

Isabela Jane Steininger

A prática pedagógica nas instituições de educação infantil:
um estudo de caso sobre o que indicam as professoras

Florianópolis
Maio de 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

Isabela Jane Steininger

A prática pedagógica nas instituições de educação infantil:
um estudo de caso sobre o que indicam as professoras

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na área de concentração Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Professor Doutor João Josué da Silva Filho.

Florianópolis
Maio de 2009
Isabela Jane Steininger

A prática pedagógica nas instituições de educação infantil:
um estudo de caso sobre o que indicam as professoras

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientador: Dr^o: João Josué da Silva Filho
UFSC

Examinadora: Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes
UNIRIO

Examinadora: Dra. Eloisa Acires Candal Rocha
UFSC

Suplente: Dra. Alessandra Mara Rotta de Oliveira
UFSC

Florianópolis, 22 de maio de 2009.

A VERDADE

Conta uma determinada lenda, que um venerável ancião contemplava, à luz do sol, um espelho chamado VERDADE.

Lá no alto da montanha, observava os raios solares incidirem sobre a face brilhante do espelho, percebendo que o mesmo refletia toda a LUZ e toda a SABEDORIA do AMOR UNIVERSAL.

No vale, ao pé da montanha, inúmeras crianças brincavam inocentemente, correndo pela relva florida.

Subitamente, eis que o espelho da VERDADE escorrega das mãos do respeitável ancião e desce pela encosta do monte, chegando ao vale onde se encontravam as crianças.

A VERDADE espatifa-se ao sopé em incontáveis fragmentos, que se espalham pelos verdes campos, sob o olhar atônitos dos pequenos.

As crianças correm ao sopé da montanha e cada uma apossa-se de um fragmento da VERDADE, extasiando-se com a luz por ela refletida.

Acreditando, cada uma, possuir o todo, sentiram-se como os donos da VERDADE, ignorando todos os demais fragmentos, que também refletiam a LUZ do ALTO.

AGRADECIMENTOS

Após tanto tempo de estudo e dedicação, é preciso agradecer a quem esteve comigo, incentivando e acreditando em meu empenho:

Ao Leopoldo, filho querido, inspirador e questionador, fonte primeira de todas minhas observações e pesquisas, meu grande companheiro com seus longos períodos de silêncio enquanto eu estudava;

Ao Fábio, companheiro forte e presente, que sempre esteve na torcida por meu sucesso e reconhecimento;

À Ely, mãe querida que nunca deixou que eu esquecesse de meus sonhos e que sempre incentivou para que eu crescesse profissionalmente;

Ao meu irmão Paulo, por sempre perguntar como eu estava, tentando me animar nos momentos difíceis;

Ao meu orientador Prof. Dr. João Josué da Silva Filho, meu respeito e admiração, por contribuir nas reflexões e realização deste trabalho.

À professora Eloisa Acires Candal Rocha, pelos momentos de auxílio e apoio;

Aos amigos e demais parentes, pelo incentivo e por sempre se fazerem presentes em todos os momentos importantes da minha vida;

Aos meus colegas de NUPEIN e Mestrado pelas horas de estudo;

Aos profissionais das instituições que contribuíram com a realização desta pesquisa, pela abertura e cumplicidade estabelecida para que este estudo ocorresse da forma mais transparente possível.

À equipe do Departamento de Educação Infantil e outros membros da Secretaria Municipal de Educação, pela oportunidade que me foi concedida.

A todas as crianças com quem atuei como professora e, principalmente, às crianças com as quais conviverei.

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo analisar os relatos das professoras de educação infantil que atuavam em instituições atreladas ao poder público, considerando sua forma de planejar. Para tal, utilizou-se como referência estudos de orientação histórico-cultural, sendo que a investigação sustentou-se em material documental e pesquisa de campo. Foram efetivados três estudos exploratórios que abrangeram Relatórios/Artigos de Estágio da disciplina Estágio Supervisionado II da Habilitação Pedagogia Educação Infantil da UFSC, o documento Pesquisa DEI 003/2005 desenvolvida pela SME/DEI de Florianópolis e dissertações realizadas no âmbito do NUPEIN da UFSC; análise documental, envolvendo os documentos nacionais e municipais que orientavam/orientam a Educação Infantil Municipal; análise de conteúdo da Pesquisa DEI 003/2005 e pesquisa de campo envolvendo questionários aplicados a dezesseis professoras e entrevistas com dez membros da equipe pedagógica de dez instituições da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. A análise de conteúdo possibilitou a definição de categorias gerais *a priori* e de subcategorias definidas a partir da análise das respostas proferidas. Para a categoria geral *Bases Educativas* foram elencadas dezoito subcategorias e para a categoria geral *Processos Pedagógicos*, vinte e seis subcategorias. Os resultados obtidos, a partir do cruzamento dos dados provenientes da análise de conteúdo, pesquisa de campo e análise documental, demonstraram que a ação docente realizada pelas professoras desta Rede, parecem oscilar entre estar em consonância com as diretrizes sugeridas pelos documentos municipais oficiais e ainda haver práticas embasadas em princípios das escolas ativas. As professoras relataram utilizar 'projetos de trabalho' como forma de organização de seus planejamentos, porém apontaram um rol de temas que desenvolveram com os grupos de crianças durante sua trajetória profissional, além de citarem que os planejamentos/projetos partem dos interesses e necessidades das crianças. Como apoio ao planejamento foi parcamente declarado o uso de observação, registro e avaliação. As professoras também relataram a interação das crianças como um dos objetivos da brincadeira, sendo que esta aconteceria de forma livre e/ou dirigida, e como elemento a ser observado, constituindo-se em suporte dos planejamentos. A Reunião Pedagógica foi citada como espaço de planejamento e avaliação, além da importância da equipe pedagógica, mais precisamente da supervisora escolar, como parceira na construção dos planejamentos, apesar de também ter obtido pouca visibilidade. A organização dos espaços da sala aconteceria em 'cantos' ou 'zonas circunscritas', mas também foi possível observar o privilégio de espaços contendo mesas e cadeiras, ou amplos espaços vazios. As entrevistadas relataram a vinculação dos planejamentos/projetos coletivos com o PPP da instituição, mas as professoras declararam pifiamente esta vinculação com os planejamentos individuais. Este campo de pesquisa ampliado, resultado de diversos olhares sobre um mesmo foco, aliado às inferências da pesquisadora, possibilitou que esta investigação compusesse um quadro ilustrado das práticas pedagógicas relatadas pelas professoras.

Palavras chaves: Educação Infantil, Prática Pedagógica, Avaliação de Redes de Ensino.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo examinar los informes de los profesores de educación infantil que trabajan en instituciones relacionadas con el gobierno, teniendo en cuenta su forma de planificación. Para ello, se utilizó como referencia los estudios de orientación histórico-cultural, y la investigación se mantiene en el material documental y de campo. Estamos en vigor a los tres estudios exploratorios que participen Informes/Artículos de aprendizaje de la disciplina de Práctica Supervisada II Prueba de la Educación Infantil Pedagogía UFSC, el documento 'Pesquisa DEI 003/2005' desarrollado por SME/DEI en Florianópolis y disertaciones en el NUPEIN de UFSC; análisis documental, con la participación local y nacional que los documentos de tutor o guía para la Educación Infantil Hall, el análisis de contenido de la 'Pesquisa DEI 003/2005' y investigación de campo y la participación de dieciséis cuestionarios aplicados a docentes y entrevistas con los diez miembros del equipo de diez instituciones de Educación Infantil de Florianópolis. El análisis de contenido permitió a la definición *a priori* de las categorías generales y subcategorías definidas por el análisis de las respuestas dadas. Para la categoría general *Bases Educativas* dieciocho subcategorías se enumeran y la categoría general de *Proceso Pedagógico*, veintiséis subcategorías. Los resultados de la intersección de los datos de los análisis de contenido, investigación de campo y análisis documental, demostró que la acción llevada a cabo por los profesores de enseñanza de esta red, parece que van desde en línea con las orientaciones propuestas por el documentos municipal y los prácticas se basan en principios de las escuelas activas. Los profesores utilizando "el trabajo del proyecto" como una forma de organización de sus planes, pero señala una lista de cuestiones que se desarrolló con grupos de niños durante su carrera profesional, además de citar la planificación y proyectos de parte de los intereses y necesidades de los niños . Forma de prestar apoyo a la planificación con moderación se declaró el uso de la observación, registro y evaluación. Los profesores también informó de la interacción de los niños como uno de los objetivos del juego, y esto ocurrirá de forma libre y / o dirigidos, y como un elemento a destacar, y es en apoyo de la planificación. La Reunión Pedagógica se citó como espacio de planificación y evaluación, así como la importancia de la Equipo Pedagógica, concretamente el supervisor de la escuela, como un socio en la construcción de planes, al mismo tiempo, de haber recibido poca visibilidad. La organización del espacio en la sala de "esquinas" o "zonas restringidas", pero fue posible observar el privilegio de los espacios de las mesas y sillas, o de grandes huecos. Los entrevistados informaron de la vinculación de la planificación y los proyectos colectivo con el PPP de la institución, pero los profesores dijeron pifiamente este vínculo con los planes individuales. Esto amplió el campo de búsqueda, el resultado de diferentes puntos de vista sobre el mismo enfoque, junto con las inferencias del investigador, lo que permitió que esta investigación consta de un marco ilustra las prácticas pedagógicas de los profesores informó.

Palabras clave: Educación Infantil, Prácticas de Enseñanza, la Red de Evaluación de la Educación.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Questionários que retornaram a Proposta / Pesquisa 003/2005 conforme a instituição a qual pertencem	119
Tabela 2 – Instituições conforme assinaram à Pesquisa DEI 003/2005	119
Quadro 1 – Categorias Gerais e Subcategorias	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - IDADE DAS RESPONDENTES	110
Gráfico 1.1 – Porcentagem	110
Gráfico 1.2 – Números Absolutos	110
Gráfico 2 – NATURALIDADE	111
Gráfico 3 - ESTADO CIVIL	111
Gráfico 4 - IDADE DOS FILHOS	112
Gráfico 5 - RENDA FAMILIAR	112
Gráfico 6 - FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS	113
Gráfico 7 - AGÊNCIAS FORMADORAS – GRADUAÇÃO	113
Gráfico 8 - AGÊNCIAS FORMADORAS – ESPECIALIZAÇÃO	114
Gráfico 9 - TEMPO DE TRABALHO COMO DOCENTE	114
Gráfico 10 - TEMPO DE DOCÊNCIA NA PMF/SME	115
Gráfico 11 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO ATUAL	115
Gráfico 12 – COMPARATIVO: TEMPO DE TRABALHO COMO DOCENTE / TEMPO DE DOCÊNCIA NA PMF / TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO	116
Gráfico 13 – GRUPOS DE CRIANÇAS	117
Gráfico 14 - TEMPO DE TRABALHO DA PROFISSIONAL NA INSTITUIÇÃO	118

LISTA DE SIGLAS

AGR – Agrupamento

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação

APP – Associação de Pais e Professores

BU – Biblioteca Universitária

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED – Centro de Ciências da Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

CFE – Conselho Federal de Educação

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

COEPRE – Coordenadoria de Educação Pré-Escolar

DEI – Departamento de Educação Infantil

DEF – Departamento de Ensino Fundamental

DEPE – Divisão de Educação Pré-Escolar

FCC – Fundação Carlos Chagas

FESC – Fundação Educacional de Santa Catarina

ICPG – Instituto Catarinense de Pós-Graduação

LBA – Legião Brasileira de Assistência

MEC – Ministério da Educação

MRC – Movimento de Reorientação Curricular

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil

NEI – Núcleo de Educação Infantil

NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância

OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-escolar

PES – Planejamento Estratégico Situacional

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEPRE – Programa Nacional de Educação Pré-Escolar

PSECD – Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto
RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RME – Rede Municipal de Ensino
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SESAS – Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social
SME – Secretaria Municipal de Educação
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UE – Unidade Educativa
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNIESC – Unidade de Educação Continuada e Especialização de Santa Catarina
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
UNIVEL – União Educacional de Cascavel
UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Introdução	15
Capítulo 2 – Rede Municipal Pública de Educação Infantil de Florianópolis: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas	25
2.1 – Situando a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis..	25
2.2 – A História da Educação das Crianças Pequenas no Brasil: um ensaio em busca de sistematizar as tendências pedagógicas	27
2.3 – Documentos Nacionais que objetivavam a implantação da educação pré- escolar	30
2.4 – Projeto Núcleos de Educação Infantil/SESAS/PMF – O início da educação pré-escolar municipal	41
2.5 – O início dos anos 1980 – Algumas mudanças	50
2.6 – Programa de Educação Pré-escolar/SME/PMF – A vinculação com a psicologia do desenvolvimento humano	70
2.7 – Professor da Pré-escola – Menino quem foi teu Mestre?	79
2.8 – Movimento de Reorientação Curricular – A brincadeira como elemento instigador do planejamento	83
2.9 – O documento Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal	93
Capítulo 3 – A Prática Pedagógica Declarada: o que as professoras relatam sobre sua prática	100
3.1 – Estudos exploratórios	100
3.1.1 – Relatórios/Artigos Supervisionados	101
3.1.2 – Pesquisa DEI 003/2005	104
3.1.3 – Estudo de dissertações	106
3.2 – Seleção dos participantes da pesquisa de campo	106
3.2.1 – Questionários	107
3.2.2 – Entrevistas	109
3.3 – Situando a pesquisa de campo	109
3.3.1 – Nos Questionários	110
3.3.2 – Nas Entrevistas	117

3.3.3 – Na Pesquisa DEI 003/2005	118
3.4 – Ampliando o esforço de análise	122
3.5 – Bases Educativas que fundamentam o trabalho com as crianças	128
3.5.1 – Interesses/necessidades	129
3.5.2 – Brincadeira	135
3.5.3 – Interação/Integração/Socialização	145
3.5.4 – Concepções presentes no PPP	149
3.6 – Processos Pedagógicos: como as instituições se organizam	151
3.6.1 – Planejamentos	151
3.6.2 – Observar as crianças/Leitura de grupo	165
3.6.3 – Utilização dos registros	172
3.6.4 – Socialização dos registros	178
3.6.5 – Avaliação	180
3.6.6 – Reuniões Pedagógicas	183
3.6.7 – Planejamentos relacionados ao PPP	184
3.6.8 – Organização e acompanhamento pela equipe pedagógica.....	186
3.6.9 – Organização da sala	190
3.6.10 – Intencionalidade	194
3.6.11 – Projetos Coletivos	196
Capítulo 4 – Algumas considerações	200
Fontes Documentais	206
Referências Bibliográficas	208
Anexos	218
Anexo 1 – Revisão Bibliográfica	219
Anexo 2 – Levantamento bibliográfico das dissertações NUPEIN	222
Anexo 3 – Pesquisa DEI 003/2005	224
Anexo 4 – Dissertações elencadas para o estudo exploratório	227
Anexo 5 – Questionário	228
Anexo 6 – Roteiro de entrevista	233

Capítulo 1 – Introdução

Pretendi com a presente pesquisa construir um quadro ilustrado sobre a prática pedagógica relatada pelas professoras¹ que atuavam em creches e pré-escolas atreladas ao poder público. A intenção não foi produzir um modelo a ser reproduzido por outras creches e pré-escolas, mas sim ampliar o repertório de olhares sobre a realidade da educação da infância pela agregação de mais um olhar, sistematizado a partir de alguns instrumentos e metodologias selecionados como possíveis de vir a auxiliar uma maior compreensão do campo educacional nesta área.

Escrever sobre prática pedagógica configura-se em um desafio, pois ela se refere à particularidade de cada profissional, ao conjunto de práticas realizadas por um grupo de profissionais em uma instituição educativa e ao coletivo de instituições que compõem uma rede de educação.

Compreendo que a prática pedagógica realizada nas instituições de educação infantil é uma construção histórica e social, marcada por diversos atores, que a influenciam, com maior ou menor intensidade: o Sistema de Ensino que traça os princípios que objetivam nortear as instituições; cada instituição, com seu corpo de profissionais, que juntos formam o coletivo que atendem os meninos e meninas; cada professora com sua trajetória única e individual; cada criança em sua singularidade, assim como a família da qual ela faz parte e que participa do cotidiano da instituição. Neste entremeio de singularidades e particularidades, a instituição se torna o local de encontro/confronto/conflito de diversas histórias individuais, profissionais ou particulares, mediadas pela cultura das práticas sociais coletivas, no processo de atendimento às crianças pequenas em um espaço coletivo de vivências.

A prática pedagógica perpassa todo o cotidiano da educação infantil desde o momento em que se planejam os espaços, a escolha da decoração a ser utilizada, a forma como as crianças e famílias serão recebidas, o enfoque das reuniões de pais e reuniões das professoras, até o momento em que os meninos e

¹ Utilizei a palavra professora, no feminino, considerando que o trabalho exercido nas instituições de educação infantil continua sendo, em sua maioria, efetivado por mulheres. Além deste fato, todas as profissionais que participaram do campo de pesquisa, eram mulheres, tanto as respondentes dos questionários como as que concederam as entrevistas que compuseram esta investigação.

meninas começam a freqüentar a instituição, como são acolhidas, a maneira que a alimentação é oferecida, as vivências propostas para as crianças neste espaço educativo, incluindo salas, parque, corredores... A ação docente é o fio condutor do cotidiano, englobando todas as rotinas e momentos que compõem o fazer diário das instituições de educação infantil.

A importância do estudo do cotidiano foi referenciada pelo autor José Azanha (1992) que alertou aos pesquisadores em educação, que considerassem os estudos acerca do cotidiano como relevantes para compreender a “vida cotidiana das escolas” (p.58), visto que, em sua apreciação, essa realidade seria pouco conhecida e, conseqüentemente, pouco registrada e investigada. Com o intuito de reverter essa situação, e para que os investigadores não se valessem apenas de argumentos que privilegiassem as denúncias do que avaliavam como errado e do que necessitaria ser modificado, o autor julgou necessária a elaboração de teorias que pudessem descrever e analisar as situações diárias. Situações essas que poderiam se resumir em “gestos, palavras, pequenos episódios [...] [mas] que constituem a própria substância do cotidiano” (p.61).

Rocha (1999a), em sua tese de doutoramento, apontou na mesma direção que Azanha, concordando que a investigação do interior das instituições é pouco estudada e as pesquisas que foram encontradas, “acaba[ra]m limitando-se à denúncia de práticas insatisfatórias [...] ao invés de abrir possibilidades de práticas mais satisfatórias” (p.87). Foi com essa intenção que desenvolvi a presente pesquisa, não como denunciatória, mas como uma forma de melhor compreender o que as professoras relataram sobre suas práticas.

A prática pedagógica exercida pelas professoras nas instituições de educação infantil, como trabalho de profissionais, pressupõe intencionalidade em todos os seus momentos.

Embora as práticas pedagógicas em instituições de ensino necessitem de um conjunto de orientações gerais do Sistema responsável pelo seu funcionamento, há que se considerar o perigo de um excessivo nivelamento regulatório que cerceie o exercício salutar de práticas diferenciadas, resultante de fatores distintos, tais como raízes culturais específicas, condições de trabalho, formação do pessoal docente e outros.

Um conjunto de diversas inquietações e indagações decorrentes de minha formação inicial, como aluna do curso de Pedagogia Educação Pré-escolar da

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), concluído em 1992, mobilizou-me para a consecução da presente pesquisa. Somadas à minha trajetória profissional e às horas de aperfeiçoamento, incluindo cursos de ‘reciclagem’², formação continuada, grupos de estudos e o Curso de Especialização realizado na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), tais indagações cresceram de contundência e exigências de explicação.

Como aluna do curso de Pedagogia, realizado no final da década de 1980 e início da de 1990, vivi um momento de efervescência dos estudos da Psicologia Histórico-Crítica e, deste fato, decorreu meu constante questionamento de como estava colocada a educação pré-escolar, centrada, então, no construtivismo de Piaget. Via-me instigada a olhar as crianças com novos óculos que a teorização, então efervescente, me proporcionava. Sentia-me motivada a trabalhar com esta nova forma de entendimento sobre o desenvolvimento da criança.

Esse ‘espírito’ inquieto acompanhou-me, posteriormente, durante toda minha trajetória profissional que, hoje, perfaz dezesseis anos de trabalho na Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis.

O trabalho na rede municipal agregava também momentos de formação que me levavam a buscar possibilidades de crescimento, tanto para mim como para as outras profissionais, pois compreendo que para se efetivar uma ação docente consciente não é possível fazê-la de forma isolada, mas sim no constante convívio com as dúvidas, no encontro/confronto dos diversos saberes dos atores (comunidade, profissionais e crianças) que fazem parte de uma rede de ensino, em busca da elaboração de novas certezas, da confirmação de outras tantas e no surgimento de outras incertezas.

Tais desafios têm permeado toda minha carreira na Rede Pública Municipal, seja como professora de crianças pequenas ou ainda no exercício de outras funções que tive o privilégio de assumir (diretora de creche, coordenadora de creche e técnica pedagógica em nível de SME no Departamento de Educação Infantil [DEI]).

O ingresso num Programa de Mestrado em Educação da UFSC ampliou a oportunidade de aprofundamento de estudos e a tentativa de compreensão sobre a educação realizada nas redes de ensino.

² Conforme o colocado por Pereira (2000) os cursos de ‘reciclagem’ se caracterizam por serem esporádicos e na sua maioria não irem ao encontro das necessidades dos professores.

Minha motivação por compreender a ação docente realizada pelas professoras nas redes de ensino ganhou relevância com a constatação de que, na última década, houve uma diminuição do número de pesquisas que se propunham a observar a atuação das profissionais da educação e seus desdobramentos. Do mesmo modo, o levantamento bibliográfico demonstrou que o número de pesquisas envolvendo a leitura e descoberta dos fazeres e culturas infantis teve um significativo crescimento.

Ao considerar os objetivos do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância – NUPEIN, que tem fornecido bases e justificativas para a minha investigação, foi que procurei problematizar o conhecimento sobre as instituições que ofertavam educação infantil (0 a 6 anos), suas práticas e organização.

Rocha (1999a), por exemplo, discorreu sobre a existência de estudos isolados sobre práticas pedagógicas específicas envolvendo áreas que compõem um possível currículo para a educação infantil e um número mais significativo de pesquisas “[...] que se referem à prática pedagógica de uma forma geral, na maior parte apresentando uma crítica aos diferentes modelos utilizados [...]” (p.100). A autora também colocou que “os estudos de currículo, ou melhor, definindo, das orientações pedagógicas, não tem sido suficientemente estudados. Podemos até afirmar que é uma minoria de pesquisas aquelas que se dedicam à uma sistematização e organização da prática pedagógica” (1999b, p.68). Esse argumento também foi exposto na obra *‘Estado do Conhecimento da Educação Infantil no Brasil no período de 1983-1996’* (Rocha, Silva Filho & Strenzel 2001) somado a outros que diziam respeito a pouca produção de estudos que se referiam “[...] a própria definição das particularidades dos profissionais de educação infantil, tais como as características de sua função e de sua atuação prática [...]” (p.11).

Em função de, em meus estudos, ter identificado as afirmações acima, como a existência de uma lacuna nas pesquisas acerca das práticas pedagógicas, foi que constitui a justificativa da minha proposição de pesquisa, e elegi a seguinte questão problema: *“Que elementos pedagógicos, relatados pelas professoras da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, referenciam e orientam sua prática pedagógica?”*.

Para tentar responder a essa pergunta chave, iniciei o processo de investigação procedendo à revisão bibliográfica, utilizando como banco de dados o

Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), os trabalhos apresentados no GT 7 – Educação da Criança de 0 a 6 anos da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação), os periódicos e artigos públicos na revista eletrônica SciELO (Scientific Electronic Library Online) Brasil e as dissertações de mestrado elaboradas pela Linha de Pesquisa Educação e Infância, considerando as investigações realizadas no âmbito do NUPEIN/CED/UFSC.

No Banco de Teses da CAPES, utilizei como palavras chaves ‘prática pedagógica/educação infantil e encontrei setenta e uma teses de doutoramento. Destas pesquisas, após a leitura dos resumos, elenquei dois trabalhos³, que vinham ao encontro da presente pesquisa. Em nível de Mestrado surgiram 342 resultados, observando as mesmas palavras chaves, dos quais pude listar onze dissertações⁴ da área de Educação e uma da área de Psicologia, nos anos de 1997 a 2006. Meu critério de seleção também considerou os títulos, palavras chaves e resumos que constam deste banco de dados.

O levantamento que realizei no site da ANPEd⁵, se deteve aos trabalhos e pôsteres apresentados no âmbito do GT7 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, nos anos de 2000 a 2007. Esse recorte temporal se deu em virtude à possibilidade de acesso aos dados do portal virtual da ANPEd. Neste período foram apresentados um total de 41 pôsteres e 112 trabalhos. Procedi à seleção dos trabalhos através do uso da palavra chave ‘prática pedagógica’ presente nos títulos, palavras chaves e resumos dos artigos. Quando o acesso se dava estritamente ao texto em sua totalidade, considerei a introdução dos mesmos. Esse levantamento resultou na triagem de sete trabalhos e cinco pôsteres, sendo que deste total de doze trabalhos⁶, cinco foram desenvolvidos na esfera da UFSC, por pesquisadores que integravam o NUPEIN.

Na Revista Eletrônica SciELO Brasil⁷ utilizei as palavras chaves ‘prática pedagógica’ e ‘educação infantil’ conjuntamente que resultaram em nenhum artigo encontrado. O levantamento em que considerei as palavras chaves ‘prática pedagógica’ resultou em oito artigos, dos quais selecionei um artigo da área da

³ Para ter acesso às teses selecionadas, consultar o anexo 1.

⁴ Para ter acesso às dissertações selecionadas, consultar o anexo 1.

⁵ www.anped.org.br/

⁶ Para ter acesso aos trabalhos e pôsteres selecionados, consultar o anexo 1.

⁷ www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso

Psicologia e utilizando as palavras chaves 'educação infantil' localizei cinquenta itens, dos quais arrolei⁸ três artigos, dois da área de Educação e outro da área de Psicologia.

O levantamento bibliográfico das dissertações que compõem a Linha de Pesquisa Educação e Infância, mais precisamente o NUPEIN, aconteceu em três momentos distintos.

Em um primeiro momento a aproximação deu-se em função de meu trabalho de especialização 'Latu Sensu', concluído em 2005, no qual a investigação tratava das rotinas da creche, mais precisamente do momento de chegada/acolhida das crianças na unidade de educação infantil. Na época selecionei seis dissertações realizadas entre 1998 e 2005.

Em um segundo momento, mais recente, utilizei primeiro o site do NUPEIN e posteriormente o da Biblioteca Universitária (BU) da UFSC, utilizando como palavras chaves os nomes dos Professores Doutores que compõem o núcleo e que são (eram) orientadores dos mestrandos (Ana Beatriz Cerisara, Eloísa Acires Candal Rocha e João Josué da Silva Filho). Desta pesquisa selecionei mais três dissertações que vinham ao encontro deste estudo, ou seja, aquelas que tinham como campo empírico a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis e que tratassem, de forma explícita ou não, das práticas pedagógicas.

Portanto, foram totalizadas dez dissertações que continham o perfil para o desenvolvimento da presente pesquisa. De posse destes dados, observei o que se tornou uma das justificativas deste trabalho: a diferença do foco dos objetos pesquisados.

Desta forma, no terceiro momento de levantamento bibliográfico, voltei a recorrer ao site do NUPEIN/CED/UFSC e o da BU/UFSC, objetivando, desta vez, elencar todas as dissertações que versassem sobre prática pedagógica e sobre a análise das relações das crianças em espaços coletivos, no âmbito do NUPEIN. Mais seis pesquisas foram encontradas⁹.

Apesar do volume de pesquisas, realizadas no decorrer desta década, Cerisara (2004) expressou uma preocupação

⁸ Para ter acesso aos artigos selecionados, consultar o anexo 1.

⁹ O levantamento realizado, considerando os momentos de aproximação, estão elencados no anexo 2.

[...] com a falta de sintonia entre os processos de investigação por parte dos pesquisadores e a prática pedagógica dos professores que atuam diretamente nas instituições com as crianças. Em muitos casos, apesar de os resultados das pesquisas apresentarem reflexões sobre o cotidiano das instituições de educação infantil, o impacto das mesmas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores das instituições é inexpressivo (p.49).

De posse dos resultados relativos ao levantamento bibliográfico e ciente da veracidade da preocupação exposta pela autora, considerei necessário fazer escolhas para então realizar o recorte de análise. Privilegiar as questões mais voltadas para a atuação direta das professoras frente às crianças que freqüentam as instituições acabaria englobando todos os aspectos que envolvem a prática pedagógica. Assim, seria necessário fazer uma opção mais determinada e, por isso, entendi que investigar como as professoras justificam seus planejamentos e levantar o que destacam quando relatam as suas práticas e idéias seria fundamental.

O planejamento aqui está sendo entendido como um instrumento orientador do trabalho docente, como norteador das intencionalidades das professoras e como suporte que orienta a ação docente no processo de favorecer a apropriação, a ampliação, a sistematização e a diversificação dos repertórios culturais das crianças. Nesse sentido a ação de planejar é dinâmica, dialética, congrega a intenção e a ação docente e, portanto, precisa estar atenta à realidade.

Fiz, portanto, do planejamento o fio condutor da minha investigação. Tomei como premissa que investigar os documentos que alicerçavam/alicerçam os planejamentos que orientavam/orientam as práticas pedagógicas realizadas no âmbito da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis poderiam revelar pistas importantes para melhor compreender o processo educativo como um todo dentro desta rede.

Como forma de ensaiar possibilidades de respostas a respeito da prática pedagógica no interior da rede municipal que me propus a investigar, escolhi explorar os relatórios de estágio produzidos no âmbito do curso de formação de professores (Pedagogia, habilitação educação infantil) da UFSC entre os anos de 2000 a 2007. A justificativa para tal escolha possuía dois grandes argumentos. Primeiro a constatação de que, atualmente, a maioria das professoras da rede era formada pela UFSC. Outro argumento forte estaria no fato do estágio supervisionado desenvolvido pela UFSC ser um dos principais pontos de contato entre as práticas

desenvolvidas na rede e as orientações teóricas que circulam mais sistematicamente na Universidade.

As hipóteses e questões elaboradas por mim e expostas a seguir, são resultantes das leituras e reflexões iniciais que fiz sobre os Relatórios/Artigos de Estágio Supervisionado II na referida Habilitação:

1. A prática pedagógica, resumida nas atividades propostas pelas professoras, parece se apresentar como projetos propostos pelas professoras que seguem uma proposta pedagógica que, em sua constituição, se aproximam dos centros de interesse e/ou temas geradores, apesar desta posição muitas vezes não ser assumida por elas;
2. É provável que exista uma prática pedagógica diferenciada entre as instituições de educação infantil com atendimento de 6h das instituições de educação infantil com atendimento em 12h;
3. As brincadeiras das crianças acontecem prioritariamente de forma livre com o argumento de que as professoras poderiam utilizar esse momento como recurso de observação dos interesses das crianças.
4. Nas instituições de atendimento em 12h a prática pedagógica possivelmente se distingue por um período do dia caracterizado por atividades pedagógicas¹⁰ e outro em que o enfoque é recreativo¹¹;
5. É possível considerar que o ‘fio condutor’ que percorre a prática pedagógica de cada instituição e que, talvez, as agregue como uma rede, refere-se às questões relacionadas com a rotina e com as questões administrativas.

É mais ou menos óbvio que, ao me debruçar sobre os relatórios de estágio, muitas outras questões fossem surgindo, trazendo com elas uma grande perplexidade pela abrangência que as mesmas abarcavam. Claro que toda investigação têm seus limites. Apesar de estar ciente deles não deixei de me sentir mobilizada por elencar algumas das questões suscitadas.

¹⁰ “De acordo com Maria Lúcia Machado (1996), o termo pedagógico é na maioria das vezes utilizado em creches e pré-escolas para distinguir atividades ‘nobres’ das menos ‘nobres’. Atividades que conferem maior status e cientificamente são chamadas de pedagógicas. São atividades tais como: os jogos dirigidos, as colagens e desenhos coletivos ou, mais especialmente, atividades voltadas ao ensino da escrita e da leitura. Na perspectiva da autora, as atividades pedagógicas são aquelas que, no entender dos adultos, ensinam algo às crianças. No entanto, a autora salienta que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de partilhar significados que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos” (Batista, 1998, p. 75).

¹¹ Recreativo, no dicionário on line Michaelis Língua portuguesa, é aquilo que diverte ou dá prazer. Já recreação, definida pelo mesmo dicionário, é ocupação agradável para descanso de um trabalho e recuperação de forças para a sua continuação.

- ★ O que essencialmente caracteriza a prática pedagógica da Rede Pública Municipal de Educação Infantil?
- ★ Em que medida as orientações expressas nos documentos oficiais estavam refletidas nas práticas pedagógicas? Se não, quais são os elementos orientadores da prática?
- ★ Quando as professoras utilizam os argumentos necessidade e/ou interesse das crianças, o que realmente elas querem dizer com esses argumentos? De quem é o interesse e a necessidade? Em qual teoria as professoras pautam-se para afirmar que as propostas sugeridas por elas vêm ao encontro das necessidades e interesses das crianças?
- ★ Como é realizada a escolha dos projetos/temas a serem desenvolvidos? Existe um 'currículo oculto' que cada professora, em sua individualidade, considera o que é importante ser proposto para o grupo de crianças no qual atua?
- ★ Será que em uma instituição o que faz com que as professoras se unam em torno de objetivos comuns são os chamados projetos coletivos?
- ★ Será que mesmo tendo uma meta coletiva a ser alcançada os objetivos e expectativas não continuam sendo os individuais de cada professora que prevalecem?

Na tentativa de confrontar as hipóteses levantadas anteriormente, bem como explorar as possibilidades de resposta que as questões acima suscitam, busquei analisar o que foi relatado pelas profissionais de educação infantil que atuavam em instituições atreladas ao poder público em confronto com três outros instrumentos: a) os documentos oficiais editados pela SME e/ou pelo Ministério da Educação (MEC) e os aportes teóricos que explicitam suas orientações; b) análise das respostas proferidas ao questionário – Organização do Cotidiano Educativo Pedagógico (Pesquisa DEI 003/2005), e; c) uma pesquisa de campo que conduzi, envolvendo dez instituições de educação infantil, na qual procedi a aplicação de questionários em 20% da população das professoras da amostra de instituições e entrevista com um membro da equipe pedagógica¹² de cada instituição selecionada (preferencialmente a supervisora).

¹² Por equipe pedagógica me refiro aos profissionais responsáveis pela coordenação das questões pedagógicas e/ou administrativas da unidade: supervisores, diretores, auxiliares de ensino e/ou professoras readaptadas exercendo a função de coordenação.

Tristão (2004) explana sobre a postura do pesquisador frente às instituições e seus profissionais, que concedem que uma investigação se desenvolva:

[...] um pesquisador que queira aproximar-se das instituições de educação com a noção de vida cotidiana, deve fazer muito mais do que apenas observar o que ali ocorre. Deve sim, começar a distinguir as várias realidades que os sujeitos ali vivem e como entendem essas realidades; compreender que escolas, creches e pré-escolas trazem uma marca distinta de acordo com o lugar, as crianças, os professores e todo um contexto no qual estão inseridas. Enfim, não deve perder de vista a heterogeneidade que permeia toda e qualquer instituição de educação (p.11).

Consideradas as expectativas que expus até aqui, procurei organizar o presente trabalho da seguinte maneira: Capítulo 1, a presente introdução; no capítulo 2 procuro caracterizar uma retrospectiva histórica da educação infantil no município de Florianópolis com o intuito de situar o leitor na trajetória que a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis percorreu em seus mais de trinta anos de história, tendo também a intenção de localizar as tendências pedagógicas que influenciaram a elaboração dos documentos que subsidiavam/subsidiam as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras; no capítulo 3 procuro analisar aquilo que as professoras relataram sobre suas práticas, em dois momentos, na Pesquisa DEI 003/2005 e na pesquisa de campo que conduzi, cruzando esses dados com os documentos da rede e com a revisão da teoria; no capítulo 4 procuro tecer algumas considerações a partir daquilo que a passagem pelas diversas fases deste trabalho acabaram por suscitar.

Capítulo 2 – Rede Municipal Pública de Educação Infantil de Florianópolis: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas

O presente capítulo tem por objetivo situar o campo de pesquisa que serviu de referência à investigação desenvolvida por mim. A Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis foi o espaço escolhido por ser nela que construí a maior parte da minha história profissional, bem como, ser ela também motivadora das minhas indagações e perplexidades. Para realizar a caracterização desse espaço, utilizei documentos oficiais adotados pela SME, com a finalidade de orientar o trabalho desenvolvido nas instituições. Os documentos utilizados tinham sua vinculação relacionada ao MEC, à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, à antiga Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS) e à SME, essas duas últimas em nível municipal. A idéia de cruzar informações provenientes de documentos publicados em diferentes épocas, serviu também como forma de revelar as principais tendências pedagógicas que orientaram o trabalho na educação infantil entre 1975 e 2008.

2.1 – SITUANDO A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS

Na Rede Pública Municipal de Educação de Florianópolis, a Educação Infantil¹³ possui uma história de atendimento às crianças de 0 a 6 anos que já conta com mais de 30 anos. É possível identificar nesse percurso histórico uma ampliação do atendimento. No ano em que inicia a educação infantil em Florianópolis, em 1976¹⁴ a Rede contava com uma instituição que atendia 96 crianças e no ano de 2008, eram 69 instituições, atendendo 9.027 crianças em 39 Creches¹⁵ e 30 NEIs¹⁶.

¹³ Educação Infantil entendida e situada como primeira fase da Educação Básica conforme o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

¹⁴ Dados coletados em Ostetto (2000b, p.49).

¹⁵ Unidades de Educação Infantil com atendimento às crianças de 0 a 6 anos, preferencialmente em período integral (das 7h às 19h).

Além das instituições que possuem vínculo exclusivo com a Prefeitura de Florianópolis (PMF), a rede pública educação infantil municipal conta com outras instituições conveniadas (30 instituições conveniadas¹⁷ em 2008). Do ponto de vista da administração geral, o gerenciamento da Rede deste é realizado pela SME, sendo que, nas questões pedagógicas a responsabilidade é mais precisamente do DEI.

A distribuição das creches e pré-escolas municipais cobre todo o município de Florianópolis tanto em sua parte continental como na parte insular. Em 2008, existiam no continente 10 creches, dois NEI's e 12 unidades conveniadas. Na parte insular, naquele mesmo ano existiam 29 creches, 27 NEI's e 18 unidades conveniadas¹⁸.

Além da ampliação supra referida, é possível perceber uma mudança nas propostas sobre o fazer pedagógico que orientavam o trabalho nas instituições de educação infantil do município. As reflexões que faço a respeito da trajetória da Rede Municipal tomaram como base a investigação desenvolvida por Ostetto (2000b) (Educação Infantil em Florianópolis), no qual estavam relacionadas a história de implantação desta Rede e as respectivas implicações pedagógicas. A minha leitura sobre esta trajetória foi que ela parece ter sido sempre conduzida pela dialética entre as reivindicações da comunidade, dos professores e as ações do governo nos diferentes momentos desta história.

Na busca por compreender os acontecimentos locais e correlacioná-los com as influências advindas de órgãos nacionais como o MEC e a Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), Ostetto (2000b) vai “[...] compondo um quadro histórico, nem sempre analítico, mas um quadro-matriz, a partir do qual se abrem diversos temas para futuras análises” (p.30). Para ela “muitos dos fatos, acontecimentos, [...] foram apresentados como retratos que pedem melhores contornos, pedem um olhar aprofundado no detalhe, no diferente, no particular” (*idem, ibidem*). Em função dos argumentos apresentados pela professora Luciana

¹⁶ Núcleos de Educação Infantil, que funcionam em um prédio próprio ou alugado, com atendimento, prioritariamente, às crianças de 01 a 06 anos, em período parcial (das 7h às 13h ou das 13h às 19h) ou em período integral (das 7h às 19h); ou vinculados à Escolas Básicas ou Desdobradas, com atendimento às crianças de 04 a 06 anos em período parcial (das 7h às 13h ou das 13h às 19h).

¹⁷ As instituições conveniadas se caracterizam por serem administradas por entidades que recebem convênios diversos. A Secretaria Municipal de Educação, com o estabelecimento do convênio, faz o fornecimento das professoras, de verba para a merenda e de apoio pedagógico.

¹⁸ Dados coletados no site da SME: www.pmf.sc.gov.br/educa/ em 20/06/2008 às 14h e 30 min.

Ostetto, principalmente naquilo que dizia respeito à necessidade de aprofundamento da análise referente a alguns pontos apresentados por ela em sua pesquisa, foi que entendi ser importante sistematizar as tendências pedagógicas que influenciaram as propostas contidas nos documentos oficiais da prefeitura.

2.2 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL: UM ENSAIO EM BUSCA DE SISTEMATIZAR AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Segundo Kulhman Junior (2001) o interesse pela educação das crianças pequenas que ainda não freqüentavam a escola formal, no Brasil, iniciou no final do século XIX.

Com o intuito de atender as demandas das famílias abastadas das cidades do Rio de Janeiro, em 1875, e de São Paulo, em 1877, foram criados, em âmbito privado os 'Jardins de Infância', anexos as dependências das escolas e utilizando como fundamentação teórica as idéias de Froebel para “fundamentalmente [...] estimular a socialização da criança com seus pares” (Rocha, 1991, p.50).

Para as mães trabalhadoras foram implantadas creches cuja finalidade era atender as crianças de 0 a 3 anos, através de ações que tinham como primordial o caráter médico-higienista, com intenção de preservação da vida das crianças pequenas frente aos índices de abandono e mortalidade infantil. Ainda segundo Kuhlmann Junior (2001) “o peso das concepções médico-higienistas na sociedade – particularmente na assistência à infância –, durante as primeiras décadas deste século, acaba por encobrir à primeira vista, a influência de outras concepções” (p.88). Apesar disso, os avanços teóricos de outras ciências, como a psicologia infantil e a puericultura garantiram sua inclusão nos currículos das escolas normais, com o conhecido propósito de difundir a idéia de uma sociedade moderna e civilizada e de uma ideologia do progresso.

Em relação às creches, contudo, o processo não segue exatamente a mesma orientação. Abramovay & Kramer (1991), por exemplo, identificaram que, inicialmente, as creches possuíam um caráter assistencialista e sua função era, principalmente, a de guardar as crianças órfãs e filhas de trabalhadores. É certo que, posteriormente, esse caráter sofreu modificações e também nas creches passou a

existir uma idéia de educação, cuja função seria a de ‘compensar as carências’ das crianças. Para Rocha (1991) foi “[...] a partir desta perspectiva que se passou a entender a pré-escola como uma estratégia para prevenção do fracasso” (p.14).

Corroborando com as reflexões traçadas até aqui sobre esta história, o fato de que a consolidação da primeira creche no Brasil se deu em 1899, como uma instituição que pertencia a uma indústria e se destinava a atender aos filhos dos funcionários da mesma. Esse movimento de atendimento às crianças filhas de operários aconteceu, primeiramente na Europa - na França e na Inglaterra - e depois se estendeu para outros países, entre eles o Brasil, principalmente quando a mão-de-obra feminina iniciou sua luta de reivindicação por um local para deixar seus filhos durante sua jornada de trabalho e, conseqüentemente, deixá-los resguardados do trabalho infantil.

Tristão (2004) analisou que “as instituições de educação infantil, no nosso país, conviveram com duas propostas: as creches, com a função de atender as crianças, dentro de uma perspectiva assistencialista; as pré-escolas e jardins de infância, com uma função educativa” (p.20). Essa dualidade também foi percebida por Kuhlmann Junior (2001) que, contudo, a interpretou como inverídica, pois considerava que as instituições, de uma forma ou de outra, tinham um caráter educativo: as creches, objetivando uma educação voltada para a submissão, para a conformação e com uma proposta de baixa qualidade, estavam destinadas às crianças pobres; os jardins de infância com a proposta de educar ou escolarizar as crianças pequenas, eram voltados para a população que possuía condições econômico-financeiras de efetuar pagamento por esse serviço.

Não obstante seu trabalho ter sido elaborado com vistas à educação que se efetivava na escola, Saviani (1984) ainda é referência no estudo sobre as teorias que sustentam a educação e, conseqüentemente, das tendências pedagógicas que a perpassa. O autor dividiu as teorias educacionais em dois grupos que se caracterizavam de forma antagônica. O primeiro grupo referia-se às teorias que tinham por premissa que a educação seria “[...] um instrumento de equalização social [...]” (p.07) e estariam incluídas as Teorias Não-Críticas, como a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. No segundo grupo o pressuposto era que “[...] a educação [seria] um instrumento de discriminação social [...]” (*idem, ibidem*) representado pelas Teorias Crítico-Reprodutivas que agregariam a Teoria de Sistema Enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola Enquanto

Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista. Como forma de superação destas duas teorias, o autor propôs a Pedagogia Histórico-Crítica que possuía “[...] o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo” (Saviani, 1991, p.91).

Para explicar a dualidade existente entre os dois grupos, Saviani (1984) traçou características das pedagogias que compunham o primeiro grupo e analisou como as teorias do segundo grupo explicavam “[...] o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída” (p.34).

Ao expor suas considerações, Saviani (1984) explanou algumas características da pedagogia tradicional, que surgiu, baseada nas conquistas da Revolução Francesa, propondo-se universalizar o ensino, objetivando transformar os indivíduos em cidadãos esclarecidos. A escola possuía o ensino centrado e organizado em torno da figura do professor e os alunos deveriam seguir as lições com atenção e disciplina. Ao aluno caberia aprender.

Em função de que nem todos tinham acesso à escola, conforme o pretendido, e aqueles que conseguiam, nem sempre eram bem sucedidos, essa forma de conceber a educação foi perdendo espaço para uma outra teoria.

A pedagogia nova, originada das críticas à pedagogia tradicional, nasceu como uma tentativa de corrigir os problemas que não estavam sendo superados por esta última. As primeiras incursões da pedagogia nova foram restritas, mas possuía a intenção de ampliá-las para o âmbito escolar como um todo. O aluno seria, pois, o centro do processo ensino-aprendizagem, entendido como um ser único, pois “[...] trata[va]-se de uma teoria pedagógica que considera[va] que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (*idem*, p.13). Entretanto, a pedagogia nova também não obteve os resultados esperados e acabou ficando restrita a algumas experiências, pois necessitava de um ambiente rico em recursos físicos e materiais para sua execução.

Uma terceira proposta surgiu com o propósito de formar indivíduos eficientes e capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade. Denominada pedagogia tecnicista, a organização racional dos meios passou a ser o elemento fundamental, tanto professor como aluno, ocupavam posições secundárias.

Saviani (1984) afirmava que “do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a

pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (p.18).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, proposição que Saviani (1991) lançou como superação às pedagogias descritas acima, a “escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento” (p.101). O autor argumentou que seria primordial “resgatar a importância da escola, reorganizar o trabalho educativo [...] [considerando] o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (*idem, ibidem*).

2.3 – DOCUMENTOS NACIONAIS QUE OBJETIVAVAM A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Conforme me referi antes, os documentos nacionais foram uma forte referência na orientação dos trabalhos voltados à educação infantil no município de Florianópolis. Neste sentido considerei importante proceder a uma referência mais alongada a respeito dos mesmos.

Em 1975, em âmbito nacional, intensificou-se um empenho de implantar a educação pré-escolar em todos os estados brasileiros. Prova disso foi o documento do MEC – *Política Nacional Integrada da Educação* (Brasil, 1975c), voltado para o ensino de 1º Grau, 2º Grau, superior, supletivo e educação continuada, no qual ficava claro que uma política nacional da educação deveria ter como estratégia principal uma ação preventiva relacionada com o futuro da criança e conseqüentemente do jovem e do estudante.

Desta forma os

Programas relacionados com a educação pré-escolar e a dos excepcionais, completados pelo programa da alimentação escolar, e a criação de hábitos alimentares saudáveis, a educação sanitária e outras, visam a assegurar a prevenção de deficiências ou carências de toda ordem. Trata-se, aqui, de evitar aspectos pessoais negativos duradouros, que irão se fazer sentir na vida do estudante nos diferentes graus, com redução da sua capacidade de aprendizado e de aquisição de adequado preparo para a vida em sociedade (p.45).

Este mesmo documento estabelecia a implementação da educação pré-escolar como uma das metas quantitativas a ser alcançada para a superação dos

problemas relativos à repetência e evasão dos alunos que freqüentavam o ensino de 1º Grau.

Para tanto o MEC instituiu a COEPRE ligada ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF). Uma das primeiras ações desta coordenadoria foi realizar um levantamento/diagnóstico de como estavam sendo atendidas as crianças em idade pré-escolar¹⁹ em cada estado da federação, tentando constituir um quadro geral de atendimento. Através dos resultados desta análise inicial a COEPRE lançou o documento *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil* (Brasil, 1975a), que se constituiu de duas partes: Quadro Referencial: Aspectos Gerais e Atendimento Pré-Escolar no Brasil.

A primeira parte denominada de Quadro Referencial: Aspectos Gerais constituiu-se de quatro capítulos, os quais apresentavam a Organização da Educação Brasileira (a legislação, a administração, o planejamento educacional e o sistema de financiamento), Aspectos Relevantes da População Brasileira (os aspectos demográficos e os aspectos sociais e econômicos da população), A Criança Pré-Escolar Carente (seus problemas de nutrição e saúde e os problemas de desenvolvimento psicológico e adaptação social) e Alguns Problemas da Escola de 1º Grau.

A segunda parte do referido documento designada como Atendimento Pré-Escolar no Brasil, era composta por dez capítulos: Organismos e sua atuação; Modalidades de Educação Pré-Escolar; Currículos e Metodologia; Materiais Didáticos Utilizados; Recursos Humanos; Pesquisa; Aspectos Financeiros; Apoio Administrativo; Algumas Observações Finais.

Analisando o sumário do *Diagnóstico* (Brasil, 1975a), percebi uma tendência largamente identificada no ideário educacional nacional: o da Teoria da Privação Cultural. Para Kramer (1982)

[...] a abordagem da privação cultural postula que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, e que as causas de variações no desenvolvimento devem ser procuradas nas desigualdades culturais das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem (p.35).

¹⁹ Crianças com idade inferior a sete anos.

A Teoria da Privação Cultural²⁰ foi forjada na Europa e nos Estados Unidos durante o século XIX e ganhou força após a 2ª Guerra Mundial. As teorias que influenciaram essa perspectiva foram as do desenvolvimento infantil, da psicanálise, dos estudos lingüísticos e antropológicos, as quais, coligadas a investigações, buscavam “[...] correlacionar linguagem e pensamento com rendimento escolar [...]” (Abramovay & Kramer, 1991, p.23), acabaram por fundamentar a função da pré-escola preparatória como solução para resolver o problema do fracasso escolar e ter ‘sucesso’ na sociedade.

Essa expectativa é confirmada pela citação apresentada no Parecer nº. 2.018/74 do Conselho Federal de Educação (CFE)

que, nessa legislação, se dê ênfase aos programas de emergência caracterizados como de “*educação compensatória*”, para a população de 6 e 5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1º Grau, na forma, aliás, do que preconiza o art. 19, da Lei nº. 5.692/71 (Brasil, 1975a, p.12) (grifo no original).

A educação compensatória baseava-se no conceito de que as famílias eram incapazes de instrumentalizar seus filhos para que estes pudessem ter uma vida escolar de sucesso. Partia-se da premissa que essas crianças eram “culturalmente ‘carentes’” (Abramovay & Kramer, 1991, p.26).

O *Diagnóstico* (Brasil, 1975a) trazia, de maneira explícita, a descrição das conseqüências da carência cultural à qual as crianças provenientes de famílias economicamente menos favorecidas²¹ estavam expostas

essas crianças [cujos pais recebem de zero a dois salários mínimos], ao chegarem à escola de 1º Grau, apresentam as características psicomotoras, afetivas, cognitivas e físicas [...] [menos desenvolvidas]. Além da subnutrição que as torna apáticas ou desinteressadas no estudo, incapazes de concentrar a atenção, além das doenças gastro-intestinais, parasitárias, deficiências de vista, audição, dentição, etc., de que são portadoras, elas têm, em média, dois anos de retardo no desenvolvimento psicomotor e cognitivo em relação à média esperada para sua idade cronológica. Esse retardo

²⁰ Campos (1985) tratou em seu artigo “*Pré-escola: entre a educação e o assintencialismo*” sobre as conseqüências para as políticas públicas para a educação infantil brasileira provenientes da adoção deste ideário. Da mesma forma, o artigo de Souza (1984) “*Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil*” e o artigo de Rosemberg (2002) “*Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil*”.

²¹ Artigos que tratavam de forma crítica essas afirmações: Patto (1984) “*A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não?*” e Freitag (1985) “*Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para um debate*”.

pode ser principalmente observado nas funções neuropsicológicas e nas operações cognitivas (p.28).

Desta forma, a pré-escola com função preparatória apresentava seu interesse primordial voltado para o futuro, para a escola na qual a criança iria ingressar, ou seja, no ensino de 1º Grau. A importância não era depositada na criança, mas em como ela realizaria as atividades propostas, em como ela se desenvolveria e superaria aquilo que era julgado como ausência ou carência e, finalmente, em quem ela poderia se tornar, caso a educação infantil tivesse sucesso em suas intenções de antecipação. A expectativa era que a educação infantil pudesse resolver, ou pelo menos amenizar, os problemas decorrentes da desigualdade social vividas por essas crianças e suas famílias.

Para Kramer (2003), definir as crianças como apresentado anteriormente é reflexo de

[...] um conceito de criança abstrato, delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece e, fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade (p.16).

Portanto, adotava-se como parâmetro uma criança imaginária, gestada em uma família entendida como perfeita, composta por pai, mãe e filhos, cujo padrão cultural, econômico e social era considerado como o desejado. Tomando por base este modelo idealizado, realizavam-se comparações de toda ordem, principalmente aquelas que se relacionavam ao desenvolvimento das crianças, ou a falta dele. Segundo meu entendimento, essa maneira de conceber as crianças foi herdada dos estudos realizados pela psicologia do desenvolvimento, que em determinada época, formulou os ideais para o desenvolvimento infantil e promoveu formas de enquadramento que preconizavam a importância de suprir as chamadas deficiências culturais e sociais, para que todas as crianças tivessem a mesma possibilidade de acesso aos conhecimentos.

Considerar que a superação das dificuldades enfrentadas pelas crianças provenientes das camadas populares e suas famílias poderiam se dar apenas com a estimulação psicomotora, com a antecipação de certas noções e conteúdos e com a complementação alimentar que seria oferecida pela educação pré-escolar, foi, possivelmente, uma visão ingênua, uma vez que não se levava em consideração o

cerne do problema, que consistia, e, que ainda hoje consiste, nas precárias condições sociais das crianças e suas famílias, marcadas por uma condição de classe economicamente expropriada.

O *Diagnóstico* (Brasil, 1975a) preconizava, ainda, a educação pré-escolar como a alternativa mais acertada para solucionar o problema enfrentado com a repetência e evasão dos alunos, pois através da educação pré-escolar as crianças apresentariam, no 1º Grau, um desempenho superior ao que estava destinado a elas, porque estariam recebendo “[...] assistência nutricional, de saúde, e estímulo ao seu desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo [...]” (p.35), além de educação e assistência às famílias. Essa convicção encontrava-se pautada em pesquisas realizadas, tanto no Brasil como em outros países, que apontavam que uma “[...] educação pré-escolar, apropriada para as crianças de ambientes pobres, poderá permitir-lhes que recuperem grande parte do atraso de que são sujeito e vítima” (*idem, ibidem*).

Um dado instigante foi encontrado no quadro “Locais mais carentes indicados pelas Secretarias de Educação, como prioridades para implantação de programas de educação pré-escolar” (*idem, p.54*). Este quadro foi montado com os dados enviados pelas Secretarias Estaduais de Educação e Cultura sobre as áreas que estas julgavam ser as mais economicamente carentes e com necessidades de implantação da educação pré-escolar. As informações contidas no quadro abrangiam todos os estados brasileiros, sendo que, no Estado de Santa Catarina, indicava as cidades de Criciúma e Siderópolis, por serem cidades pertencentes a zonas carboníferas e Imbituba, Florianópolis e São Francisco do Sul como sendo municípios de zonas pesqueiras. Neste sentido, ficou perceptível, já neste período, uma preocupação do MEC com a implantação da Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis.

Em ação paralela à construção do documento *Diagnóstico* (Brasil, 1975a), a COEPRE realizou vários eventos que objetivavam a discussão de diversos aspectos referentes à implantação da educação pré-escolar em todo o território nacional. Entre essas ações podem-se citar os três Seminários de Planejamento da Educação Pré-Escolar, que ocorreram no período de abril a maio de 1975, que visavam a definição da base teórica sobre a qual se poderiam construir os projetos, a possibilidade do uso da Televisão Educativa no Programa de Educação Pré-Escolar e “[...] o estabelecimento de normas técnicas que permitissem caracterizar o

mínimo exigível em Recursos Humanos, Materiais Didáticos, Espaços Físicos e alguns critérios para implantação dos centros de atendimento e seleção da clientela” (Brasil, 1975b, p.07). Também procederam à Reunião de Subsídios “[...] para o detalhamento dos projetos e o início da organização administrativa mínima [...]” (*idem, ibidem*) e o I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar dos Sistemas de Ensino, ocorrido em junho de 1975 com objetivos que se relacionavam a coletar informações sobre a situação pré-escolar no país, envolver os técnicos e treinar/atualizar os participantes em aspectos de Planejamento e de Educação Pré-Escolar.

Como culminância dessas ações foi publicado o documento *Educação Pré-Escolar – uma nova Perspectiva Nacional* (Brasil, 1975b) com a finalidade de produzir uma compilação das conclusões a que os técnicos, especialistas e representantes de órgãos federais, que atuavam na faixa etária do pré-escolar, chegaram.

O documento *Educação Pré-Escolar* (Brasil, 1975b) continha os princípios que estabeleceriam as orientações para o Programa de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, as funções da educação pré-escolar e as prioridades para a implantação do referido programa. Além desses pontos, trazia as normas técnicas, relacionadas aos recursos humanos, aos critérios para a seleção da clientela, à constituição do currículo, aos espaços físicos destinados à educação pré-escolar, aos materiais didáticos. Finalizava com estratégias para se alcançar o que havia sido apontado pelas normas técnicas.

A primeira orientação à qual foi dado destaque era quanto ao uso do termo pré-escolar, sendo justificado que esse era o vocábulo adotado universalmente e consagrado pela UNESCO, além de expressar o que antecedia a escola como instituição formal de educação. O documento trazia a definição de que

É [...] a idade do crescimento e desenvolvimento, não apenas físico, como sobretudo psíquico, mental e emocional, livre e espontâneo. A criança aprende pela manipulação concreta dos objetos, pela sua curiosidade, criatividade, etc. uma tentativa de dirigi-la rigidamente acabaria por tolher-lhe a espontaneidade e fechar os caminhos de sua realização (Brasil, 1975b, p.11).

Esse primeiro excerto demonstrava, assim como em várias outras passagens do documento, um conceito de educação voltado para a pedagogia liberal. O referido documento também citava vários teóricos, de diversas correntes

pedagógicas, como Dewey, Piaget, Neill, Skinner, Montessori, entre outros, como exemplos de diversidade em relação aos fundamentos pedagógicos da aprendizagem e finalizava afirmando que, apesar da importância de todas as teorias até então desenvolvidas, o que deveria ser considerado era que “[...] a educação do pré-escolar deve preocupar-se, prioritariamente, com o desenvolvimento emocional da criança, seu relacionamento social e afetivo, as características de cada faixa etária e as suas diferenças individuais” (*idem*, p.21).

Apesar desta compreensão de criança ser mencionada em diversos trechos, o documento como um todo oscilava entre os princípios da pedagogia liberal e os da educação compensatória como, por exemplo, quando explicitava os critérios para a seleção da clientela a ser atendida pela educação pré-escolar.

Essa alternância entre as concepções de uma ou de outra vertente pedagógica parecia demonstrar uma indeterminação também quanto às teorias do processo de conhecimento do ser humano, utilizadas como referencial no documento, mais precisamente entre o racionalismo e o empirismo.

Se considerado o modelo idealista, partir-se-ia do princípio que o bebê nasceria com todos os seus potenciais, como uma semente pronta a desabrochar. O papel dos adultos seria cuidar para que cada criança pudesse desenvolver suas potencialidades e características individuais, sendo estes alguns dos fundamentos primordiais das pedagogias liberais. Já para os estudiosos que utilizavam o modelo mecanicista para embasar seus argumentos, aconteceria o contrário, pois as crianças eram determinadas pelo ambiente no qual vivem. Disto emanaria, para a pré-escola, a função de ensinar para as crianças tudo aquilo que elas não tiveram acesso ou que não faziam parte de suas vidas. Esse argumento era o cerne da educação compensatória²².

Quando o documento tratava das funções da pré-escola era admitida essa ambigüidade visto que

[...] a educação pré-escolar se situa no contexto de uma filosofia e de uma política educacional global do país. Daí porque, embora respeitando uma ampla gama de teorias psicológicas de aprendizagem e de metodologias delas derivadas, a orientação

²² Outros estudos que tentam explicar as teorias dicotômicas que são fundantes dos pensamentos pedagógicos: na filosofia as abordagens sobre o materialismo e o idealismo (Gramsci, 1981) e os modelos mecanicista e idealista (Schaff, 1978); na pedagogia, as correntes essencialistas e existencialistas (Saviani, 1984; Suchodolski, 2000); na psicologia, os enfoques biológico-evolucionista e pedagógico-normativo (Souza, 2003); e as visões inatista e ambientalista (Davis & Oliveira, 1990).

superior preverá a coerência com os princípios da filosofia educacional aceitos (*idem*, p.14).

Desta afirmação, decorria a não obrigatoriedade na filiação de qualquer enfoque filosófico ou metodológico, permitindo “[...] uma política de educação pré-escolar aberta e flexível” (*idem, ibidem*). A intenção explicitada era, ao que pude perceber, a de tentar ampliar o montante de alternativas e soluções para a situação que estava colocada.

O interesse primordial seria o da ampliação no atendimento das crianças em idade pré-escolar, provenientes de famílias julgadas como culturalmente carentes. Assim, não importava qual método pedagógico seria utilizado pelas professoras no andamento dos trabalhos que seriam desenvolvidos na educação pré-escolar, ou a qual filosofia ele estaria vinculado, pois o que precisava ser atingido era a superação de problemas como a carência cultural e nutricional.

O documento *Educação Pré-Escolar* (1975b) ao finalizar a descrição de todos os eventos que foram promovidos para a elaboração do Programa Pré-Escolar estabelecia que

[...] à comunidade cabe opinar e propor meios [para a implantação do Programa], uma vez que ela será a beneficiária e colaboradora. O programa de educação pré-escolar não pretende ser um auxílio gratuito que vem de cima nem uma solução imposta como a melhor, nos seus detalhes. Ele quer servir a comunidade e, portanto, sempre que possível, com ela será discutido (p.09).

O envolvimento da comunidade era concebido como de grande importância para o Programa de Educação Pré-Escolar. O documento fazia referência aos dirigentes comunitários como membros decisivos para incentivar a colaboração das famílias que seriam beneficiadas com o programa. A participação seria solicitada como uma forma de “[...] compromisso mútuo: a oferta dos serviços de educação pré-escolar pelo Sistema Público e a de cooperação nos serviços pela comunidade” (*idem*, p.30). O serviço prestado pelas famílias seria “[...] em forma de auxílio nas atividades de recreação, na preparação da merenda, etc. Outro motivo da colaboração da família é o barateamento dos custos da educação para o poder público” (*idem*, p.21).

Desta maneira, as famílias exerceriam funções diversas como voluntárias na educação pré-escolar. Essa forma de propor uma educação de ‘baixo custo’ para

as crianças menores de sete anos das camadas populares evidenciava-se também em outros aspectos, por exemplo, as especificações para a aquisição do material didático, sugerindo a utilização de materiais reaproveitáveis como sucata e sobras da produção industrial, quando possível, e a obtenção de espaços físicos para a implantação do programa, preferencialmente ao valer-se de lugares desocupados da comunidade, como salão paroquial, centro comunitário ou salas de aula ociosas.

Rosemberg (2002) analisou essa situação ao afirmar que

Educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, [...]; improvisação, também de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (p.35).

Em 1977, a Coordenadoria do Pré-escolar, vinculada ao MEC, publicou o documento *Atendimento ao Pré-escolar*²³, volumes 1 e 2 (Brasil, 1982b) que possuía a configuração de um “manual” destinado ao “educador pré-escolar”. O volume 1 – Educação e Psicologia, o qual será considerado nesta pesquisa, trazia questões sobre a vinculação à educação compensatória: a necessidade da ampliação de matrículas das crianças menores de 7 anos, a importância da participação das famílias como voluntárias, a utilização de sucata como material para realização dos trabalhos com as crianças, ou seja, todos os argumentos apresentados anteriormente.

O diferencial deste documento começava ao capítulo II, quando estavam expostas as Características Evolutivas da criança. O desenvolvimento infantil era entendido como um “[...] processo dinâmico, cumulativo e integrativo” (Brasil, 1982b, p.25) e se referiam às características evolutivas da criança de 0 a 6 anos utilizando as áreas do desenvolvimento. Assim, para cada idade foram listadas as áreas do desenvolvimento (desenvolvimento físico e motor, desenvolvimento mental, desenvolvimento sócio-emocional) e em cada uma das áreas, também estavam relacionadas as características que as crianças deveriam demonstrar.

²³ Durante a elaboração desta investigação somente foi possível ter acesso à 4ª edição, reeditada em 1982.

Além disso, ao capítulo III – Educação Pré-escolar – ficavam expostos os Objetivos da Educação Pré-escolar, as Áreas do Desenvolvimento Infantil, Atividades de Educação Pré-escolar e a Organização do Ambiente. Especificamente sobre os objetivos, era apresentada a seguinte compreensão:

O objetivo da educação pré-escolar é o desenvolvimento global e harmônico da criança. Global, porque inclui todos os aspectos da pessoa humana, por exemplo, o corpo, a mente, a afetividade, a consciência moral, a integração social. Harmônico, porque todos esses aspectos devem se desenvolver equilibradamente, paralelamente, sem exagero de um em detrimento de outro (*idem*, p.49).

Percebi uma diferença na proposição da educação pré-escolar nestes três documentos datados do final da década dos anos de 1970. No primeiro documento o objetivo primordial estava voltado para a superação de carências e prevenção de deficiências, com vistas ao sucesso no ensino de 1º grau. No segundo documento, atrelado a esse objetivo primeiro, colocava-se a necessidade da criança manipular os objetos e de não haver um “dirigismo” por parte do professor. Já no terceiro documento aparecia uma formulação teórica embasado em Piaget²⁴, com objetivos voltados para o desenvolvimento global e harmônico da criança, mas ainda ali se percebia filiação à educação compensatória.

Ao explicitar como se processava o desenvolvimento infantil, havia uma tendência acentuada em utilizar as plantas como metáfora do ‘desabrochar infantil’, da necessidade de elementos básicos para o crescimento como, no caso das plantas, de ‘água, sol, adubo’. A relação do desenvolvimento da criança com aspectos ligados à natureza dava a impressão de acontecer de forma ‘natural’, como se um não pudesse ser explicado sem a presença do outro²⁵. Partindo deste pressuposto a educação era entendida como

²⁴ Jean Piaget (1896-1980) biólogo e psicólogo suíço estudou primordialmente a gênese das estruturas do pensamento humano, o que resultou em uma concepção geral de epistemologia científica com vistas a explicar a gênese e a evolução do conhecimento humano. A partir de 1925, optou por observar crianças em contextos naturais (escolas e parques) realizando grande parte de sua pesquisa empírica com seus três filhos. “[...] Piaget defende que o processo de desenvolvimento humano depende não só da maturação biológica do sujeito, mas também da interação que se estabelece entre este e o meio físico e social em que vive. O sujeito tem necessariamente um papel ativo, quer na exploração do que o rodeia, quer na construção do significado sobre sua experiência, uma construção que resulta em formas progressivamente mais complexas de pensar a realidade física e social” (Vieira & Lino, 2007, p.199).

²⁵ Nos estudos realizados sobre o pensador Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço e pensador político que preocupava-se com as misérias pela qual a humanidade passava, freqüentemente pude

[...] um processo que se cria para organizar [...] [o] ambiente cultural, respeitando a progressiva maturação física, a fim de que a pessoa vá realizando seu desenvolvimento de forma equilibrada e atinja mais rapidamente, com menor dificuldade e de uma maneira mais completa, os objetivos de sua vida (*idem*, p.51).

O documento seguia, ainda no capítulo III, expondo as 'Atividades de Educação Pré-escolar', subdivididas em atividades de livre escolha²⁶, atividades orientadas²⁷, atividades mistas²⁸ e atividades de rotina. Em cada um dos subitens eram colocadas as indicações para a prática pedagógica e postura da professora, além de diversas sugestões de atividades a serem realizadas com as crianças e de organização do espaço e ambientes de sala. Vale destacar que no subitem atividades de rotina são consideradas os momentos de alimentação, higiene e repouso.

O capítulo IV – Acompanhamento e Avaliação – trazia a importância de realizar entrevistas com as famílias para melhor conhecer as crianças com as quais a professora iria atuar e sobre a preocupação do educador em “medir o desenvolvimento do seu grupo” (*idem*, p.181) através de um instrumento de avaliação. Para tanto, eram apresentadas fichas de observação para cada faixa etária contendo seis colunas. À primeira coluna estavam relacionados os itens a serem observados, e as demais colunas, em branco, a serem preenchidas em cinco datas diferentes com símbolos: + (sim), - (não), +- (mais ou menos) e / (não observado). A indicação era que deveria haver uma ficha de observação para cada criança.

Os três documentos lançados pelo MEC/DEF/COEPRE convergiam em diversos aspectos relacionados ao ideário da educação compensatória, como a expectativa de que um investimento maior na educação pré-escolar e, conseqüentemente, a ampliação do atendimento às crianças em idade inferior aos

encontrar analogias do desenvolvimento infantil com o crescimento de plantas (Eby, 1976; Lourenço Filho, 1978; Cambi, 1999).

²⁶ Atividades diversificadas programadas para acontecerem em um tempo determinado de 50 min, em que as crianças escolheriam, dentre os cantinhos organizados pela professora: cantinho da leitura, área de atividades artísticas, espaço para dramatizações com casa da boneca e blocos de construção, cantinho dos jogos e carpintaria (este último, preferencialmente organizado para acontecer no lado externo da sala).

²⁷ Atividades planejadas pela professora, a serem realizadas por um tempo de 5 a 20 min – dependendo da faixa etária e do nível de concentração das crianças, sendo elas: histórias, dramatizações, 'rodinha', excursões, experiências e observações, expressão corporal, música e atividades para o desenvolvimento perceptivo e de conceitos matemáticos. As atividades deveriam ser realizadas ao mesmo tempo por todo o grupo de crianças, sob a orientação da professora.

²⁸ Atividades ao ar livre e de Educação Física.

sete anos, seria responsável por resolver os problemas enfrentados pelo ensino de 1º Grau. Neste sentido, os documentos também apontavam estratégias a serem observadas na implementação da educação pré-escolar, tais como: quanto às regiões de maior necessidade para a implantação do Programa Pré-Escolar, referindo-se às comunidades de zonas periféricas, bairros que apresentavam maior índice de mortalidade infantil ou conseqüências da carência econômica como a desnutrição, a carência cultural e as doenças infecto-contagiosas; quanto aos locais para a instalação da educação pré-escolar, que poderiam ser ambientes que a própria comunidade possuísse ou o aproveitamento de espaços físicos e horários ociosos ou subutilizados nos estabelecimentos de 1º Grau (atualmente ensino fundamental).

2.4 – PROJETO NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL/SESAS/PMF – O INÍCIO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL

Neste momento de efervescência nacional em torno da implantação de educação pré-escolar em todo território brasileiro é que foi lançado o *Programa de Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, através do *Projeto Núcleos de Educação Infantil*. O ano de 1976 marca, então, o início da história da Educação Infantil no município de Florianópolis. Como explicitado em Ostetto (2000b), o fato inaugural seria a elaboração do referido projeto pela SESAS, com o intuito de implantar unidades piloto de educação pré-escolar, na perspectiva de criar um ‘Sistema de Educação Pré-Escolar’.

O *Projeto Núcleos de Educação Infantil/SESAS* (Florianópolis, 1976) era composto por 14 páginas que apresentavam seqüencialmente: finalidade, justificativa, objetivos, metas e área de influência, condições de execução (coordenação geral, coordenação executiva, prazos de execução, sistemática de ação e filosofia do pré-escolar), recursos (espaço físico, especificação do espaço físico, material, recursos humanos, recursos financeiros por unidade, recursos financeiros por fonte) e controle e avaliação do projeto.

O *Projeto*, apesar de não estar ligado diretamente às determinações do MEC/DEF/COEPRE, conforme depoimento do então Secretário da SESAS (Ostetto, 2000b, p.39), comungava do mesmo ideário educacional: a da educação

compensatória. Essa idéia mostrava-se pertinente através dos seis itens apresentados como justificativa para o *Projeto Núcleos de Educação Infantil/SESAS* de 1976. Entre eles destaquei o que se referia ao atendimento das crianças menores de sete anos:

O fato de haver no interior da Ilha (zona rural) e continental (zona marginal) da cidade, clientela carente, economicamente, onde geralmente as crianças sofrem de desnutrição, de falta de cuidados de saúde e de carência de estímulos ao desenvolvimento normal e equilibrado de suas funções cerebrais, de sua afetividade e motricidade, repercutindo mais tarde na idade escolar (6 anos e 6 meses/7 anos) em dificuldades de aprendizagem e integração social (Florianópolis, 1976, p.02).

Neste primeiro movimento, a preocupação do projeto estava relacionada ao ensino regular e ao sucesso futuro da criança (Ostetto 2000b), pois assim como a justificativa, os seis objetivos descritos no documento também faziam referência a questões relacionadas à concepção de pré-escola preparatória:

favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus primeiros anos de vida [...]; proporcionar [...] atendimento de forma integrada nas áreas de educação, saúde, nutrição e recreação; preencher as lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar; preparar as crianças para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária [...] (Florianópolis, 1976, p.03).

Para tanto, as unidades de educação pré-escolar seriam designadas como Núcleo de Educação Infantil²⁹ (NEI), que deveriam ter uma estrutura como a do ensino regular, com quatro horas de atividade diárias e merenda, oferecidas às crianças de quatro a seis anos. A indicação de atendimento a esta faixa etária também se encontrava referendada no documento *Diagnóstico* (Brasil, 1975a) quando o mesmo colocava que “[...] é preciso iniciar a educação pré-escolar para as crianças de 4 a 6 anos de ambientes sócio-economicamente carentes e estender progressivamente essa assistência a níveis de idade anteriores aos quatro anos” (p.36). Portanto, a implantação do projeto dar-se-ia com a intenção de superar as carências sociais que as crianças, provenientes de famílias e regiões julgadas como carentes em estímulos pudessem vir a ter.

²⁹ “Conforme revela entrevista concedida pelo secretário do SESAS, na época de implantação da educação infantil na rede, esta modalidade de atendimento era concebida como parte da escola e não como uma etapa que a antecedia. Logo, não podia ser pré-escola o que inspirou a designação de Núcleo de Educação Infantil (NEI), que se mantém até hoje” (Wiggers, 2000, p.14).

A intenção do cruzamento dos dados apresentados pela pesquisa realizada pela professora Luciana Ostetto (2000b), em relação ao *Programa de Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* (Florianópolis, 1976), com as indicações provenientes de documentos oficiais elaborados pelo MEC/DEF/COEPRE, foi tentar traçar uma linha de pensamento em que os últimos exerceram alguma forma de influência na elaboração do referido projeto, apesar de ter sido declarado à pesquisadora a inexistência desta vinculação.

Em relação aos locais que inicialmente receberiam o *Projeto Núcleos de Educação Infantil/SESAS* (Florianópolis, 1976), citados de maneira geral na justificativa e depois explicitamente listados no item IV, Metas e Áreas de Influência, sendo os bairros Ribeirão da Ilha, Rio Vermelho (elencados como interior da Ilha ou zonas rurais) e Coloninha – Estreito (bairro continental ou zona marginal), foram selecionados a partir de um diagnóstico/levantamento³⁰ realizado por assistentes sociais anteriormente à elaboração do projeto, pareciam igualmente serem reflexo do que estava proposto em dois documentos publicados pelo MEC/DEF/COEPRE que apontavam:

É importante que os centros de atendimento estejam situados nos locais de maior carência econômica para que a proximidade física favoreça a frequência das crianças mais necessitadas e para que a educação pré-escolar seja vista e aceita como um serviço de promoção da comunidade e de desenvolvimento da criança (Brasil, 1975a, p.74).

Tendo já sido estabelecida a carência econômica como primeira prioridade, cabe definir critérios de carência, tanto para a implantação do Programa de Educação Pré-Escolar, quanto para a seleção da clientela (p.15) O centro de educação deve situar-se nos locais onde a clientela reside, de outro, as crianças que vivem mais próximas ao centro tem mais facilidade de acesso (Brasil, 1975b, p.20).

Estes dois excertos além de situarem a necessidade de estabelecer as regiões de maior carência econômica, também indicavam a prioridade do centro de educação, no caso do nosso município o NEI, estar próximo à clientela a ser atendida. Essa mesma recomendação foi apresentada no *Projeto Núcleos de Educação Infantil/SESAS* (Florianópolis, 1976), nos critérios para inscrição das crianças: “serão inscritos, mediante apresentação de certidão de nascimento, 3

³⁰ Para melhor entendimento deste fato, consultar Ostetto, 2000b, p.36-37.

(três) fotos ³/₄, atestado de vacinas (tríplice-sabin, sarampo) *os meninos* (sic) *residentes na periferia do NEI*” (Grifo meu) (p.05).

No mesmo documento apresentava-se um delineamento de organização para o trabalho com as crianças, situada no item V, Sistemática de Ação, que indicava:

A programação basear-se-á em vivências e não em aulas a serem ministradas e repetidas. Em situações análogas as de ambiente familiar o “currículo” abrangerá: 1. Saúde, com ênfase em Nutrição; 2. A vida social; 3. O prazer da música; 4. O trabalho das artes plásticas; 5. Convívio da natureza e o mundo variado das coisas; 6. A fantasia do reino encantado das estórias; 7. A formação de hábitos indispensáveis à vida. Evitar-se-á o dirigismo e o aceleração do processo evolutivo. Assim sendo, não haverá treinamento nem aprendizagem dirigido pelo adulto. Cada criança “crescerá” de acordo com o seu ritmo e suas potencialidades (p.05-06).

Essa forma de organizar o trabalho com as crianças, priorizando vivências, baseado no desenvolvimento e respeitando o ritmo e potencialidade de cada uma, teve seus pressupostos pautados no ideário da Escola Nova, no qual seus precursores, Rousseau e Pestalozzi, já observavam

[...] que não serve de nada querer encher a cabeça das crianças com ensinamentos, regras, normas. A verdadeira educação consiste muito mais num preparo de almas, para que elas, por impulso próprio e natural, possam crescer e se desenvolver, no ritmo e interesse de cada uma, embora ainda nenhuma criança possa ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos (Rech, 2005, p.87).

Essa assertiva foi confirmada, através de declaração dada pela então coordenadora do setor de pré-escolar da SESAS em entrevista, quando da realização da pesquisa da professora Luciana Ostetto (2000b, p.110) e posteriormente em nova entrevista concedida à pesquisadora Rose Elaine Waltrick (2008, p.76). Nas referidas entrevistas, a coordenadora revelava que o referencial teórico utilizado por ela estava pautado no livro de Heloisa Marinho³¹ *Vida e Educação no Jardim de Infância*.

Heloisa Marinho, que era psicóloga formada pela Universidade de Chicago dos Estados Unidos, pós-graduada em Frankfurt (Alemanha) em 1936 e Doutora em Psicologia Educacional, pela Universidade de Chicago (1948/49), foi

³¹ Informações biográficas contidas no site oficial do Instituto de Pesquisas Heloisa Marinho. Disponível em: <http://www.iphem.com.br/> acessado em 06/10/2008 às 15 h e 40 min.

parte integrante do grupo de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, sendo professora assistente deste último na cadeira de Psicologia da Educação da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Portanto, participou do Movimento da Escola Nova junto com os dois intelectuais citados acima e com outros grandes educadores da época. Por sua trajetória profissional, é considerada uma das principais educadoras brasileiras da segunda metade do século XX.

A publicação *Vida e Educação no Jardim de Infância*, citada anteriormente, foi escrita inicialmente em 1952, como um Programa Guia de Educação Pré-Primária para o Distrito Federal por uma comissão escolhida e nomeada pelo Departamento de Educação Primária da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal. Posteriormente a obra foi revisada, ampliada e reeditada por mais duas vezes, em 1960 e 1966, tendo como autora somente Heloisa Marinho. O título de sua obra é correlato ao título do livro de John Dewey: *Vida e Educação*.

A obra *Vida e Educação no Jardim de Infância* era utilizada pela Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP) em cursos de 'treinamento' de pessoal, conforme declaração concedida à Waltrick (2008) durante a entrevista com a então coordenadora do setor/serviço de educação pré-escolar da SESAS e responsável pela implementação desta na Rede Municipal de Ensino.

A promoção de cursos pela OMEP apresentava-se no documento *Diagnóstico* (Brasil, 1975a) como uma ação de melhoria para o atendimento da educação pré-escolar realizada por instituição privada "a OMEP patrocina, periodicamente, semanas de estudos, seminários e congressos sobre educação pré-escolar, onde são divulgadas experiências válidas e são traçados princípios para o trabalho na área" (p.59).

Pelo que foi declarado, inferi que além da coordenadora, as professoras que foram contratadas para o projeto inicialmente, também fizessem uso deste mesmo material, visto que nas duas entrevistas concedidas, ela utilizava os termos "era *nossa* bíblia..." (Grifo meu) (Ostetto, 2000b,p.110) e "[...] era um livro que era o *nosso* guia" (Grifo meu) (Waltrick, 2008, p.76). Além desta possível filiação teórica proveniente da OMEP, tanto a coordenadora do setor de pré-escolar da SESAS como as professoras contratadas possuíam a mesma formação, que era o Curso de

Magistério do Colégio Coração de Jesus³² e ‘Especialização’ no Curso de Materno-Infantil³³ no referido colégio³⁴.

Através destes dados, deduzi que a formação recebida pelas professoras que inauguraram a educação infantil no município de Florianópolis era pautada no ideário das pedagogias liberais, na convicção do não-dirigismo e do respeito ao ritmo de cada criança.

Ao analisar o teor da justificativa do referido projeto de implantação da educação infantil para o município de Florianópolis, seus objetivos e a proposta apresentada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como o referencial utilizado pelas professoras, percebi a existência do descompasso teórico que também estava presente no documento do MEC/DEF/COEPRE *Educação Pré-Escolar* (Brasil, 1975b).

A justificativa e os objetivos do projeto eram voltados para a superação das carências sociais às quais as crianças das camadas populares estavam expostas e, conseqüentemente, pressupunham a necessidade de um trabalho encaminhado para alcançar tal meta, sendo que esta era uma iniciativa não só deste município, mas de todo país, com claras orientações provenientes do MEC/DEF/COEPRE.

Por outro lado, a proposição apresentada pelo projeto, para o encaminhamento do trabalho pedagógico era totalmente diversa, defendendo o não-dirigismo e o não-treinamento, assim como o apresentado no documento do MEC/DEF/COEPRE *Educação Pré-Escolar* (Brasil, 1975b) que afirma que “a educação pré-escolar não será utilizada como mero treinamento de habilidades específicas necessárias à aprendizagem formal” (p.12).

Ainda no item V do *Projeto Núcleos de Educação Infantil/SESAS* (Florianópolis, 1976), Sistemática de Ação, quando este apresentava a filosofia do

³² “O Colégio Coração de Jesus, situado em Florianópolis, era uma instituição escolar de caráter privado, confessional, católico, dirigido pelas irmãs da Divina Providência. Em 1976, época da implantação da educação pré-escolar na rede municipal de Florianópolis constituía-se como referência na formação de professoras, pois além do Curso de Magistério em nível de 2º grau, também proporcionava uma extensão dele, o Curso de Materno Infantil, considerado uma inovação para a época” (Waltrick, 2008, p.86).

³³ “O materno infantil era um estudo adicional oferecido àquelas que cursavam o magistério, e que as habilitava para trabalhar com a educação pré-escolar. Além do curso de materno infantil, o Colégio também oferecia essa modalidade de ensino às crianças nessa faixa etária, sendo que as professoras que mais se destacavam eram na maioria das vezes convidadas a permanecerem trabalhando com as crianças no próprio Colégio” (Waltrick, 2008, p.86).

³⁴ Esta informação pode ser encontrada em Ostetto, 2000b, p.44-45 e 51 e em Waltrick, 2008, p.80.

Pré-Escolar encontrei uma coincidência com o documento do MEC/DEF/COEPRE *Educação Pré-Escolar* (Brasil, 1975b) em que ambos alegavam que

A educação pré-escolar se destina a oferecer as condições para o desenvolvimento da criança, de acordo com sua idade e suas necessidades. É uma educação apropriada para uma idade determinada apresentando os estímulos ao desenvolvimento global e harmônico da criança (Grifo meu) (Brasil, 1975b, p.12).

Tendo por princípio o conceito que: *“A educação Pré-Escolar” se destina a oferecer as condições para o desenvolvimento da criança, de acordo com sua idade e suas necessidades, dar-se-á uma orientação global às atividades dos Núcleos (Grifo meu) (Florianópolis, 1976, p.06).*

A similaridade encontrada entre os documentos, no que se referia às proposições gerais de implantação da educação pré-escolar, as justificativas, os objetivos, as orientações para o trabalho, filosofia e princípios norteadores demonstraram que, provavelmente a influência que as orientações provenientes do MEC/DEF/COEPRE exerceram em nosso município não fosse somente de maneira indireta³⁵, como insistia a coordenação do programa, visto as coincidências que foram sendo encontradas.

Ostetto (2000b) justificou suas inferências de que a situação talvez não fosse bem assim e apontou dúvidas em relação ao fato exposto acima:

Tomando como certas as referências dos envolvidos na elaboração e implementação do Programa de Educação Pré-escolar da Prefeitura Municipal de Florianópolis, com relação à ‘independência’ do MEC na sua formulação, é interessante percebermos a ‘dependência’ quanto aos princípios defendidos. Ou seja, quando olhamos para os documentos do MEC, ou do CFE e para o projeto da SESAS, veremos num e noutro os mesmos princípios, as mesmas concepções sendo defendidas (p.40).

A proposição de desenvolvimento colocado no projeto era o desenvolvimento integral da criança pré-escolar. Para tanto, o mesmo trazia uma forma de compreensão deste processo, em forma de esquema, envolvendo os aspectos biológico (nutrição, saúde e higiene), psicológico (afetivo/emocional e cognitivo [perceptivo motor, linguagem e raciocínio]) e bio-cultural (socialização e conhecimento meio físico) (Florianópolis, 1976, p.07). Essa concepção de desenvolvimento era referenciada por um documento do MEC/DEF de 1975.

³⁵ Sobre essa vinculação indireta, consultar Ostetto, 2000b, p.40-42.

Pelas entrevistas recolhidas por Ostetto (2000b), a vinculação com a COEPRE e conseqüentemente com o MEC, era apenas “[...] uma relação burocrática de recursos do salário-educação... No repasse de recursos financeiros muito módicos” (p.39), e que o incentivo dado pelo órgão federal era para a criação de setores de educação pré-escolar nas prefeituras. Para mim, o questionamento que resta é o seguinte: se não houve qualquer vinculação por parte do município com o MEC/DEF/COEPRE para o surgimento do programa de educação pré-escolar, como poderia um documento elaborado pelo Ministério constar como referência para a compreensão do desenvolvimento infantil? Será que a filosofia que alicerçava tanto o documento *Educação Pré-Escolar* (Brasil, 1975b) elaborado pelo MEC/DEF/COEPRE quanto o *Programa de Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* seria mera coincidência?

Especificamente sobre como o trabalho pedagógico era conduzido no cotidiano nas unidades de educação pré-escolar no ano de sua implantação, destaco o relato de uma professora que narrou que havia planejamento e preocupações em relação à alimentação das crianças, bem como, com a possível preparação destas para a primeira série, sem o compromisso de alfabetizá-las (Ostetto, 2000b, p.115). Através deste relato, percebe-se a vinculação com os ideais da educação compensatória.

Essa vinculação foi indicada também por Rocha (1991) ao citar que

Pode-se dizer que o caráter educativo da pré-escola nasce com a preocupação em antecipar a preparação das crianças para a alfabetização (entendida como o domínio do mecanismo de transcrição e decodificação do código escrito). Desta forma a solução para o “fracasso” estaria em treinar, já na pré-escola, as habilidades consideradas preparatórias (coordenação motora e discriminações perceptivas), como uma forma de “ganhar tempo” (p.14).

Já em um outro relato (Waltrick, 2008, p.77) a coordenadora afirmou que o planejamento previa atividades e vivências concretas. Desta afirmativa observei que o planejamento também possuía os princípios da pedagogia liberal.

A despeito das críticas que fiz ao *Projeto Núcleos de Educação Infantil/SESAS* (Florianópolis, 1976), não deixei de perceber nele vários méritos, entre eles a intenção inicial de expansão para que se implantasse um Sistema de Educação Pré-Escolar. Outro destaque seria a vinculação, desde sua gênese, ao setor de Educação da SESAS, contrariando o movimento encontrado no restante do

país, em que a educação pré-escolar estaria atrelada aos setores de assistência social. Além destes dois fatos primordiais, possuía também como finalidades a contratação de uma coordenadora do serviço de educação pré-escolar e de professoras habilitadas para a Pré-Escola. O projeto também trazia diretrizes para orientar o trabalho pedagógico, bastante amplas, mas com indicações para a prática das professoras, pautadas numa concepção emancipatória respaldada nos ideais da escola nova, apesar de ter sua justificativa e objetivos pautados no ideário da educação compensatória.

Meu entendimento sobre esse imbricamento da educação compensatória com os ideais propostos pelo movimento Escola Nova foi que a primeira se utilizou de alguns ideais da segunda e os reverteu como justificativa para sua aplicação e, para tanto, tomarei como exemplo o entendimento da necessidade de se formar turmas homogêneas. A homogeneização das turmas proposta pela Escola Nova pressupunha a aplicação de testes³⁶ com a finalidade de classificar as crianças. Essa classificação servia para formar as turmas que seriam compostas por crianças que apresentassem um nível similar de prontidão para a alfabetização, com vistas a facilitar e melhorar o trabalho pedagógico. A organização proposta resultaria no sucesso escolar das crianças ao final do período. Já a educação compensatória pretendia homogeneizar as turmas através da compensação do que se julgava que as crianças pobres e carentes não possuíam. A Escola Nova possuía como propósito a utilização da homogeneização como ponto de partida do trabalho pedagógico, a educação compensatória pressupunha que todas as crianças poderiam ser iguais ao final da intervenção pedagógica.

³⁶ Considerando o entendimento do médico belga Ovide Decroly (1871-1932), para que o ensino surtisse o efeito desejado era essencial diagnosticar as crianças, através de testes psicológicos: “o máximo rendimento do ensino exige prévia classificação baseada na estatística e no exame físico e psíquico de cada criança” (Decroly *apud* Lourenço Filho, 1978, p.187). Com base nessa classificação, eram organizadas as turmas de crianças, pois quanto “maior homogeneidade nas classes, maior rendimento do ensino” (Lourenço Filho, 1978, p.189). Alicerçado nesses argumentos e influenciado pelos estudos e pesquisas realizados pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau (Genebra – Suíça), Lourenço Filho propôs para a educação brasileira os Testes ABC, que consistiam em efetuar de forma rápida “e em condições simples [...] a verificação do valor individual, para posterior classificação dos escolares” (Monarcha, 2001, p.13).

2.5 – O INÍCIO DOS ANOS 80 – ALGUMAS MUDANÇAS

Em 1980 o MEC editou nacionalmente, o documento intitulado *III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto – III PSECD* (Brasil, 1982a) e que teve sua segunda edição publicada em 1982³⁷. No referido documento era possível perceber uma continuidade à vinculação com a educação compensatória. O *III PSECD* (Brasil, 1982a) era um documento que traçava linhas de ação a todos os níveis da educação, incluindo ações de cultura e esporte, a serem executados entre 1980 e 1985, com o objetivo de alargar as oportunidades educacionais e diminuir as diferenças regionais, alegando como prioridade “[...] a educação nas periferias urbanas, definidas estas como áreas de concentração da população urbana mais carente” (p.17).

A educação pré-escolar é relevante, tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias. A educação pré-escolar deve, portanto, ser entendida como aquela que se faz antes do ingresso no 1º grau, independentemente de limite de idade, incluindo-se mesmo a ação sobre as gestantes. Tendo em vista que nos primeiros anos da infância se decidem, em grande parte, as potencialidades da personalidade humana, o impacto sobre a criança, a partir dos 7 anos de idade, pode estar já totalmente comprometido com um passado de desnutrição e de pobreza. Acresce, ainda, o fato de que o acesso ao pré-escolar, concentrado nas famílias ricas, acentua ainda mais a distância para com o aproveitamento escolar de crianças pobres (*idem*, p.18).

Analisando a citação exposta anteriormente, percebi que os incentivos federais continuavam a considerar a necessidade de suprir as carências das crianças, provenientes das camadas populares, objetivando a obtenção de sucesso, por parte destas, na escola de 1º Grau, com ações integradas a outras iniciativas de política social, sobretudo aquelas ligadas à saúde, saneamento e nutrição, visando a “[...] melhoria nas condições habitacionais e de organização social” (*idem*, p.22).

O *III PSECD* possuía a intenção de estimular iniciativas nos âmbitos estaduais e municipais, no sentido de que fossem criadas estratégias que objetivassem a complementação das diretrizes básicas originárias do âmbito nacional, que se encontravam expressas em seu texto. No caso da prática

³⁷ Durante a realização desta pesquisa só foi possível ter acesso à edição publicada em 1982.

pedagógica a ser realizada, os recursos federais apoiariam os objetivos voltados a “ênfatizar a adoção de inovações metodológicas que permitam desformalizar os processos educativos prévios à escolarização, integrando-os ao desenvolvimento cultural das populações envolvidas” (*idem, ibidem*). Essa última afirmação dava a impressão de que qualquer alternativa pedagógica seria aceitável, desde que não houvesse formalização na condução do trabalho pedagógico e que possuísse alguma vinculação com a cultura local. Ao que pude perceber, a educação pré-escolar partiria daquilo que as crianças conheciam e como não haveria uma condução das atividades, ela poderia ser informal, sem sistemática, não-convencional e não necessitaria de qualidade, pois como explana Abramovay e Kramer (1991) “há um esvaziamento da função da pré-escola, pois sob o disfarce de que tem objetivos em si mesma caberia tudo” (p.28).

Outro documento o qual pude ter acesso, foi o *Programa Nacional de Educação Pré-escolar* (Brasil, 1981) que explicitava “[...] as razões da decisão do MEC em atuar na área da educação pré-escolar e estabelece as diretrizes, prioridades e estratégias para o desenvolvimento de um Programa Nacional [...]” (p.05). Em sua justificativa o documento apontava que

A educação pré-escolar é agora considerada como a primeira fase da educação, pois, estabelece a base de todo o processo educativo, que consiste em a pessoa fazer-se progressiva e permanentemente conquistando-se a si mesma, integrando-se ao grupo social, delineando o seu presente e criando o seu futuro (*idem, ibidem*).

Ao justificar a importância da educação pré-escolar como a primeira fase da educação, o referido documento continuava a transparecer a forte preocupação com as crianças das camadas populares e com a necessidade de contribuir para o provimento do que se julgava ser carências, tanto culturais como nutricionais, ou em relação ao seu desenvolvimento. Sendo assim, por esse documento a educação pré-escolar não teria mais a obrigação de preparar para a escola, “[...] mas ajudaria a superar problemas de cunho econômico-social...” (Abramovay & Kramer, 1991, p.27).

Essa posição exposta no documento *Programa Nacional de Educação Pré-escolar* (Brasil, 1981) teve como motivação as análises que começaram a ser

proferidas por pesquisas³⁸ realizadas na educação, que possuíam um entendimento diverso do que vinha se constituindo como um consenso em relação à validade e veracidade dos resultados propostos pelos pesquisadores que defendiam a educação compensatória. A forma como essa concepção mascarava as reais condições de acesso e permanência à educação das crianças das classes populares, bem como a concordância que foi se estabelecendo, por parte destes novos pesquisadores, sobre a discriminação e a marginalização que esta maneira de encarar a educação promovia cada vez mais precocemente, acabou repercutindo nas ações do MEC no sentido de encarar a educação das crianças pequenas de uma outra maneira. O *Programa Nacional de Educação Pré-escolar* (Brasil, 1981) respondeu às críticas, ao encerrar a justificativa do documento com o argumento de que “confere-se, assim, à educação pré-escolar uma finalidade em si mesma, um conteúdo próprio e uma função insubstituível no desenvolvimento da criança” (p.06), que Abramovay & Kramer (1991) explicitaram como sendo “a pré-escola com objetivos em si mesma” (p.26). Compreendi que, considerar a educação pré-escolar esvaziada “de um objetivo educacional considerado válido”, como o faz Rocha (1999b, p.63), se deu em conseqüência das críticas formuladas às teorias da privação cultural.

Os objetivos propostos pelo *Programa Nacional de Educação Pré-escolar* (Brasil, 1981) para a educação pré-escolar tinham como meta o

[...] desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com suas necessidades físicas e psicológicas, neste particular momento de sua vida e situada em sua cultura e em sua comunidade. Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural (p.07).

Rocha (1991) afirmou que “a própria indefinição das iniciativas oficiais, em relação a um projeto pedagógico bem claro, proporcionou a expansão cada vez maior de uma prática baseada na listagem de atividades sem conteúdos determinados” (p.71). Essa indeterminação em relação às propostas pedagógicas a serem adotadas já estava presente no documento publicado pelo MEC, *Educação Pré-Escolar* (Brasil, 1975b). Igualmente, o argumento utilizado para justificar a afirmação sobre o desenvolvimento global e harmônico da criança “é [que é] uma

³⁸ Pesquisas como as realizadas por Patto (1977); Ferrari & Gaspari (1980); Kramer (1982) Abramovay & Kramer (1991).

educação que parte das necessidades e interesses da criança, estimulando sua atividade e o desenvolvimento de sua criatividade na conquista de sua autonomia” (Brasil, 1981, p.07).

Abramovay & Kramer (1991) teceram diversas críticas a essa postura da pré-escola com objetivos em si mesma, assumida pelo documento *Programa Nacional de Educação Pré-escolar* (Brasil, 1981), entre as quais o esvaziamento da função da pré-escola e a falta de estabelecimento de critérios mínimos de qualidade³⁹.

Na Educação Infantil Pública Municipal de Florianópolis, após a implantação do *Programa de Educação Pré-Escolar*, o primeiro documento que trazia uma programação de trabalho detalhada foi intitulado como *Currículo Pré-Escolar*, datado de 1981. Este documento teve sua elaboração organizada pela Coordenação de Educação Pré-Escolar da SESAS, em conjunto com diretoras e professoras das instituições municipais. Esse programa continha 16 páginas e se constituía da seguinte maneira: introdução e concepção de currículo; objetivo geral; as áreas de desenvolvimento (desenvolvimento físico-motor, desenvolvimento emocional, desenvolvimento mental e desenvolvimento social), objetivos, conteúdos e sugestões de atividades, organizados por faixa etária (Berçário – 3 meses a 18 meses, Maternal – 18 meses a 03 anos, I Nível – 03 anos a 04 anos, II Nível – 04 anos a 05 anos e III Nível – 6 anos).

Uma das características essenciais deste documento consistia na sua vinculação com a Psicologia do Desenvolvimento, no qual o desenvolvimento da criança era entendido como

[...] contínuo e seqüencial, isto é, cada etapa tem características próprias e cada uma delas é necessária, tanto para a preparação da etapa seguinte, como para a consolidação da precedente. Por outro lado, cada criança é única, tem seu ritmo de desenvolvimento, suas experiências e sua maneira peculiar de reagir a estímulos e de aprender e como tal, deve ser entendida e respeitada (Florianópolis, 1981, p.01).

O *Currículo* de 1981 trazia o entendimento de criança como “[...] uma unidade biopsicossocial, em que os diferentes aspectos da personalidade em formação constantemente interagem e reciprocamente se influenciam” (*idem*,

³⁹ As referidas críticas se encontram em Abramovay & Kramer, 1991, p.26-29.

ibidem), bem como apontava objetivos voltados para o desenvolvimento de diversos aspectos e habilidades.

No meu entender, a concepção de desenvolvimento humano que mais se aproximava da concepção colocada no *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981) era inspirada na teoria piagetiana. Esta linha de pensamento apontava explicações sobre o desenvolvimento que entendiam que entre o indivíduo e o meio (objetos) existia uma relação de reciprocidade. Sendo assim, as crianças não nasceriam com todas as possibilidades pré-definidas e nem seriam apenas material de manipulação dos adultos na tentativa de moldá-las aos ditames sociais. A partir desta inter-relação “[...] a aquisição de conhecimento [é um] processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida [...]” (Davis & Oliveira, 1990, p.36). O desenvolvimento dar-se-ia por etapas cognitivas, cada uma delas possuindo características próprias que, conforme seu desenvolvimento passaria “de uma para outra etapa, buscando um novo e mais completo equilíbrio⁴⁰ que depende[ria], entretanto, das construções passadas” (idem, p. 46).

Ainda em relação ao objetivo geral explicitado no documento, esse apresentava duas passagens que revelavam sua vinculação à educação pré-escolar com função preparatória, quando alegava ser necessário “oferecer condições à criança, de adaptar-se ao meio escolar [...]” e “Assistência à saúde e nutrição” (Florianópolis, 1981, p.02).

Outros temas, além dos dois últimos citados no parágrafo acima pareceram-me demonstrar uma certa dependência do *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981) com o *Programa de Educação Pré-Escolar* (Brasil, 1981). Entre eles, destacavam-se a “ênfase à linguagem verbal, à coordenação motora e ao desenvolvimento de hábitos e atitudes” (Ostetto, 2000b, p.119).

Apesar desta constatação, predominava a organização dos conteúdos sugeridos por área do desenvolvimento e separados por faixa etária. Para cada faixa etária havia a apresentação das áreas de desenvolvimento (desenvolvimento físico-motor, desenvolvimento emocional, desenvolvimento mental e desenvolvimento social) e para cada uma dessas áreas, estavam listados os objetivos, os conteúdos e as sugestões de atividades que a professora deveria e/ou poderia seguir. A

⁴⁰ Para Piaget, “todo organismo vivo procura manter um estado de equilíbrio ou de adaptação com seu meio, agindo de forma a superar perturbações na relação que ele estabelece com o meio. O processo dinâmico e constante do organismo buscar um novo e superior estado de equilíbrio é denominado processo de *equilíbrio majorante*” (grifo das autoras) (Davis & Oliveira, 1990, p.38).

importância da atuação da professora para a efetivação das propostas recomendadas pelo documento estava explícita na afirmativa inicial das sugestões de atividades: “através de exercícios com a professora a criança deverá:...” (Florianópolis, 1981, p.02).

Ainda sobre o *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981), na faixa etária relativa ao Berçário (03 meses a 18 meses) todos os objetivos visavam “estimular a criança”, havia um objetivo para cada área do desenvolvimento. No tocante à apresentação dos conteúdos, os mesmos possuíam a aparência de objetivos específicos, tais como, levantar, manipular, engatinhar, entre outras ações citadas com o verbo no infinitivo. Além disso, também listavam: um item referente ao tipo de recurso material (“brinquedos que estimulam o espírito de cooperação e construtividade” [*idem*, p.02]) para cada idade, um item que parecia ser conteúdo (“Integração social” [*idem*, p.03]) e um último que se referia a uma característica da faixa etária (“quer ao seu redor pessoas de sua estimação” [*idem*, p.03]). As sugestões de atividades, por sua vez, pareciam ser desdobramentos do que estava indicado nos conteúdos, com ênfase no desenvolvimento da coordenação motora e nos hábitos cotidianos da rotina, como higiene e alimentação.

Para a faixa etária do Maternal (18 meses a 3 anos), foram listados seis objetivos, dois pretendiam a estimulação, três almejavam o desenvolvimento e o sexto tinha a aparência de conteúdo (ampliação do vocabulário). Sobre os conteúdos, inicialmente havia uma pequena listagem com algumas características da idade e em seguida foram listadas áreas do conhecimento (recreação/educação artística, estudos sociais e ciências, matemática e comunicação e expressão), além de citar coordenação motora, descoberta dos cinco sentidos e higiene, alimentação, vestuário, maneira de portar-se em situações variadas. As sugestões de atividades também se apresentavam como incrementos aos conteúdos propostos.

Nas faixas etárias dos Níveis I, II e III (3 a 6 anos) a apresentação dos conteúdos era semelhante à faixa etária anterior e continha características de cada idade e listagem de conteúdos referentes às áreas do conhecimento. Quanto às sugestões de atividades, estas se encontravam relacionadas aos conteúdos indicados, onde a exposição dos mesmos era apresentada num crescendo, do mais simples para o mais complexo.

A exposição dos conteúdos partindo do pressuposto de que seria necessário graduá-los para que as crianças pudessem compreendê-los iniciou com

a prática pedagógica descrita por Pestalozzi (1746-1827)⁴¹. A proposta de Pestalozzi estava voltada para a escola elementar e possuía como um dos princípios fundamentais a necessidade do ensino partir sempre “da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio” (Cambi, 1999, p.419). Seu argumento para propor a gradação da instrução estava pautado na maneira como o desenvolvimento⁴² aconteceria. “A natureza não dá saltos repentinos; ela desenvolve lentamente, por acréscimos dificilmente perceptíveis, tudo o que deve ser produzido” (Eby, 1976, p.387). Partindo deste entendimento inicial, a graduação consistia em organizar as matérias em uma série de etapas, do mais fácil para o mais difícil, e teria como objetivo o domínio de cada passo, através da repetição e do treinamento, para então passar à fase seguinte.

Pestalozzi (*apud* Eby, 1976) compreendia que

Em todas as matérias de instrução é necessário determinar, com a maior precisão, qual desses elementos é adequado para cada idade da criança, a fim de, por um lado, não impedi-la se ela estiver pronta e, por outro, não sobrecarregá-la e confundi-la com coisa para a qual ela não esteja completamente preparada (p.388).

A partir dessa diretriz foi possível entender que a passagem da criança por cada faixa etária tenderia deixá-la pronta/preparada para a próxima etapa. Desta forma, não deveria haver o ensino de conhecimentos estimados como complexos, pois caso a criança não estivesse devidamente preparada, esse procedimento resultaria em equívocos que seriam ‘prejudiciais’ ao seu desenvolvimento.

O *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981), organizado por áreas do desenvolvimento, com objetivos voltados para a estimulação ou desenvolvimento dessas áreas e com conteúdos que privilegiassem as áreas do conhecimento, me levaram a intuir que este pode ter tido como referência o documento *Atendimento ao Pré-escolar* (Brasil, 1982b), que se configurava de maneira diversa dos demais

⁴¹ Pestalozzi tinha a convicção de que somente através da educação os homens poderiam superar suas condições sociais. Para o autor, as crianças ao nascer, já seriam dotadas de todos os dons e potencialidades. A criança é um organismo que se desenvolve conforme leis definidas e ordenadas. O organismo possui três aspectos básicos: o aspecto intelectual, o lado físico e a parte moral e religiosa ou ética, que deveriam ser trabalhados simultaneamente, mas com ênfase maior ao aspecto moral e religioso.

⁴² Influenciado pelo pensamento de Rousseau, Pestalozzi entendia que o desenvolvimento das crianças acontecia em decorrência de “poderes [...] [que] brotam espontaneamente de dentro, devido ao despertar de impulsos inatos” (Eby, 1976, p.387). No instante em que esses poderes fossem despertados, eles esforçar-se-iam, naturalmente, para se desenvolver até a maturidade.

documentos do MEC que localizei, visto que nos outros não havia referências que ressaltassem a organização dos conteúdos ou a utilização das áreas do desenvolvimento para a condução da prática pedagógica na educação pré-escolar, como acontecia com o documento *Atendimento ao Pré-escolar* (Brasil, 1982b).

O que encontrei nos demais documentos e que, referendava a importância do desenvolvimento nos primeiros anos de vida, constava da justificativa do documento *Programa Nacional de Educação Pré-escolar* (Brasil, 1981)

As ciências do Homem, em especial a psicologia do desenvolvimento, da inteligência, da aprendizagem, a sociologia, a antropologia e a própria educação, têm demonstrado que nessa fase ocorrem a formação inicial da inteligência, o lançamento das bases da personalidade, incluindo as primeiras e marcantes experiências de caráter afetivo, o início e desenvolvimento da linguagem, das funções neuropsicológicas, psicomotoras e outras (p.05).

Além desta passagem, que citava a psicologia do desenvolvimento como a principal ciência para explicar a formação da inteligência e da personalidade nas crianças, o objetivo da educação pré-escolar alegava que ela possuía “[...] objetivos em si mesma, próprios da faixa etária [...]” (*idem*, p.07). Outra vinculação com questões gerais da psicologia do desenvolvimento era que ela consistia em “uma educação que parte das necessidades e interesses da criança, estimulando sua atividade e o desenvolvimento de sua criatividade na conquista de sua autonomia” (*idem, ibidem*).

No próximo capítulo é analisado que este último argumento permanece presente na prática pedagógica declarada e desenvolvida pelas professoras da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis.

A única referência bibliográfica existente no documento *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981), era citada na introdução do mesmo da seguinte forma “documento da UNESCO” (*sic*), sem explicitar seu título ou ano de publicação, com a finalidade de delinear o entendimento de currículo.

Currículo são atividades, experimentais, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele, no sentido de alcançar os fins da educação. Tudo aquilo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e de seus professores, tudo o que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo. Em verdade, o currículo tem sido definido como ‘o ambiente em ação’ (p.01).

Conforme anotou Ostetto (2000b) o *Plano de Educação* (1980-1983) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que apresentava os “aspectos estruturais, programáticos e de atendimento” (p.76) de diversos programas previstos a serem desenvolvidos para o período, quando se referia ao ‘Programa de desenvolvimento da educação pré-escolar’, apontava como objetivo “atender à população carente de 0 a 6 anos de idade, das zonas rurais e periféricas do município, através de creches e núcleos de Educação Infantil” (*idem, ibidem*), com a seguinte justificativa:

Em consonância com a política educacional do governo, visando proporcionar maior atendimento à população de baixa renda, onde se concentram os maiores problemas de carência sócio-econômica, procurar-se-á intensificar os esforços para desenvolver a educação pré-escolar, num atendimento direto à criança na faixa etária de 0 a 6 anos (SESAS apud Ostetto, 2000b, p.76).

Com esta justificativa, procurei evidenciar que no *Plano de Educação* (1980-1983), existia uma dependência da SESAS/PMF com as orientações provenientes do MEC, principalmente àquelas relacionadas à educação compensatória. Tal vinculação à Teoria da Privação Cultural provavelmente aconteceu em função dos documentos aos quais a comissão que elaborou o *Plano de Educação* (1980-1983) teve acesso na época de sua organização, pois o *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981) possuía um outro entendimento para a definição de criança e conseqüentemente na compreensão de quem seria a clientela a ser atendida, caracterizando uma ligação explícita com a psicologia do desenvolvimento.

O *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981) diferenciava-se também em relação ao *Programa Nacional de Educação Pré-escolar* (Brasil, 1981), pois proporcionava às professoras uma proposta de trabalho preocupada com a idade inicial de 0 a 3 anos. O documento do MEC justificava sua posição de atendimento prioritariamente voltado para as crianças a partir dos quatro anos através de diversos argumentos, entre eles, que “a faixa de 4-6 anos situa[va]-se mais próxima da idade escolar, quando a criança é recebida pelo sistema de ensino. [...] [que a] metodologia de atendimento desse grupo é mais familiar ao sistema de ensino.” (*idem*, p.11). E, finalmente, que

[...] o grupo de 0-3 anos necessita de cuidados de conteúdo predominante-mente biológico como saúde e alimentação. As demais necessidades, de caráter psicológico e educacional, devem ser atendidas tanto pelas famílias como por instituições especializadas, ligadas aos setores de saúde, assistência social ou educação. Esta faixa etária conta com ações e programas desenvolvidos por órgãos do Ministério da Previdência e Assistência Social, como a LBA, do Ministério do Trabalho e do Ministério da Saúde, incluindo o INAN (*idem, ibidem*).

Já no documento *Atendimento ao Pré-escolar* (Brasil, 1982b), apesar de estar explicitado que o mesmo se ateria a tratar especificamente das idades de 4 a 6 anos, por essas serem a prioridade de atendimento do MEC, foi possível localizar algumas considerações relacionadas à faixa etária de 0 a 3 anos, no tocante às características do desenvolvimento infantil. Este fato apresentou-se como mais um argumento para que eu viesse supor que este documento poderia ter sido utilizado como referencial para a elaboração do *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981).

As realizações da educação pré-escolar do município de Florianópolis novamente se mostraram em confronto com as proposições federais, pois desde 1979 a Rede Municipal de Educação Infantil já contava com as duas modalidades de educação pré-escolar; uma creche, atendendo crianças de 0 a 6 anos em período integral, e nove NEI's, priorizando o atendimento às crianças de 4 a 6 anos em período parcial⁴³.

Ostetto (2000b) teceu algumas considerações sobre este documento, do qual destaquei o entendimento da pré-escola “[...] como espaço escolar, como lugar de desenvolvimento. [...] como espaço educativo, com intencionalidade pedagógica” (p.121). A autora sintetizou o surgimento da educação pré-escolar do município de Florianópolis como “justificada pela carência e desvantagens culturais da população de baixa renda, mas efetiva-se como espaço educativo-escolar, com currículo próprio e professoras para encaminhá-lo” (*idem, ibidem*). A própria autora não localizou a efetivação deste Currículo nas pesquisas que fez.

A respeito da orientação que sucedeu à do *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981), localizei uma apostila elaborada também pela Coordenadoria do Pré-Escolar/SESAS que continha uma relação das datas comemorativas referentes ao segundo semestre, além de uma série de atividades relacionadas a

⁴³ Este dado encontra-se em Ostetto, 2000b, p.94.

cada comemoração. Minha percepção foi que esta substituição foi apenas aparente, conforme procurarei explicitar no decorrer deste texto.

O *Plano Estadual de Educação 1980-1983*⁴⁴ foi citado no corpo da referida apostila, com a intenção de referendar a necessidade de unificar os esforços tanto federias, como estaduais e municipais para resolver “o problema das crianças em idade pré-escolar” (Florianópolis, s/d, p.45).

A *Apostila* (Florianópolis, s/d) não possuía uma data que pudesse identificar o ano de sua elaboração, assim Ostetto (2000b) em sua busca pelos documentos e dados da época, sugeriu que esta apostila tivesse sido datada de 1982. Ela destinava-se às unidades de educação pré-escolar, principalmente às professoras, visto que a coordenadora do Departamento de Educação que assinou a carta de apresentação da mesma, agradeceu veementemente a dedicação e o empenho das Diretoras e ‘Tias’⁴⁵ (*sic*) até aquele momento. Quanto à organização deste material, pelo que constatei, não há paginação precisa no mesmo, dificultando a identificação dos excertos selecionados.

O corpo da *Apostila* apresentava inicialmente uma poesia (sem citar o autor), em seguida uma carta endereçada à ‘Querida Tia’ (*sic*), listagem com as comemorações referentes ao segundo semestre, cada data cívico-comemorativa com as respectivas sugestões de atividades, uma justificativa sob o título de “A Integração Escola-Comunidade” e finalizava com sugestões para a efetivação e construção de áreas de lazer.

Em suas três primeiras páginas a *Apostila* parece compreender que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras seria proveniente de sua vocação e que a dedicação da professora à criança deveria ser incondicional. Começando pela poesia exibida em sua primeira página:

⁴⁴ O Plano Estadual de Educação 1980-1983 apresentava em dois momentos questões relativas ao Pré-escolar: inicialmente situando as leis que inauguraram, deram continuidade e regulamentavam a educação pré-escolar no Estado de Santa Catarina, além de sua filiação às diretrizes provenientes do MEC, contendo tabelas que traziam o crescimento de unidades educativas, o fluxo de matrículas, a proporção população infantil e crianças atendidas, considerando todo o estado. Num segundo momento, são explicitadas as justificativas da necessidade de ampliação da educação pré-escolar no Estado, considerando a superação de deficiências e carências do “menor em idade pré-escolar” (Santa Catarina, 1980, p.97), tendo como objetivos uma educação pré-escolar com atendimento globalizante, possibilitando um desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança. Além disso, colocava a necessidade da ampliação dos cursos de formação de professores, em virtude do aumento de oferta de vagas e procura por essa modalidade de ensino.

⁴⁵ A questão da utilização do termo ‘Tia’ para designar as professoras e suas conseqüentes implicações ideológicas e políticas foram explanadas por Novaes (1984) e Freire (1997).

“Gosto de você Criança qualquer...
 Adivinhe porque.
 Porque é assim... assim... tão fraca, tão frágil, tão pequena
 que chega a esgotar o todo da palavra AMOR.
 Gosto de você Criança moleque.
 Moleque-molambo,
 das latas de lixo,
 das portas dos bares, das rodoviárias...
 Gosto de você Criança da fome, Criança do frio...”
 (Florianópolis, s/d, p.01)

E ainda com a frase que abria a carta de apresentação “Amar significa amar o que é difícil de ser amado; do contrário não será virtude alguma” (*idem*, 03).

Paulo Freire (1997) explanava que educar seria antes de tudo um ato de amor, mas um amor consciente, que exige seriedade, preparação científica, física, emocional e afetiva. Atentei para essa premissa, pois “é impossível ensinar sem [...] [a] coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar” (p.08), por ser uma ação consciente de quem a praticou, não deveria ser considerada uma vocação e sim uma escolha pensada e política.

Quando analisei a poesia colocada anteriormente, pude ter uma idéia da clientela a qual se destinava a educação pré-escolar neste município. A essa imagem uni o que se encontrava exposto no final da *Apostila* (Florianópolis, s/d):

A Educação Pré-escolar abre, assim, perspectivas para uma resposta aos anseios daqueles que desejam proporcionar às crianças carentes meios de atender suas necessidades básicas (alimentação, higiene e saúde), oferecendo-lhes condições de desenvolvimento físico, psicossocial e emocional, possibilitando em conseqüência, ser útil a si mesmo e à comunidade (p.47).

Assim, o documento *Apostila* trazia o entendimento da criança como

[...] susceptível às condições do meio ambiente, por princípios biológicos e sociais. O crescimento e desenvolvimento se processam em função do progresso gradativo de adaptação. Como decorrência, há formação de hábitos que poderão, através do tempo e do espaço, tornar-se definidos (Florianópolis, s/d, p.03).

Percebida dessa maneira, a criança era compreendida em função das condições presentes no meio em que se encontrava. Esse argumento foi defendido pela concepção ambientalista da psicologia do desenvolvimento humano. “A aprendizagem [...] pode [...] ser entendida como o processo pelo qual o

comportamento é modificado como resultado da experiência. [...] é importante que se leve em conta o estado fisiológico e psicológico do organismo” (Davis & Oliveira, 1990, p.33). Para esse ponto de vista, a professora deveria ter um papel fundamental, pois seria ela que iria planejar, organizar e executar as situações de aprendizagem.

Em contrapartida, também houve o uso da frase “[...] proporcionar-lhe condições para o pleno desabrochar de suas potencialidades” (Florianópolis, s/d, p.03), que tinha seus fundamentos alicerçados na visão inatista, em que a professora era vista como a jardineira responsável por cuidar das plantinhas, que neste caso seriam representadas pelas crianças que estavam sob seus cuidados. A ela caberia o papel de observar, pois as potencialidades infantis seriam inatas, ou seja, a criança já nasceria com todo o seu potencial.

Assim, percebi novamente uma dicotomia, talvez por falta de entendimento das diferenças fundantes dessas duas concepções de desenvolvimento humano. A falta de uma direção específica com o objetivo de guiar o trabalho pedagógico era um fator complicador para a realização da prática cotidiana individual de cada professora, o que acarretava no uso do ‘senso comum’⁴⁶ como balizador de sua atuação visto que a orientação pedagógica se mostrava imprecisa.

Como apontou Hoffmann (2007),

Na diversidade (e/ou na ausência) de propostas pedagógicas para a educação infantil, percebe-se o panorama difuso dos objetivos norteadores do trabalho pedagógico, que podem permanecer perigosamente atrelados às funções assistencialistas (guarda, higiene, alimentação) ou quando muito evoluírem para um caráter recreacionista/educativo (p.30).

A possível falta de coerência entre as linhas teóricas utilizadas para formular e justificar um mesmo documento, como o que foi observado nos documentos até então analisados, decorria provavelmente da falta de pessoal

⁴⁶ O senso comum é a ‘filosofia da vida’ que se concretiza em idéias que são absorvidas pela maioria das pessoas sem as mesmas tenham fundamento científico. “O senso comum é um juízo sem reflexão, comumente sentido por toda uma ordem, todo um povo, toda uma nação, ou por todo o gênero humano” (Abbagnano, 2007, p.1038). Como propõe Gramsci (1981) “quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens da caverna e princípios da ciência mais moderna e progressista [...]” (p.12).

especializado para a elaboração dos mesmos. Nesta época, décadas de 1970 e 1980, a composição política dos cargos dirigentes era fortemente marcada por acordos um tanto desatrelados de exigências específicas, fato que resultava na nomeação de pessoas que não possuíam a formação necessária à crítica e elaboração das propostas educacionais e nem para sua conseqüente implantação. As divergências expostas nas propostas refletiam com clareza a confusão entre os fundamentos filosóficos que as sustentavam.

A carta de apresentação da *Apostila* especificava que a professora necessitava conhecer as crianças e suas famílias para desenvolver o trabalho pedagógico ao qual se propunha.

É através de contatos com pessoas que convivem com nossas crianças que temos oportunidades de conhecer o clima emocional e o meio sócio-econômico em que ela vive. Com tais conhecimentos você compreenderá e aceitará a criança com suas diferenças em aptidões, habilidades, interesses e sobretudo suas limitações e desajustamento (Florianópolis, s/d, p.03).

Aceitar e compreender as 'limitações e desajustamento' das crianças sugeria que existiria uma criança ideal. O ideal de criança e de homem estava presente no imaginário pedagógico desde seu início, na Grécia Antiga, e em todos os filósofos e pedagogos clássicos, tanto os racionalistas como os idealistas, tanto na pedagogia tradicional como na pedagogia liberal.

A conseqüência da idealização do ser humano pressupunha que o papel da educação seria o de formatar os meninos e meninas para que atingissem o ideal esperado. O adulto proveniente desta educação deveria atuar em uma sociedade tida como correta e única, em que os problemas e questionamentos eram decorrentes dos 'desajustamentos' de alguns indivíduos.

Em sua justificativa, que se localizava no final da *Apostila* (Florianópolis, s/d), intitulada "A Integração Escola-Comunidade", todos os pressupostos elencados pelos documentos federais, até então publicados e que eu tive acesso, se encontravam refletidos em suas três páginas, que eram a participação da comunidade e das famílias como voluntárias para a efetivação da educação pré-escolar e em mutirões; a junção de diversos setores governamentais, entre eles os ligados à saúde, à assistência social, ao econômico-financeiro e à educação, tanto nos âmbitos federal, estadual como municipal; o currículo baseado nas necessidades básicas das crianças e na cultura local.

Esse tipo de ação encontra perfeito apoio nas diretrizes do Governo Federal de estímulo à ação comunitária em todo o país: o conhecimento da realidade local, a busca pela própria população de formas alternativas de solução para os problemas encontrados e a utilização dos recursos humanos, físicos e materiais da própria comunidade (p.45).

Desta forma, o documento *Apostila* trazia sua vinculação com as diretrizes do MEC de uma maneira muito mais explícita que os demais documentos municipais propostos à educação pré-escolar que foram elaborados antes dele.

Também pude perceber a influência do MEC na proposição das atividades, visto que as sugestões pareciam ser todas voltadas para grupos de crianças que fossem capazes de realizar atividades visomotoras complexas, empreender conversação relacionada à comemoração proposta, participar de dramatizações com textos pré-definidos, entre outras.

O trabalho pedagógico que seria desempenhado pelas professoras era baseado em datas comemorativas, previamente selecionadas e que, para o segundo semestre⁴⁷, estavam assim relacionadas:

Dia do Selo e do Carteiro
Dia Nacional da Saúde
Dia dos Pais
Dia do Estudante
Semana do Folclore / Dia Nacional do Folclore
Semana do Exército / Dia do Soldado
Semana da Pátria
Dia do Médico Veterinário
Meios de Comunicação / Imprensa / Jornalismo
Semana do Trânsito
Dia da Árvore
Início da Primavera
Dia da Bíblia
Dia da Ave
Semana da Criança / Dia da Criança
Dia do Professor
Semana da Asa
Dia da Bandeira
Dia Nacional da Família
Início das Férias
Natal

⁴⁷ Somente foi possível ter acesso à *Apostila* referente ao segundo semestre.

Seguido do título da comemoração havia um pequeno texto explicativo, por vezes os objetivos, e as sugestões de atividades manuais, dramatizações, jograis, quadrinhas, confecção de murais, entre outras.

Da leitura dos conteúdos sugeridos, notei uma vinculação religiosa bastante intensa. Primeiramente pela comemoração do Dia da Bíblia (*idem*, p.23?) indicada para o final do mês de setembro. Além do texto explicativo, recomendava que a professora contasse histórias da Bíblia adaptadas às crianças e que trouxesse um exemplar da mesma para que elas tivessem a oportunidade de manuseá-la. Em diversos outros momentos foi possível visualizar menções a Deus, Jesus, santos, orações e desenvolver o sentimento religioso nas crianças.

A educação pré-escolar oferecida por um município não deveria ter como guia questões religiosas, visto que a educação pública deveria possuir caráter universal gratuito e laico⁴⁸ conforme o expresso nos princípios⁴⁹ que regem a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A postura de impor uma situação religiosa em uma instituição de educação infantil pública seria antes de tudo inconstitucional⁵⁰.

As questões morais e cívicas também possuíam um forte apelo no documento *Apostila* (Florianópolis, s/d). A começar pelas comemorações cívicas: a Semana do Exército / Dia do Soldado (*idem*, p.15?), a Semana da Pátria (*idem*, p.16?), a Semana da Asa (*idem*, p.27?) e o Dia da Bandeira (*idem*, p.29?). Os textos

⁴⁸ “No plano das inter-relações das atividades humanas, o laicismo desempenha o mesmo papel da liberdade no plano das inter-relações humanas: é o limite ou a medida que garante a essas atividades a possibilidade de organizar-se e desenvolver-se [...]. O laicismo não atende ao interesse deste ou daquele grupo político, religioso ou ideológico, mas ao interesse de todos” (ABBAGNANO, 2007, p.692).

⁴⁹ Do artigo terceiro da referida Lei, que dispõe que o ensino será ministrado com base em princípios, pode-se citar os seguintes princípios, relacionados diretamente com o caráter da universalidade, gratuidade e laicidade: “**I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; **III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; **IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] **VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]” (Brasil, 1996).

⁵⁰ Já na Constituição Federal de 1967, a qual que encontrava em vigor na época, foi possível encontrar dois artigos que versavam sobre esta questão, primeiramente no nono artigo “A União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado: [...] **II** - estabelecer cultos religiosos ou igrejas; subvencioná-los; embaraçar-lhes o exercício; ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada a colaboração de Interesse público, notadamente nos setores educacional, assistencial e hospitalar; [...]” e no Art 150 “A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: § 1º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas [...]; § 5º - É plena a liberdade de consciência e fica assegurado aos crentes o exercício dos cultos religiosos [...]; § 6º - Por motivo de crença religiosa, ou de convicção filosófica ou política, ninguém será privado de qualquer dos seus direitos [...]”.

explicativos sugeriam conversações e histórias relativas a essas datas comemorativas com a intenção de “[...] iniciar na criança o sentido de civismo e amor ao Brasil” (*idem*, p.15). Desta forma, recomenda-se contar a história de Caxias, Patrono do Exército; reforçar a idéia de que o soldado era o ‘sentinela vigilante’; ouvir discos que contivessem o hino Nacional, da Independência e da Bandeira mantendo a postura correta e hastear a Bandeira.

Seria importante lembrar que neste período histórico o Brasil estava sendo governado por um regime militar que pressupunha uma educação voltada para o civismo, pautada em questões morais e na manutenção da família, com vistas ao fortalecimento da nação. Neste caso o documento *Apostila* (Florianópolis, s/d) parecia ter absorvido os princípios que regiam as disciplinas *Educação Moral e Cívica* e *Organização Social e Política do Brasil* destinadas aos alunos no 1º e 2º graus da época (atualmente denominados Ensino Fundamental e Médio).

A moralidade expressada nas indicações do que a professora deveria ressaltar em cada comemoração, comprovei através, por exemplo, do texto que fazia parte da comemoração do Dia dos Pais:

No desenvolvimento deste tema, a professora deve levar em conta o tratamento delicado para com as crianças adotivas, órfãos de pai e de mãe, filhos de pais separados ou de pais que não assumem plenamente sua paternidade. Contudo as crianças podem ser orientadas a perceber Deus como Pai verdadeiro que nos ama e nos perdoa sempre e a valorizar os pais como aqueles que lhes deram a vida vinda de Deus, aqueles que lhes dão cuidados, atenção, instrução e sobretudo amor (seja na forma de avós, tios, padrinhos, irmãos e orfanatos, etc.) (p.10?).

O tom moral expresso neste excerto, assim com em diversos outros trechos possíveis de serem analisados, demonstrou que além da vinculação religiosa incontestável, todos os indivíduos precisavam possuir a mesma postura diante das situações que se apresentassem. Todas as crianças precisavam ser boas, cooperativas e generosas, saber perdoar e agradecer. Desta forma não se considerava as posições e opiniões individuais sobre os mais diversos assuntos, visto que o comportamento desejado era o de submissão ao que estava posto como correto pela maioria.

Ao final de algumas das comemorações propostas pela *Apostila*, foi possível encontrar o nome das escolas que colaboraram para a sua confecção. Seria importante citar que todas as escolas mencionadas eram do Estado do

Paraná. Este fato pareceu ter influenciado o desenvolvimento da comemoração Folclore, em que uma das lendas recomendada a ser contada era a da Gralha Azul (pássaro símbolo do Estado do Paraná) e a comemoração Aves, quando lembrava a importância deste pássaro para a preservação da Floresta das Araucárias. Minha intenção não foi menosprezar o folclore e as tradições de outros estados ou municípios, mas considerando que uma das premissas pretendidas pelas propostas advindas do MEC era trabalhar com a cultura local, tudo levava a pensar que não foi dada essa oportunidade às professoras que utilizavam o documento *Apostila* (Florianópolis, s/d) para guiar sua prática pedagógica. Florianópolis possui uma cultura popular riquíssima, envolvendo o Boi de Mamão, bruxas, pescadores, lendas sobre o nome das praias, os estudos do pesquisador e escritor Franklin Cascaes, entre tantas outras manifestações que poderiam ter sido lembradas e exploradas. Mas ao que parecia, esse documento talvez tenha sido reproduzido da proposta do Estado do Paraná.

Duas características que ainda mereceriam ser levantadas seria a inexistência de qualquer menção ao trabalho com as crianças pequenininhas⁵¹, que em nossa rede já eram atendidas desde 1979, e também a não inclusão de situações que envolvessem a rotina diária, como a alimentação, higiene, sono.

O trabalho pedagógico proposto pelo documento *Apostila* (Florianópolis, s/d), baseado em um calendário cívico-comemorativo, a partir do que apreciou Ostetto (2000c) podia ser considerado como fundamentado em uma

[...] história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores. História que na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. Por isso, a escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas, outras não (p.182).

As atividades recomendadas que deveriam ser desenvolvidas pelas crianças se resumiam à dobradura, pintura, recorte, colagem, desenho livre ou sobre a comemoração proposta, alguns jogos dirigidos pela professora, montagem de painéis, cantos/músicas, jograis e dramatizações. Assim, observei uma repetição do

⁵¹ Crianças pequenininhas entendidas como a definição dada por Prado (1998) “meninos e meninas pequenininhas dos berçários I e II e dos maternais I e II” (p.03). “Crianças de 0 a 3 anos de idade, as crianças muito pequenas” (idem, p.24).

que era proposto para o que crianças realizassem e, utilizando as elaborações de Ostetto (2000c) sobre o planejamento baseado nas datas comemorativas,

O planejamento acaba sendo planejamento de atividades, a organização prevê listagem de atividades, mesmo que aparentemente, pareça estar articulando atividades de um mesmo assunto ou tema, no caso a data escolhida para ser trabalhada (p.183).

Sobre o trabalho pedagógico desenvolvido daquele período, uma professora relatou que “[...] a proposta de trabalho contemplava essencialmente os exercícios de coordenação motora (com a presença de desenhos mimeografados) [...]” (Ostetto, 2000b,p.126), alternado com as atividades citadas anteriormente, “[...] assim como as atividades de rotina [...]”. Para desenvolver o trabalho nessa linha, as professoras seguiam um caderno de atividades, com listas e modelos de diferentes atividades, o qual recebia o visto da supervisora da pré-escola” (*idem, ibidem*). Ainda, segundo a mesma autora:

Havia uma preocupação especial com as turmas do terceiro período (crianças de 6 a 7 anos), as quais trabalhavam com cadernos, desenhos mimeografados, com intenções claramente antecipatórias da escola de primeiro grau. Havia uma clara preocupação com a preparação à primeira série (*idem, ibidem*).

O *Relatório de Atividades – Exercício 1984*, no tocante à Divisão de Educação Pré-escolar, apresentava a programação que havia sido desenvolvida durante o ano nas Creches e NEI’s da Rede Municipal de Ensino – Florianópolis. Essa programação consistia em uma listagem de datas e comemorações divididas mensalmente. Cada mês continha de três a quatro temas que foram trabalhados, ficando organizado por volta de uma semana para cada assunto. Essa relação foi exposta em Ostetto (2000b), às páginas 84 e 85 e reproduzidas aqui, com a intenção de reafirmar o explanado até agora sobre a *Apostila* (Florianópolis, s/d), visto que neste outro arranjo, persistiam as questões relacionadas à religião, à moral, à cívica e, aparentemente, sem contemplar a cultura local. Essas afirmações levaram em conta apenas os títulos aos quais foi possível ter acesso:

Março
01 a 09 – Carnaval
12 a 16 – Dia Nacional da Poesia
19 a 23 – Semana Nacional de Alimentação e Nutrição

26 a 30 – Meu corpo sadio é um corpo em oração
 Abril
 02 a 06 – Dia Nacional da Saúde
 09 a 13 – Semana da História (Deus nos deu uma família)
 16 a 20 – Páscoa
 20 a 29 – O Índio (Descobrimento do Brasil)
 Maio
 02 a 11 – Dia Mundial do Trabalho e Dia das Mães
 14 a 18 – As comunicações do Brasil e do Mundo
 21 a 31 – A importância das Indústrias
 Junho
 01 a 08 – Ecologia (Deus nos deu as árvores, a água e o ar)
 11 a 15 – Festas Juninas
 18 a 22 – Viva a Marinha
 25 a 29 – Semana do Bombeiro
 Julho
 Escola de férias, planejamento, livro com recreações diversificadas
 Agosto
 01 a 10 – Viva o Papai
 13 a 24 – Mantenha vivo o nosso folclore (Festival)
 27 a 31 – Os nossos Soldados
 Setembro
 03 a 07 – Semana da Pátria
 10 a 14 – A Família
 17 a 21 – Semana do trânsito – Árvore
 24 a 28 – A criança é como uma flor – cultive-a
 Outubro
 01 a 05 – Vamos proteger a vida animal
 08 a 11 – Semana da Criança
 15 a 19 – Semana da Asa
 22 a 31 – A semana da criatividade infantil (Semana da Arte)
 Novembro
 01 a 09 – Semana do Transporte
 12 a 16 – Proclamação da República
 18 a 23 – Nossa bandeira verde e amarela
 19 a 31 – Festival de Valores
 Dezembro
 Formaturas e Natal

Procedi uma análise comparativa entre essas duas últimas proposições elaboradas para a educação pré-escolar do município de Florianópolis, o *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981) e a *Apostila* (Florianópolis, s/d), percebi diferenças marcantes entre os dois documentos. No *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981) havia uma intenção de entender o desenvolvimento da criança na visão construtivista, na *Apostila* (Florianópolis, s/d) reaparecia o conflito na escolha da teoria a ser seguida. No primeiro, além de uma preocupação em considerar as características de cada faixa etária, também propunha atividades pertinentes a

serem desenvolvidas com as idades que a rede já atendia, visto que na segunda proposta, não possuía essa indicação, apenas temas que seriam seguidos, sem considerar diferenças etárias e individuais. No *Currículo Pré-escolar* (Florianópolis, 1981), notei uma pedagogização da rotina, com atividades próprias para o horário das refeições e momentos de higiene, já na *Apostila* (Florianópolis, s/d) as questões do cotidiano que envolviam a rotina não eram sequer citados. A intenção não foi eleger o certo ou o errado, o melhor ou o pior, criando um maniqueísmo, mas tentei demonstrar que o processo de construção da história, e neste caso, das propostas pedagógicas destinadas a uma rede de ensino, possui vários movimentos. Propostas diversas, em momentos distintos, que optavam por teorias diferentes a serem seguidas, que por vezes não vinham ao encontro do que estava sendo sugerido pelas diretrizes indicativas dos documentos oficiais ou dos estudos recentes aos quais era possível ter acesso.

2.6 – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR/SME/PMF – A VINCULAÇÃO COM A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Em dezembro de 1985, estreou um novo tempo para a educação no município de Florianópolis. Foi criada a Secretaria Municipal de Educação, o que acarretou em destaque e espaço na busca por instituir um caráter educacional de qualidade socialmente referenciado na pré-escola. Agora com uma nova configuração, o setor de Educação Pré-escolar da antiga SESAS passou a ser designado como Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE). Entendido como uma prioridade do município o atendimento às crianças em idade pré-escolar, a DEPE, em 1986, optou por utilizar como referência, a linha teórica preconizada pelo PROEPRE (*Programa de Educação Pré-escolar*)⁵², tornando-se esta a principal orientação para a atuação dos professores da rede municipal de educação pré-

⁵² “Este PROEPRE previa um amplo projeto de formação de recursos humanos para a educação pré-escolar, ao mesmo tempo em que definia objetivos e organizava conteúdos e/ou atividades que serviam de ‘guia’ à ação do professor. Tendo como base teórica o construtivismo de Piaget, este foi um projeto coordenado pela professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, da UNICAMP-SP, que muitos estados tentaram implantar a partir de 1982, através do MEC. No caso de Florianópolis, o PROEPRE chegou a partir da reunião de diversas instituições: Fundação Catarinense de Educação Especial, Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), Universidade Federal de Santa Catarina e Prefeitura Municipal de Florianópolis” (Ostetto, 2000b, p.129).

escolar, no período de 1986 a 1988, que possuía como linha teórica inspirada o “Construtivismo Piagetiano” (*sic*).

Acerca da mudança de práticas pedagógicas no município de Florianópolis na década de 1980, Rocha (1991) explanou que

Como uma espécie de contraposição a uma postura pedagógica mais tradicional, que desconsidera a criança e as características próprias de seu desenvolvimento, consolidaram-se em toda a rede municipal de ensino de Florianópolis, propostas mais voltadas para a criança e seu processo de desenvolvimento, priorizando ora a ação docente, ora as técnicas de ensinar. De uma pré-escola centrada exclusivamente nos desenhos mimeografados e nos exercícios grafo-motores, passou-se, a partir de 1986 (com a eleição de um governo de oposição - PMDB), a buscar novos rumos. Toda a orientação passou a pautar-se pelo construtivismo, embasadas nas orientações do PROEPRE (p.51).

O documento sistematizado ao final deste período, sob o nome de *Programa de Educação Pré-Escolar – Primeira Parte* (Florianópolis, 1988)⁵³, continha: apresentação, sumário, princípios gerais, implicações pedagógicas, introdução à teoria piagetiana, estágios do desenvolvimento infantil, considerações sobre o desenvolvimento infantil e sugestões de atividades, principais características do desenvolvimento infantil, considerações metodológicas com sugestões de atividades para cada aspecto do desenvolvimento, planejamento na pré-escola, sugestão de planejamento para cada faixa etária. Composto por 64 páginas em formato A3, era destinado às professoras com o claro intuito de subsidiar os seus planejamentos.

Ostetto (2000b) argumentou que

Segundo alguns depoimentos, a elaboração do programa significou um avanço qualitativo para a educação pré-escolar municipal, principalmente porque defendeu claramente a função pedagógica da pré-escola, reforçando o papel profissional dos educadores de creches e NEIs. (p.134).

O próprio documento *Programa de Educação Pré-Escolar* (Florianópolis, 1988, p.51) utilizava-se do significado que Abramovay & Kramer (1991) apresentavam à função pedagógica⁵⁴ da pré-escola:

⁵³ Sobre o caminho pelo qual esse documento foi se constituindo, no período entre 1986 e 1988, consultar Ostetto (2000b) às páginas: 127-132.

⁵⁴ Como explica Kramer (2008, p.57) “a função pedagógica foi proposta [...] como *uma alternativa crítica para a abordagem da privação cultural*” (grifo da autora).

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, referimo-nos a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos (p.30).

O documento *Programa de Educação Pré-Escolar* (Florianópolis, 1988), apresentava a compreensão de desenvolvimento infantil com “um caráter de relativa validade universal” (p.02), o que dava a impressão de tomar a criança como única. Além disso, o documento se referia à *criança* no singular, levando a pensar que a concepção era de que todos os meninos e meninas poderiam ser resumidos em uma única criança generalizada. Desta forma, todas as crianças poderiam ser encaixadas em uma das etapas do desenvolvimento infantil, visão decorrente de uma teoria que generalizava o ser humano.

Afirmção também observada por Ostetto (2000c) em que declara que

Ao estabelecer tal referência de universalidade, toma por certo a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural (p.184).

O capítulo *Princípios Gerais que deverão orientar a Educação Pré-escolar* era composto por 12 pontos. Já no primeiro tópico manifestava-se a justificativa da superação da questão relacionada à necessidade de suprir carências como a desnutrição, o vocabulário escasso e a falta de carinho como determinantes da não-aprendizagem. O que estava em pauta era a igualdade de condições que todas as crianças deveriam ter para construir o seu conhecimento e, apesar do foco primordial ser o desenvolvimento da criança, a intervenção pedagógica do educador⁵⁵ fazia dele co-responsável dessa construção e na aquisição de novos conhecimentos pela criança.

A pré-escola almejada pelo documento *Programa de Educação Pré-Escolar* (Florianópolis, 1988), trazia como função “possibilitar à criança novas experiências e informações” (p.03) e, para tanto, seria necessário que a pré-escola fosse “de boa qualidade” (*idem, ibidem*). Um de seus objetivos era motivar a criança

⁵⁵ O documento Programa de Educação Pré-Escolar (Florianópolis, 1988) tratava, na maioria das vezes, a professora com o termo educador, dando a impressão de que esses termos eram utilizados como sinônimos.

a adquirir “as condições necessárias para estabelecer com os outros relações pautadas nos princípios da cooperação” (*idem, ibidem*).

A concepção de homem descrita nos *Princípios Gerais* citava que

O homem é um ser social e portanto de relações, que se dão inicialmente na família e posteriormente na escola (e outras modalidades da prática social), onde estão embutidas as interações criança/adulto e criança/criança (*idem, ibidem*).

O último item dos *Princípios Gerais* aludia sobre as atividades de rotina que tinham como objetivo central a “estruturação e organização do grupo de crianças, a fim de que estas rumem, gradativamente, em direção à cooperação, autonomia individual e grupal” (*idem, ibidem*).

Sobre o entendimento de desenvolvimento infantil apresentado nos *Princípios Gerais* estava assim delineado:

O desenvolvimento infantil passa por estágios diferenciados, dependentes entre si, quanto à seqüência de maturação biológica, decorrente da interação indivíduo e meio. Pode-se concluir daí que a construção da inteligência depende da organização interna do sujeito frente as estimulações externas, onde as estruturas cognitivas serão formadas. O aspecto cognitivo abrange três tipos de conhecimento: físico, lógico-matemático e social. [...] Faz parte também deste aspecto a função simbólica [...] (*idem, ibidem*).

As questões relacionadas aos aspectos do desenvolvimento infantil foram apresentadas e explicadas mais detalhadamente em dois capítulos subseqüentes: *Teoria Piagetiana – Uma breve introdução e Estágios do Desenvolvimento Infantil*.

A prática das professoras foi abordada inicialmente no capítulo dos *Princípios Gerais* e continuou a ser descrita no capítulo *Implicações Pedagógicas decorrentes dos Princípios Gerais*. No primeiro capítulo a intervenção pedagógica da professora era colocada como necessariamente intencional e direcionada, pois “a prática educativa consciente exige uma estreita ligação com a ciência” (*idem, ibidem*). Tratava como primordial o educador apropriar-se de conhecimentos científicos que fossem relativos “[...] à linha teórico-metodológica que orienta[va] o programa pré-escolar do qual faz parte” (*idem, ibidem*).

O segundo capítulo *Implicações Pedagógicas* foi composto por 13 itens, sendo que a prática pedagógica das professoras era abordada em 10 tópicos, dos quais destaquei os seguintes:

1. [...] oferecer à criança um ambiente rico e estimulador, que provoque o conhecimento do mundo, de si mesma e dos outros. Por ambiente rico e estimulador, entende-se em meio onde a criança tenha liberdade para explorar o espaço físico, encontrando à sua disposição todos os possíveis materiais didáticos existentes na escola [...] (Florianópolis, 1988, p.04).

2. [...] cada atividade realizada pelo educador deve equivaler um planejamento que determina os objetivos específicos e os procedimentos que deverão ser utilizados para que os objetivos gerais propostos sejam atingidos. [...] A avaliação faz parte deste planejamento, sendo um processo contínuo e constante. Para avaliar, o professor deve ter em mente o que as crianças são capazes de fazer e o que necessitam aprender, utilizando-se para isso do seu conhecimento a respeito das etapas de desenvolvimento. [...] Na pré-escola, o melhor instrumento para orientar, acompanhar e avaliar o desempenho infantil seguramente é a observação [...] (*idem, ibidem*).

8. Ao planejar o seu dia de aula, a prof^a. deverá estar atenta, se o seu planejamento está contemplando todos os aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança [...] (Florianópolis, 1988, p.05).

9. É de fundamental importância que a professora saiba como trabalhar os diferentes tipos de conhecimentos, pois estes são adquiridos de formas diversas [...] (*idem, ibidem*).

Além destes quatro excertos expostos acima, o capítulo *Implicações Pedagógicas* apontava, em vários itens, a necessidade de um conhecimento considerável sobre as etapas do desenvolvimento infantil para que a professora pudesse desempenhar sua prática de forma consistente. Assim, esse conhecimento poderia auxiliá-la a observar quais “conceitos e noções [...] as crianças com desenvolvimento normal deve[ria]m dominar nas respectivas fases do desenvolvimento” (Florianópolis, 1988, p.04). Contudo, na continuação deste tópico havia a alegação de que cada criança tem seu ritmo próprio de aprendizagem, mas a proposta parecia ser a de que todas as crianças chegassem a um ponto comum de desenvolvimento e conhecimentos, visto que “[...] é necessário que a professora saiba o que a criança precisa dominar para poder propor atividades que encaminhem para o saber que se deseja que a criança tenha naquele período de desenvolvimento” (*idem, ibidem*). Do meu ponto de vista, essa afirmação parece indicar mais uma comprovação do conceito ingênuo que se tinha de que todos os meninos e meninas se desenvolveriam uniformemente e que somente a atuação e intervenção pedagógica, realizada pela professora, poderiam auxiliar no

desenvolvimento daquilo “que as crianças não aprendem sozinhas e que não se dará espontaneamente” (*idem, ibidem*), pois tal concepção não levaria devidamente em conta um conjunto de determinantes de outras ordens (social, econômico, cultural, religioso, etc.).

As *Implicações Pedagógicas* sugeriam ainda o incentivo ao trabalho em grupo pelas crianças, a construção de regras de convívio e o trabalho com alfabetização na perspectiva de demonstrar às crianças a função social da escrita.

O capítulo seguinte referia-se à *Teoria Piagetiana – Uma breve introdução* (páginas 6 e 7), em que estavam expostos alguns conceitos, referentes a essa teoria. Iniciava explicitando como o construtivismo de Jean Piaget se situava nas correntes filosóficas que explicavam a forma do indivíduo conhecer o mundo e a seguir, como se dava a construção do conhecimento segundo os estudos de Jean Piaget.

O quarto capítulo *Estágios do desenvolvimento infantil* (páginas 8 a 12) apresentava os estágios de desenvolvimento infantil preconizados por Piaget, principalmente o *Período Sensório-Motor*, com explicações referentes aos *seis estágios* que o compunham e o *Período Pré-Operatório* e seus dois subperíodos: *Simbólico* e *Intuitivo* com esclarecimentos sobre a *função simbólica* e o *pensamento egocêntrico*.

O capítulo seguinte abordava *Considerações sobre o Desenvolvimento Infantil e Sugestões de Atividades* (páginas 13 a 18) em que se explicitavam os aspectos que constituíam o desenvolvimento infantil, com suas respectivas características: Afetivo, Social, Cognitivo (Conhecimento Físico, Conhecimento Lógico Matemático, Conhecimento Social, Função Semiótica ou Simbólica) e o Aspecto Perceptivo-Motor.

Em *Principais Características do Desenvolvimento* (páginas 19 a 21) foi elaborado um esquema com as principais características físicas e cognitivas que a criança apresentaria em cada estágio e quais as atividades que necessitariam ser realizadas com a intenção de promover o desenvolvimento.

No item *Considerações Metodológicas – Sugestões de atividades por aspecto* (páginas 22 a 50) os aspectos eram citados, seguidos do objetivo específico, por vezes a explicação teórica do referido objetivo, a postura da professora, a provável reação da criança e as sugestões de atividades que seriam promovidas. Para o Aspecto Afetivo foram listados seis objetivos específicos; no

Aspecto Social eram cinco objetivos específicos; o Aspecto Cognitivo estava subdividido em: Conhecimento Físico possuindo onze objetivos específicos, Conhecimento Lógico-Matemático com oito objetivos específicos, Conhecimento Social em que foram arrolados seis objetivos específicos e Desenvolvimento da Função Semiótica ou Simbólica com cinco objetivos específicos; Aspecto Perceptivo-Motor em que estavam listados dois objetivos específicos.

No último capítulo do documento *Programa de Educação Pré-escolar* (Florianópolis, 1988), tratava sobre o *Planejamento na pré-escola* (páginas 51 e 52), contendo a conceituação de que

O planejamento é um dos recursos mais importantes que o educador tem na Pré-escolar para garantir o desenvolvimento de uma ação pedagógica consciente junto às crianças, uma vez que é um instrumento sistemático que antecipa e intencionaliza esta mesma ação, orientando as crianças na direção de novas descobertas e conhecimentos (p.51).

A indicação era que o planejamento fosse realizado diariamente, pautado no critério da flexibilidade. Deveria considerar os objetivos específicos definidos e utilizar como referência itens básicos como: atividades, desenvolvimento e recursos. Este capítulo também apresentava a organização do cotidiano na pré-escola, com explanações sobre cada item constitutivo da rotina. Estavam relacionados: entrada, hora da roda, organização diária, arrumação e limpeza da sala, higiene, hora do lanche, hora do parque, repouso, hora da história, hora da avaliação, saída.

Ao finalizar o capítulo encontravam-se elencadas sugestões de planejamento (páginas 53 a 64), contemplando os grupos de crianças Berçário (01 a 18 meses), Maternal I (1,3 a 2 anos), Maternal II (2 a 3 anos), Iº Período (3 a 4 anos), IIº Período (4 a 5,6 anos) e IIIº Período (5,5 a 7 anos). Para cada grupo arrolado existia um quadro com sugestões de planejamento para um período de aproximadamente quatro horas. Este quadro continha quatro colunas organizadas na seguinte seqüência: *objetivos específicos* que observava os aspectos do desenvolvimento, *atividades* relacionadas aos objetivos listados, *desenvolvimento* de como a professora procederia a sua prática e *recursos* em que estavam listados os materiais que seriam utilizados para o desenvolvimento das atividades.

Como Ostetto (2000b) analisou

A organização e fundamentação da proposta encaminhada revelam uma preocupação em subsidiar o trabalho desenvolvido pelos professores diretamente com as crianças, mais do que uma preocupação com o processo de formação continuada destes professores. Mesmo que esteja permeado por questões teóricas, principalmente conceitos da psicologia do desenvolvimento, o foco se detém no encaminhamento prático da ação do professor (p.133).

Ou seja, o documento *Programa de Educação Pré-escolar* (Florianópolis, 1988) surgia como um manual, dando a impressão que as professoras fariam um uso instrumental deste material. Além de trazer explicações teóricas acerca da teoria piagetiana, era composto por diversas indicações para a atuação das professoras. Souza (2003) teceu algumas críticas a cerca da aplicação da teoria construtivista de Piaget à educação, no sentindo em que ela havia se configurado na

[...] utilização de várias tarefas de investigação como conteúdos escolares. Com isso pretende-se ensinar às crianças as respostas que indicam a existência de certa noção ou conceito, confundindo o resultado da ação com o conceito em si. Essa utilização da teoria de Piaget teve como consequência a inclusão nos currículos das tarefas piagetianas clássicas, utilizadas para avaliar as noções de conservação, de classificação, de seriação, etc., como se tratassem de situações didáticas (p.43).

Foi possível observar essa tendência, principalmente na análise dos objetivos específicos arrolados para o Aspecto Cognitivo no capítulo *Considerações Metodológicas – Sugestões de atividades por aspecto* (Florianópolis, 1988), que seriam: “Conhecer as propriedades dos objetos no que se refere à cor” (*idem*, p.25); “conhecer a propriedades dos objetos no que se refere à forma” (*idem*, p.26); “Adquirir a noção de conservação de quantidades descontínuas ou discretas” (*idem*, p.31); “adquirir a noção de conservação de quantidades contínuas (massas)” (*idem*, p.32); “adquirir a noção de classificação operatória” (*idem*, p.33); entre outros tantos objetivos específicos explicitados no documento.

Tornou-se cada vez mais claro para mim que o documento *Programa de Educação Pré-escolar* (Florianópolis, 1988) teve sua elaboração organizada por pessoas cuja orientação teórica estava fortemente marcada pela teoria piagetiana, visto que toda sua explanação era pautada nesta concepção. As explicações teóricas voltadas para as professoras pareciam ter sido cuidadosamente escolhidas, para que todas tivessem acesso ao conhecimento inerente ao documento, onde se

pretendeu com isso, provavelmente, a garantia de que a proposta escrita se concretizasse na prática cotidiana.

Sobre a prática pedagógica exercida pelas professoras a partir das orientações colocadas no *Programa de Educação Pré-escolar* (Florianópolis, 1988), localizei algumas análises na dissertação da professora Eloisa Rocha (1991). Para esta autora

Entre [...] [as] idéias [atribuídas à teoria piagetiana], sem dúvida, uma das que mais se difundiu foi a de que as crianças devem ser deixadas livres para agir, falar e pensar e que o adulto deve evitar ao máximo interferir no seu desenvolvimento natural, sob pena de forçá-las ou 'queimar etapas' (p.52).

Considerava que essa maneira de conduzir o trabalho pedagógico desaguava em uma atitude "extremamente 'espontaneísta'" (*idem*, p.53) praticada pelas professoras da pré-escola, o que, "[...] parece aproximar-se de uma concepção racionalista, onde há ênfase nos fatores inatos, renegando-se a influência da educação para o desenvolvimento intelectual" (*idem, ibidem*). Entretanto, como a concepção teórica declarada era o construtivismo,

[...] veremos que a posição de 'não interferência' resulta, de fato, de uma 'leitura' distorcida da teoria de Piaget, concluindo que, se não podemos ensinar às crianças (pois elas são agentes de seu desenvolvimento), nos resta aguardar 'que se dê' o desenvolvimento das estruturas cognitivas. (*idem, ibidem*).

O planejamento que era realizado com base nos aspectos do desenvolvimento infantil considerava a criança como ponto de partida, mas, como o argumentado anteriormente, originava-se do desenvolvimento com uma referência universal, "tomado como regra ou como padrão de normalidade para toda e qualquer criança" (Ostetto, 2000c, p.184). Além disso, a preocupação da professora recaía na caracterização de cada criança, e teria como parâmetro a psicologia do desenvolvimento, para que então pudesse proceder a construção do planejamento onde estariam as características elencadas e os aspectos do desenvolvimento que seriam trabalhados.

Como analisou Cambi (1999), ao finalizar suas considerações sobre Piaget, a pedagogia contemporânea devia a este estudioso uma compreensão inovadora "da mente infantil e a individualização das suas estruturas cognitivas, elementos necessários para impostar uma educação do pensamento que leve em

conta, no trabalho didático, as efetivas capacidades, lingüísticas e lógicas, da criança” (p.611). Seria interessante frisar que os estudos do psicólogo suíço estavam delimitados pelo aspecto investigativo e que também centravam-se em uma infância européia. Sua proposta não incluía formular um método de ensino, mas sim, uma teoria do conhecimento, ou seja, estava preocupado em como se aprende e não necessariamente em traçar orientações de como se deve ensinar. Suas conclusões acabaram sendo generalizadas como modelo de infância reproduzido em diversas outras realidades, o que parecia dar a impressão de que o local de procedência das crianças pouco importaria para a universalização dos resultados obtidos por seus estudos. A consideração sobre certos aspectos contraditórios aqui explicitados não significa a inexistência de contribuições da teoria para o campo educacional, pois “[...] certamente a sua contribuição para os problemas da pedagogia foi decisivo, e decisivo sobretudo pela revolução cognitiva que a caracterizou nos últimos decênios” (*idem, ibidem*).

2.7 – PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA – MENINO QUEM FOI TEU MESTRE?

O período de 1989–1992 foi marcado por algumas orientações e realizações de cursos de formação, sem a sistematização de qualquer proposta pedagógica. Não foi assumida a programação elaborada no período anterior, não obstante os professores a utilizassem no seu dia-a-dia. Apesar deste período ter sido marcado por certa descontinuidade, no que se refere a proposições de trabalho, os cursos e projetos implementados pela DEPE, continuavam a demarcar a pré-escola com sua função pedagógica, atribuindo-lhe um papel de ensino-aprendizagem.

Para tanto, foi adotado o projeto desenvolvido pelo MEC em conjunto com a Fundação Roberto Marinho *Professor da Pré-escola – Menino quem foi teu Mestre?* (Brasil, 1991a & 1991b), que pressupunha a formação das professoras para sua efetivação. O projeto continha dois volumes impressos e vinte programas de TV compilados em três fitas de vídeo, incluindo os conteúdos expostos nos livros, com a finalidade de promover cursos de aperfeiçoamento para o coletivo das professoras.

O material em questão teve como autoras, as professoras Monique Deheinzellin⁵⁶ e Zélia Vitória Cavalcanti Lima, além da colaboração dos profissionais da Escola da Vila⁵⁷, de São Paulo.

Os dois volumes impressos continham um total de vinte capítulos (dez em cada volume), assim denominados: Infância; Por onde devo ir-me daqui?; A criança de 3 a 7 anos; A socialização da criança; Brincar; Jogos e brincadeiras na pré-escola; Artes; A expressão artística na pré-escola; Ciências; Ciências na pré-escola; Música e dança; A escola, as crianças e as histórias; Números e algarismos; Aritmética na pré-escola; Língua portuguesa; A língua portuguesa na pré-escola; A avó, o dinossauro e o Deus; Atuação do professor; Pressupostos pedagógicos; A formação das crianças e dos professores.

O projeto *Professor da Pré-escola* (Brasil, 1991a & 1991b) possuía sua vinculação teórica com a teoria proposta por Piaget e seus seguidores, e com a teoria da psicanálise, principalmente a desenvolvida por Bruno Bettelheim. Segundo entendo, o provável avanço que este projeto indicava, encontrava-se no fato de que as práticas pedagógicas sugeridas não se limitavam aos aspectos do desenvolvimento infantil, como o que vinha sendo posto até então, mas em uma junção destes aspectos com áreas do conhecimento como Artes, Ciências, Música, Dança, Língua Portuguesa e Aritmética.

O documento explicitava um conceito de *infância* definido da seguinte maneira “seres humanos vivendo um momento específico de seu desenvolvimento” (Brasil, 1991a, p.16) e as *crianças* apareciam consideradas como seres que pensam, são criativas e inteligentes. O corpo do documento trazia o tratamento de *crianças* no plural, o que parecia demonstrar um entendimento da pluralidade infantil. A *escola*⁵⁸ também era conceituada como devendo ser um lugar “de trabalho de crianças e adultos em direção à construção de conhecimentos” (*idem, ibidem*),

⁵⁶ Além de ter sido co-autora do projeto *Professor da Pré-escola – Menino quem foi teu Mestre?* (Brasil, 1991a & 1991b), também apresentou suas idéias, na obra intitulada *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil* (1994). Nesta publicação, a autora articula os pressupostos conceituais considerando o nível antropológico, filosófico, psicológico e pedagógico, perpassando as seguintes áreas do conhecimento: Matemática (Aritmética e geometria), Língua Portuguesa (Literatura e lingüística), Arte (Música, dança, teatro e desenho) e Ciências (Ciências físicas, biológicas e sociais). Sua proposta curricular destinava-se ao trabalho com crianças de 4 a 6 anos.

⁵⁷ A Escola da Vila foi nas décadas de 1980/1990 um centro formador de idéias, concepções e práticas pedagógicas para a educação pré-escolar.

⁵⁸ ‘Escola’ é o termo utilizado pelas as autoras para denominarem a pré-escola/educação infantil.

além disso, a mesma “deve considerar o modo de pensar da criança para, a partir dele, oferecer espaços, para a construção de conhecimentos” (*idem*, p.21).

O documento, como demonstrou o sumário do mesmo, fazia alusão às crianças a partir dos três anos de idade, fato que não refletia a realidade da rede de educação infantil do município de Florianópolis, que contava, no ano de 1991, com doze creches⁵⁹ que atendiam as crianças pequenininhas (0-3 anos) quando da sugestão de inserção deste projeto.

A implantação do projeto *Professor da Pré-escola* (Brasil, 1991a & 1991b), requereu da SME/DEPE a aquisição de equipamentos necessários à sua implementação como TV's e vídeos cassetes, que foram adquiridos através de projeto encaminhado à Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁶⁰ e viabilizado pela mesma para a efetivação deste projeto através da formação das professoras.

Não foi possível eu encontrar relatos ou estudos que expusessem a prática pedagógica nas instituições da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis embasada por esse projeto, apesar de, na entrevista concebida à Waltrick (2008, p.107), a então chefe da DEPE ter declarado a maneira como eram encaminhados os cursos de formação para a inclusão deste projeto, que eram realizados através de reuniões de orientação pedagógica que envolviam diversas instituições.

Contudo, a partir de inferências indiretas baseadas no relacionamento que eu já estabelecia dentro da Rede Municipal, considero possível afirmar a existência de um movimento voltado para a consolidação da *função pedagógica*. Em meu entender contribuíram para tanto a publicação de Deheinzellin (1994) *A fome com a vontade de comer*, e de uma outra obra escrita um pouco antes desta, que apresentava este caráter de tornar pedagógica a atuação das professoras: o livro *Com a Pré-Escola nas Mãos* (Kramer, 1989) que unia a tendência crítica presente nas idealizações de Freinet⁶¹, as elaborações teóricas de Piaget a cerca do desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento. Essa obra apontava que para a construção de um currículo para a pré-escola dever-se-ia considerar

⁵⁹ Dados coletados e presentes em Ostetto, 2000b, p.94-98.

⁶⁰ Dado recolhido em Waltrick (2008, p.107).

⁶¹ Freinet (1896-1966), militante político francês, socialista e professor primário, teve em sua infância popular a vivência que exerceu papel fundamental em sua concepção sobre a atividade infantil. O eixo central de seu projeto político-pedagógico era a escola do povo, tendo como princípio básico a reflexão sobre a prática. Para Freinet, não existe neutralidade em nenhum ramo do saber. A escola sempre assume uma postura a favor ou contra as classes que educa. Sobre Freinet, consultar: Cambi, 1999; Elias & Sanches, 2007.

[...] as características específicas das crianças e do momento em que vivem (seu desenvolvimento psicológico), as interferências do meio que as circundam (sua inserção social e cultural) e os conhecimentos das diferentes áreas, capazes de permitir a articulação da pré-escola com a escola de 1º grau (Kramer, 1989, p.37).

Naquilo que consegui perceber, a idéia central era confirmar a educação infantil como *função pedagógica*⁶², de uma forma bem marcada, que rompia com as funções de *guardiã*, *compensar carências* ou *com objetivos em si mesma*⁶³, funções essas que já não atendiam mais às aspirações dos pesquisadores e professoras que atuavam neste nível de ensino. Em uma tentativa de compreender este momento histórico foi necessário aplicar o conceito da *teoria da curvatura da vara*⁶⁴. Inicialmente havia uma preocupação bastante acentuada com os cuidados do corpo, higiene, sono, alimentação, quando eram utilizados para tanto, argumentos diversos que comprovassem a necessidade desta inquietação (abandono e mortalidade infantil, doenças infecto-contagiosas, afastar as crianças pequenas do trabalho industrial, superar carências de ordem nutricional e física, entre outros). Já neste outro momento, o que se colocava, era a necessidade da pré-escola se constituir como um espaço de educação, de construção do conhecimento. Um espaço que considerava as especificidades das crianças e onde fosse possível propor um trabalho pedagógico com objetivos definidos e voltados para o desenvolvimento das crianças. Assim, imbuídos desta certeza, havia, de certa forma, até uma negação velada dos cuidados básicos a serem satisfeitos. Em razão disso, até os momentos de rotina que envolviam os cuidados com higiene, sono e alimentação, principalmente, recebiam um caráter pedagógico.

⁶² Como explica Kramer (2008, p.57) “a função pedagógica foi proposta [...] como *uma alternativa crítica para a abordagem da privação cultural*” (grifo da autora).

⁶³ Os conceitos de cada uma destas funções exercidas pela educação pré-escolar, no decorrer de sua história encontra-se em Abranovay & Kramer (1991).

⁶⁴ A “teoria da curvatura da vara [...] foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: ‘quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto’” (Saviani, 1984, p.41).

2.8 – MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR – A BRINCADEIRA COMO INSPIRADORA DO PLANEJAMENTO

A década de 1990 ampliou e consolidou, no Brasil, um movimento entre pesquisadores e professores que se dedicavam a repensar a Educação Infantil e buscavam constituir uma visão crítica sobre a mesma, partindo principalmente do debate em torno do caráter pedagógico. Em meados de 1990, a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) ligada à Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC encomendou à Fundação Carlos Chagas (FCC), mais precisamente às pesquisadoras Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, que organizasse a produção de edições (popularmente conhecidos como ‘cadernos das carinhas’) com diversos temas (financiamento, política, formação dos profissionais, organização e funcionamento, práticas concretas, etc.).

Foram publicados pela COEDI, os seguintes títulos: Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994); Política Nacional de Educação Infantil (1994); Por uma Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil (1994); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996).

Essas publicações se caracterizavam como o resultado de pesquisas, seminários e debates que foram estabelecendo critérios mínimos de qualidade e delineando novas funções para a educação infantil.

Nas palavras de Cerisara (1999)

Todos estes materiais foram produzidos a partir do debate com educadores e pesquisadores da área, no sentido de caminhar na definição de uma Política Nacional de Educação Infantil que atendesse às deliberações legais e, ao mesmo tempo, estabelecesse diretrizes pedagógicas para uma política de recursos humanos visando a melhoria da qualidade do trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas (p.18).

A autora ainda afirmou que a produção publicada no período de 1993-1997 pela COEDI revelou o quanto estas obras estavam em consonância com as pesquisas da área, realizadas no sentido buscar uma educação pública infantil de qualidade socialmente referenciada.

A partir do movimento de investigações e debates que envolveram tanto a academia como o governo, inaugurou-se uma nova função para a educação infantil.

Função essa que contemplava tanto os cuidados básicos, como higiene, sono e alimentação, quanto a construção dos conhecimentos pelas crianças: a função educar e cuidar⁶⁵, considerados conceitos indissociáveis e complementares, passaram a balizar as orientações a respeito do trabalho das professoras.

Em consonância com as discussões ocorridas em nível nacional sobre educação infantil, a SME/DEPE de Florianópolis, ao final do período de 1993–1996, produziu o documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (Florianópolis, 1996), dirigido a Creches e NEI's. Esse documento representava a síntese de diferentes ações desencadeadas pelo Movimento de Reorientação Curricular (MRC)⁶⁶, desenvolvido ao longo dos quatro anos da gestão da Administração Popular (1993-1996). O MRC objetivava a participação de todos os profissionais da educação no seu processo de elaboração com a intenção de que esse processo pudesse tomar corpo, forma e conteúdo nas salas de aula das escolas, Creches e NEI's.

Comprovei a vinculação entre o documento municipal *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) e as discussões ocorridas em nível nacional e publicadas nos 'cadernos das carinhas' através da bibliografia do documento municipal, que citava dois destes 'cadernos': *Política de educação infantil* (Brasil, 1994) e *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1995).

O documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) era composto por 48 páginas que congregavam nove capítulos: Introdução, Creches e Pré-escolas: um pouco de história, Pressupostos do percurso, Botando a mão na massa ou transformando intenções em ações, Momento crucial: vida nova ou o tradicional período de adaptação, Planejar para avaliar/avaliar para planejar, A instituição como ambiente alfabetizador: leitura e escrita nas Creches e NEI's, Algumas informações para entender o desenvolvimento infantil e Bibliografia.

⁶⁵ A pesquisadora Fernanda Tristão (2004) em sua dissertação *Ser Professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada* fez um levantamento do significado etimológico do 'cuidar'. Ver também Montenegro (2001).

⁶⁶ Para saber mais sobre o Movimento de Reorientação Curricular (MRC) consultar o livro de Verena Wiggers (2000) *A Educação Infantil no Projeto Educacional-Pedagógico Municipal* e a dissertação de Sônia Cristina L. Fernandes (2000) *Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil*. Sobre a influência do MRC na construção de uma proposta curricular em uma instituição, consultar a dissertação de Ana Cristina C. Delgado (1997) *A Construção de uma Alternativa Curricular na Pré-Escola: A experiência do NEI Canto da Lagoa*.

Após uma pequena introdução, o documento apresentava resgate histórico das creches e pré-escolas no Brasil e no município de Florianópolis. Como aponta Ostetto (2000b) “a inclusão de dados sobre a história da rede municipal [...] é muito interessante, pois tenta preencher uma lacuna [...]: a inexistência de uma sistematização referente à criação e expansão da rede de educação pré-escolar pública municipal” (p.142).

O documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) foi detalhadamente estudado pela pesquisadora Verena Wiggers através de sua dissertação de mestrado, posteriormente publicada em forma de livro, sob o título *A educação infantil no projeto educacional-pedagógico municipal* (2000).

Como apontou Wiggers (2000)

O [...] documento retrata, em parte, a história da educação infantil brasileira e do município, assim como [aborda] os seguintes temas: brincadeira como elemento articulador do trabalho na educação infantil; importância da estruturação do espaço e do tempo nas creches e pré-escolas; registro como instrumento que possa narrar, mesmo de forma parcial, a trajetória e a história do processo vivido na instituição; questões sobre o período de adaptação; articulação entre planejamento e avaliação; referência à linguagem como elemento articulador e organizador do pensamento humano; linguagem escrita como um das formas de comunicação lingüística disponível; situações reais e significativas que devem consistir em pressuposto metodológico para a apropriação dos elementos culturais pelas novas gerações; algumas referências ao desenvolvimento infantil e bibliografia atualizada (p.29).

As matrizes teóricas que perpassam toda a proposta são: a Psicologia Sócio-Histórica, a Filosofia Materialista-Dialética, a Antropologia Materialista-Dialética e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A partir desta produção, foi possível marcar a educação infantil do município de Florianópolis com a dupla função de *educar e cuidar* as crianças, como explicitado no documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996): “nestas instituições deve-se educar e cuidar as crianças, considerando-se as particularidades da etapa de desenvolvimento compreendida entre zero a seis anos” (p.17).

O documento ainda registrava que

Compreender que a Educação Infantil tem as funções complementares de educar e cuidar redimensiona o caráter educativo que ela possui, possibilitando um grau mínimo de

qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde a maioria delas vivem quotidianamente uma boa parte da sua infância (*idem, ibidem*).

Cerisara (*apud* Wiggers, 2000, p.63) esclareceu que “cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos do conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas”.

A autora também acrescentou que

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (*idem, ibidem*)

Kuhlmann Junior (2005) apontou na mesma direção, argumentando que

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. [...] A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (p.60).

Também Wiggers (2000) identificou que

Para o MRC, a educação infantil é uma prática de socialização e de educação das crianças numa perspectiva pedagógica. Este conceito potencializa a brincadeira, a estruturação do espaço e do tempo para o favorecimento das interações entre crianças e entre estas e adultos, de modo que, através destas interações, as crianças tenham condições de se desenvolver e adquirir os instrumentos de sua inserção na cultura (p.64).

Para melhor compreender o movimento de constituição da trajetória da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis demonstrei algumas aproximações que inferi da leitura dos documentos *Programa de Educação Pré-Escolar* (Florianópolis, 1988) e *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996). O *Programa de Educação Pré-Escolar* (Florianópolis, 1988) pressupunha uma criança vista a partir do seu desenvolvimento, do que ela já conseguia, ou melhor, do que ela ainda não demonstrava capacidade de realizar. A atuação da professora aconteceria, então, neste nicho: planejar situações de aprendizagem para que a criança adquirisse as habilidades necessárias para evoluir seu desenvolvimento. Já no documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) a *criança* era “concebida

como um ser humano social em processo de desenvolvimento. [...] é, portanto, um sujeito ativo em seu processo de apropriação do conhecimento, que depende do adulto e necessita ampliar seus conhecimentos e suas experiências” (p.17). Neste documento, a intenção estaria mais próxima de propor conduzir o olhar do *educador*⁶⁷, enquanto mediador e parceiro mais experiente da relação educativa, para as realizações infantis, mais precisamente com a intenção de identificar, organizar e atuar a partir do que as crianças demonstrassem através de suas brincadeiras. Desta forma, a *brincadeira* passaria a ser a inspiradora do planejamento. Essa minha constatação foi corroborada pela pesquisa conduzida por Wiggers (2000), quando a mesma constatou a presença de 25 parágrafos alusivos à *brincadeira* no documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996).

Como forma de exemplificar a importância que a brincadeira adquiriu na proposta sugerida pelo documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) para orientar a prática pedagógica das professoras, utilizei algumas subcategorias elaboradas por Wiggers (2000) que, no corpo do documento, assim se expressaram:

A brincadeira é o princípio organizador desta Proposta Curricular (Florianópolis, 1996, p.21).

Ao considerar a brincadeira como princípio norteador dessa Proposta Curricular e, entendendo-a como a forma própria de a criança conhecer o mundo que a cerca [...] (*idem*, p.27).

As brincadeiras oferecem situações privilegiadas nas quais, [...], é possível fazer um diagnóstico e uma avaliação daquilo que poderá se transformar em conteúdo e projeto de trabalho [...] (*idem*, p.38).

A brincadeira é o local privilegiado para diagnosticar níveis de conhecimento e desenvolvimento infantis, [...] (*idem, ibidem*).

Considerada desta forma, a *brincadeira* das crianças tornou-se material de observação e registro, elemento de interação entre a criança, seus pares e com os adultos, conteúdo inspirador de proposições que ampliariam e diversificariam os conhecimentos das crianças. Ou seja, as manifestações infantis, observadas pelas professoras, a partir das brincadeiras das crianças, alicerçariam todo trabalho pedagógico. Utilizar a *brincadeira* como base da prática pedagógica sugeria que sua observação, reflexão, registro individual e do grupo dariam pistas para que a

⁶⁷ Como aponta a análise de Wiggres (2000), o documento se refere aos profissionais da educação pelo termo '*educador*' ou '*educadores e auxiliares*'.

professora organizasse os temas e conteúdos que seriam trabalhados e que fossem significativos para os meninos e meninas. “Caso o educador esteja observando as crianças enquanto brincam, ele poderá diagnosticar os interesses, a linguagem e as capacidades interativas das crianças” (*idem*, p.23).

Quanto ao contorno concebido para caracterizar as *instituições de educação infantil*, encontrei no documento que elas “seriam consideradas como espaços sócio-educativos, de caráter coletivo, diferentes e complementares à família” (*idem*, p.17), com o objetivo geral de

Garantir o direito à infância das crianças usuárias das Creches e Neis da Rede Municipal de Florianópolis, proporcionando a todas elas o cuidado básico e o acesso aos conhecimentos, inserindo-as no mundo da natureza, da cultura, da sociedade e do trabalho de forma ativa, participativa e criativa (*idem*, p.18).

A prática pedagógica pretendida pelo documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) requeria do “educador” um papel significativo quanto às suas responsabilidades e atribuições no processo educativo. Caberia ao mesmo: ser o mediador dos conhecimentos; enriquecedor das interações; planejador de suas ações considerando o desenvolvimento real e potencial das crianças; disponibilizar-se para brincar; estabelecer interação com as crianças através de linguagem simbólica; observar e organizar brincadeiras; ser escriba do grupo; selecionar e definir os temas e conteúdos que seriam trabalhados; planejar e organizar o espaço (com vistas a ampliar as interações) e o tempo (rotina); selecionar os materiais; promover o desenvolvimento das crianças; diagnosticar os interesses infantis; ser leitor, escritor e pesquisador da educação; proporcionar aprendizagens significativas; interagir com as famílias; questionar e redimensionar sua prática (*idem*, p.19-44).

Quanto à *definição dos conteúdos* que seriam trabalhados, o documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) sugeria que “o educador deve buscar nas diferentes áreas do conhecimento, tais como nas ciências, matemática, português, história e geografia, os conteúdos específicos que enriquecem o projeto, trabalhando-os de forma integrada e interdisciplinar” (p.38). Essa postura acabou por tratar a educação infantil como algo subordinado ao ensino fundamental e reforça a idéia de escolarização precoce das crianças pequenas conforme analisado por Cerisara (2005) na crítica que elaborou acerca do Referencial Curricular

Nacional da Educação Infantil (RCNEI) publicado pelo MEC em 1998. Wiggers (2000) também apontou que “[...] a abordagem teórica sobre a necessidade de se vincular as práticas educativas ao atendimento das necessidades dos sujeitos, envolvidos no processo, [...] acaba por ser desconsiderada” (p.60), pois, segundo ela,

Não é possível, com base nos estudos do desenvolvimento humano, especialmente da Psicologia Histórico-Cultural, concordar com uma rotina para crianças pequenas, estruturada por áreas do conhecimento, que possa atender as reais necessidades destas crianças (*idem*, p.61).

A *organização das salas de aula* também era considerada no documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) como reveladora da “postura do educador, quais suas concepções, bem como influencia[ria]m o modo como as crianças pensam e se comportam” (p.27). As sugestões apresentadas diziam respeito à altura das estantes, à localização dos brinquedos e materiais em lugares de livre acesso às crianças, que permitisse a movimentação corporal e favorecesse as brincadeiras. Para tanto, uma das indicações era dividir a sala em cantos. Esses cantos seriam espaços diferenciados, objetivando situações diversas de trabalho e brincadeiras. A sala deveria ser organizada em três cantos básicos: canto da leitura, canto da expressão gráfica e canto da brincadeira, que priorizassem “a atividade lúdica, o acesso à informação, à leitura e à escrita e às diversas linguagens expressivas” (*idem*, p.28). Além destes, outros cantos poderiam ser organizados desde que se fizessem necessários em função dos projetos desenvolvidos.

A importância da organização dos espaços foi abordada por Abramowicz & Wajskop (1995), ao considerarem que tal organização “afeta tudo que a criança faz” (p.31), interferindo na percepção que os meninos e meninas teriam da realidade, modificando suas atividades e a forma como utilizavam os materiais. Influenciaria também na capacidade de escolha das crianças, o que transformaria suas interações com as outras crianças, com as professoras e seus pares.

O *registro*⁶⁸ era tratado no documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996), como um elemento que “qualifica a ação educativa [...] [e que] o registro escrito é a melhor forma de aproximar teoria e prática pedagógica” (p.29).

Para Wiggers (2000)

A partir do universo que se delineia em torno da prática do registro, o Movimento de Reorientação Curricular aponta-o, de maneira adequada, como o ato que possibilita deixar marcas do processo percorrido e por estas marcas desenvolver a atitude reflexiva diante do e no processo (p.129).

Dada a importância que a atividade de registro acabou tomando no movimento de constituição do trabalho das professoras na Rede Municipal, bem como, o fato de tê-lo tomado como um dos focos principais para as minhas análises, entendi que esse aspecto precisaria ser analisado com maior profundidade. Propus-me a fazer isto no Capítulo 3 deste texto.

A *rotina*⁶⁹ era apresentada como mais um elemento constituinte da prática pedagógica e, em função disso, necessitaria que também fosse planejada. Dessa forma, o entendimento de *rotina* que figurava no documento citava que “são as seqüências de atividades diferenciadas, propiciadoras da brincadeira e que se desenvolvem num ritmo peculiar, flexível, com espaço para as novidades que surgirem no grupo” (Florianópolis, 1996, p.32) e alegava que as crianças se sentiriam mais seguras e teriam confiança no educador através de uma rotina estruturada. Assim, o documento apresentava cinco momentos específicos que seriam incorporados na rotina diária, objetivando integrar os diferentes espaços organizados e planejados: Roda⁷⁰, Planejamento das atividades diversificadas⁷¹, Atividades diversificadas⁷², Roda de leitura⁷³ e Roda de avaliação⁷⁴.

⁶⁸ Sobre o tema *registro*, ver a dissertação de Rejane Teresa Marcus Bodnar (2006) “*A Observação e o Registro Pedagógico na Formação em Serviço: Um Estudo sobre as Relações Teórico- Práticas com Professoras da Educação Infantil*”.

⁶⁹ Sobre *rotina* consultar a dissertação de Rosa Batista (1998) *A rotina no dia-a-dia da Creche: entre o proposto e o vivido* e a tese editada em livro de Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) *Por Amor e Por Força: rotinas na educação infantil*.

⁷⁰ “[...] momento de trabalho coletivo, onde se conversa e se planejam as atividades, oportunidade de construção da identidade do grupo e do respeito pelos pares” (Florianópolis, 1996, p.32).

⁷¹ “[...] momento em que a criança decide o quê, como, com quem, com o quê e onde brincar ou trabalhar” (*idem, ibidem*).

⁷² “[...] concretização do planejado. Momento em que o educador observa o grupo que brinca em torno de determinado projeto e suas singularidades, intervindo quando julgar necessário” (*idem, ibidem*).

Sobre a rotina diária, tanto das creches como dos NEI's, estava explicitado um exemplo da seqüência a ser seguida pelas professoras e seus grupos de crianças. Reproduzi aqui apenas a proposta para a *rotina de creche*, um dos exemplos expostos no documento:

7:00/8:00 – Chegada das crianças (momento coletivo com atividade planejada)

8:10/8:30 – RODA (chamada, calendário, ajudante do dia...)

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

8:50/9:45 – ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

9:45/9:50 – Organizar ida ao parque

9:50/10:50 – Parque

10:50/11:00 – Atividade de relaxamento

11:00/11:40 – higiene/almoço/higiene

11:40/12:00 – RODA DE AVALIAÇÃO

12:00/13:00 – Sono/atividades leves

13:00/13:30 – RODA DE LEITURA

13:30/13:50 – Lanche

13:50/14:35 – Atividade dirigida

14:35/15:15 – Parque

15:15/15:45 – RODA DE AVALIAÇÃO

15:45/16:00 – Higiene

16:00/16:45 – Janta/higiene

16:45/19:00 – Saída das crianças (este momento deverá ser planejado)

(*idem*, p.33)

Essa maneira de organizar a prática pedagógica no cotidiano das instituições de educação infantil já havia sido proposta no documento *Atendimento ao Pré-escolar* (Brasil, 1982b) em que o mesmo fazia referência às atividades de livre escolha (atividades diversificadas), atividades orientadas (atividades dirigidas) e atividades mistas (parque). O diferencial é que, no documento do MEC de 1975 não se considerava a brincadeira como uma das possibilidades de escolha no momento das atividades de livre escolha, fato que era levado em conta na escolha das crianças no momento das atividades diversificadas, como apontava o documento municipal de 1996.

Observei, especificamente sobre os elementos constitutivos das sugestões de rotina, que esta rotina se destinava aos meninos e meninas que já possuíam a linguagem formada, visto a necessidade de relatar suas experiências e vivências, principalmente nos momentos Roda, Planejamento e Roda de Avaliação.

⁷³ “[...] inserção da criança no mundo letrado, no imaginário, no simbólico, na construção da representação e relação da linguagem oral com a escrita. Momento de leitura do educador, e de exploração de livros e de objetos portadores de texto pelas crianças” (*idem, ibidem*).

⁷⁴ “[...] momento em que as crianças relacionam o planejado com o realizado” (*idem, ibidem*).

Pude também notar uma certa incoerência quanto ao elemento *atividade dirigida*. O documento em diferentes momentos citava a necessidade de desenvolvimento de projetos que tivessem como alicerce a brincadeira dos meninos e meninas. Em que momento da rotina esses projetos se concretizariam? As atividades dirigidas seriam aquelas ligadas às áreas do conhecimento ou ao projeto idealizado a partir da observação?

O documento *Programa de Educação Pré-escolar* (Florianópolis, 1988) também apresentava sugestões de estruturação do trabalho diário, menos prescritiva que a que consta do documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996), mas contendo vários momentos comuns relacionados à prática pedagógica, como: roda, planejamento do dia, avaliação coletiva e momento da história. Outros momentos se repetiam em função da organização geral das instituições: entrada, lanche, higiene, parque, repouso e saída. No documento de 1988, havia considerações acerca de cada item da rotina, já no documento de 1996, as explanações se limitaram aos cinco tópicos comentados anteriormente e ao momento do sono.

O documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) trazia um texto explicativo sobre a *adaptação* das crianças nas instituições de educação infantil, onde ressaltava a importância da participação das famílias neste momento. Também estava enfatizada a abertura que os profissionais das instituições deveriam realizar para que as famílias pudessem ter acesso às informações, de como ocorreriam tanto o processo de adaptação como a prática pedagógica da instituição em si, e aos espaços destinados ao convívio de seus filhos com as outras crianças e os profissionais que ali trabalhavam. O texto ainda indicava a necessidade de realizar entrevistas com os responsáveis pelas crianças, “buscando conhecer os hábitos das crianças e de sua família, de tal forma a integrá-los, de alguma forma, na rotina da instituição” (*idem*, p.36). Esse foi o primeiro documento que tratava, em um texto específico, sobre a adaptação/inserção dos meninos e meninas em um espaço coletivo de vivências, e considerava a participação das famílias como relevante para que o processo ocorresse da forma mais tranquila.

O *planejamento* foi explanado em conjunto com a *avaliação*, sendo entendidos como dependentes entre si. Assim, “para re-planejar seu trabalho e estabelecer parâmetros de continuidade, faz-se necessário promover avaliações constantes de forma a garantir processos de aprendizagem significativas e

contextualizadas” (*idem*, p.38). A questão do planejamento constitui-se também como foco principal das análises que faço a respeito da Rede Municipal. Por esse motivo, retomarei esta discussão mais adiante, no capítulo 3.

Com relação à *alfabetização*, o documento explicitava que as instituições de educação infantil deveriam se tornar ambientes alfabetizadores, colocando “à disposição de todas as crianças os mais variados materiais portadores de texto” (*idem*, p.40), evidenciando a função social da escrita. Tratava também sobre a relação do pensamento e linguagem como o proposto pela perspectiva sócio-histórica.

No capítulo final do documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) havia explicações sobre o desenvolvimento infantil, embasados em teóricos como Vigotski e Wallon.

O documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) apresentou uma visão contemporânea de educação infantil ao assumir a dupla função indissociável e complementar de *educar e cuidar* das crianças pequenas. Além disso, encontrava-se em consonância com os estudos realizados na época e com as propostas oriundas do MEC.

2.9 – O DOCUMENTO PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

A partir de 1997 iniciaram-se as discussões que acabaram resultando na elaboração de um documento orientador das ações a serem desenvolvidas pelas professoras da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Esse documento/artigo, intitulado *Princípios Pedagógicos da Educação Infantil Municipal* (Rocha, 2000) é, até o momento (2009), o documento oficial de orientação pedagógica.

Na trajetória de constituição do documento/artigo *Princípios Pedagógicos da Educação Infantil Municipal* (Rocha, 2000) enfrentou-se, em nível nacional, uma polêmica acirrada pela publicação, em 1998, do RCNEI pelo MEC. O RCNEI surgiu com o argumento de subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Cerisara (2005) apontou que o RCNEI significou um rompimento com as indicações sugeridas pelos pesquisadores e professores da área, bem

como, com o que havia sido colocado nas produções editadas pela COEDI/MEC nos anos anteriores, produções estas consideradas por um contingente significativo de especialistas como mais sintonizadas com a especificidade da educação infantil.

A vinculação entre os documentos elaborados no âmbito PMF/SME/DEI neste período e a proposta do MEC não se efetivou, visto a não sintonia entre a SME e as propostas explicitadas no RCNEI.

Tal falta de sintonia ficou explícita quando, no artigo *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal*, Rocha (2000) afirmou que

[...] é possível desde já identificar os pontos críticos presentes, em geral, nas orientações curriculares anteriores e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, também recentemente divulgado pelo MEC. Há, nestas orientações, o privilegiamento de uma visão de criança pautada apenas na Psicologia, o que acaba por estabelecer uma orientação de caráter instrumental que predetermina a ação da criança (p.25).

Além da vinculação com a psicologia do desenvolvimento, Rocha (2000) também argumentou sobre a utilização de um modelo único com estrutura curricular, pautada em ‘conteúdos escolares’ das áreas do conhecimento.

Como alertou Wiggers (2004b) era preciso ter prudência quando são adotadas práticas pedagógicas que se alicerçavam no desenvolvimento de algumas habilidades humanas objetivando o seu aumento (principalmente as relacionadas à inteligência e à capacidade lingüística da criança), ou àquelas que utilizavam os conteúdos da escola para organizar o trabalho pedagógico com crianças pequenas, ao prepará-las para o ensino fundamental.

A criança como sujeito de direitos, o desenvolvimento das múltiplas dimensões da criança e a relação creche-família passaram a sustentar o documento orientador do trabalho pedagógico na educação infantil, levando em conta os pressupostos de uma emergente Pedagogia da Infância⁷⁵. Foram realizadas, então, diversas modalidades de formação que objetivavam “aprofundar, refletir e redimensionar a prática pedagógica, tendo como eixo norteador a *criança*” (Florianópolis, 2000a, p.12), além de Mostras Educativas, cujo objetivo era o de socializar os trabalhos realizados nas Creches, NEI’s e Unidades Conveniadas.

⁷⁵ Para aprofundar as questões referentes à emergência de uma Pedagogia da Infância, ver Rocha (1999).

A partir desses pressupostos, a SME de Florianópolis editou várias publicações que continham artigos produzidos por consultores e diversos autores com o intuito de orientar a prática pedagógica das professoras que atuavam nas instituições municipais. Para a presente pesquisa utilizei três documentos: *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (Florianópolis, 2000b), *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (Florianópolis, 2000a) e *Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas* (Florianópolis, 2004).

O documento *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal* (Florianópolis, 2000b) era composto por três artigos: o primeiro foi escrito voltado para a educação municipal de forma geral, o segundo destinado à educação infantil e o terceiro à educação fundamental. O texto *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (Rocha, 2000), conforme afirmado anteriormente, se caracterizou como o documento orientador da Educação Infantil Municipal. O artigo apresentava as bases conceituais dos princípios pedagógicos para a Educação Infantil e as sínteses e conclusões dos grupos de trabalho que ocorreram no transcorrer do período.

O documento/artigo *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (Rocha, 2000) apresentava a diferenciação entre a 'infância em situação escolar' e a criança atendida pela educação infantil; a necessidade de definir a finalidade social da creche, visto que a Pedagogia da Educação Infantil ainda se encontra em constituição. Além disso, argumentava que

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário (p.28).

Para o artigo, o objeto de preocupação da Pedagogia da Educação Infantil deveria ser "a própria criança, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais" (*idem, ibidem*). Assim, a tarefa das instituições de Educação Infantil seria assumir funções de complementaridade entre educação e cuidado, "tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6

anos)” (*idem*, p.29), que não se limitaria à dimensão cognitiva, mas envolveria “as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, física, psicológica, lingüística e cultural” (*idem, ibidem*). Neste contexto, o papel da professora da Educação Infantil seria o de participar de forma “direta na educação e no cuidado das crianças no espaço coletivo da instituição, que exige uma organização, um planejamento e uma intencionalidade ausentes do espaço familiar” (*idem*, p.25).

Desta forma, a referência para o trabalho pedagógico se estabeleceria nas “crianças e suas manifestações, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão das diferentes linguagens, [...] contemplando sua identidade social e cultural e as múltiplas dimensões humanas” (grifo do original) (*idem*, p.30).

O documento *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (Florianópolis, 2000a) possuía 18 artigos referentes aos cursos de formação promovidos pela SME/DEI durante o ano de 2000. Os escritos versavam sobre diferentes assuntos, entre eles: relação creche/família, pedagogia da infância, planejamento na educação infantil, projeto político pedagógico, rotina, educação física infantil, diferentes linguagens, cultura lúdica e trabalho pedagógico através de projetos.

O documento *Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas* (Florianópolis, 2004) também se caracterizava como uma síntese da formação, ocorrida no ano de 2001. Desta forma, o conteúdo estendia-se por 25 textos organizados em cinco capítulos assim denominados: O Cotidiano e o Cuidado com a Criança de 0 a 6 anos em Creche e Pré-escolas, Diferentes Linguagens, Temas Diversos, Educação Inclusiva, Nutrição e Saúde.

A indicação de que as práticas pedagógicas fossem pautadas nos eixos de trabalho *interação, brincadeira e linguagem* pareciam ter ocorrido em função das críticas que foram sendo proferidas de que somente a brincadeira, como o que propunha o documento *Traduzindo em ações* (Florianópolis, 1996) não seria suficiente para organizar o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Como apontou Wiggers (2004b)

É necessário considerar os significativos avanços que essa proposição representou naquele momento histórico. No entanto, não podemos conceber que a brincadeira, apesar de sua significativa importância para as gerações mais jovens, seja capaz de, por si só, garantir o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas à

medida que a instituição cuida da criança e a educa de forma articulada (p.16).

A SME/DEI durante a gestão 2005-2008, colocou em seu site alguns de seus princípios básicos, sem entrar em conflito com o que vinha sendo proposto até então, reafirmando a importância de efetivar os direitos fundamentais das crianças pequenas, as especificidades da Educação Infantil e as funções indissociáveis e complementares à família de educar e cuidar.

Foi apresentado aos profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, em maio de 2008, na abertura das Conferências Noturnas promovidas pela PMF/SME/DEI, o artigo *Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil* (Rocha, 2008), que se caracteriza como uma continuidade do artigo *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (Rocha, 2000). Neste texto atual, a intenção é retomar as bases pedagógicas já definidas anteriormente, com o objetivo de revisar, ampliar e esclarecer a “função social da educação infantil, [...] [os] núcleos da ação pedagógica e as implicações desses aspectos para uma definição do caráter da docência, ou seja, do papel das professoras e professores” (Rocha, 2008, p.01).

O artigo relembra as *Diretrizes para a Educação Infantil Nacional*⁷⁶ e elucida que a organização pedagógica deve-se pautar na “intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos” (*idem, ibidem*).

Apresenta e detalha os núcleos de ação: **Linguagem:** gestual - corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; **Relações Sociais e Culturais:** contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais; **Natureza:** manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. A proposição de elaborar os núcleos de ação visa concretizar e especificar o que comumente referem-se genericamente como múltiplas dimensões e linguagens. Assim, a

⁷⁶ I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

aplicação pedagógica dos núcleos de ação requer o entendimento de que eles se estruturam de maneira indissociável, complementares e imbricados entre si. Desta forma, o artigo reafirma que os eixos do trabalho pedagógico estão pautados nas *interações sociais, na brincadeira e nas linguagens*.

Segundo as próprias palavras da autora do artigo *Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil* (Rocha, 2008), a apresentação dos núcleos de ação propostos deveria vir “com uma luz vermelha piscando *perigo*”⁷⁷, na intenção de alertar que essa proposta não se transforme em uma programação curricular ou conteúdos programáticos ou em listagem de atividades.

Outro objetivo deste artigo é o de recuperar a intencionalidade da ação pedagógica. O objetivo de reverter um modelo de escolarização que por muito tempo orientou as práticas pedagógicas na educação infantil iniciou-se um processo de observação e registro das brincadeiras infantis. Pautadas por essa prática e argumento, as professoras acabavam deixando de propor experiências significativas às crianças, com receio de cercear as iniciativas dos meninos e meninas e por vezes por não ‘saber o que fazer’ com suas observações e registros.

O intuito do texto *Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil* (Rocha, 2008) é reafirmar que a observação das crianças, de suas brincadeiras e manifestações aliada ao registro, entendido como estratégia de comunicação, subsidiam as proposições que surgem, com a compreensão da possibilidade de promover a apropriação, ampliação, diversificação e sistematização dos conhecimentos dos meninos e meninas.

Atualmente, para que ocorra esse processo de apropriação, ampliação, diversificação e sistematização do conhecimento que as crianças possuem, é imprescindível que as professoras e professores empreendam o esforço de conhecer verdadeiramente os meninos, as meninas, suas famílias e o contexto social da qual fazem parte fora do ambiente da instituição. Essa postura possui como princípio norteador tomar as crianças como ponto de partida, compreender a brincadeira como atividade primordial dos meninos e meninas e que essa é a forma com que eles se apropriam e conhecem o mundo. Para tanto, não deve deixar de ser destacada a necessidade da existência de condições de trabalho favoráveis ao

⁷⁷ Fala proferida em 27/03/2009, no encontro de abertura do 15º Ciclo de Debates promovido pelo NUPEIN.

desenvolvimento de tais propostas, bem como o suprimento da necessária infraestrutura exigida para a consecução das atividades.

Em uma seção de debate, que envolveu profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, a respeito do assunto, a coordenadora de articulação pedagógica do DEI, colocou que o refinamento das orientações propostas no artigo *Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil* (Rocha, 2008) se dará a partir das discussões a serem promovidas com as professoras da Rede Pública Municipal de Educação Infantil.

A minha percepção sobre a trajetória da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis sobre história destes mais de 30 anos é que o movimento da Rede reflete uma vinculação, ora coincidente, ora bastante divergente, das concepções teóricas discutidas nacionalmente e estabelecidas em cada momento, assim como as funções que a pré-escola assumiu no decorrer deste tempo.

Capítulo 3 – A Prática Pedagógica Declarada: o que as professoras relatam sobre seu trabalho

Neste capítulo tratei mais especificamente sobre o que me mostraram os campos de pesquisa selecionados. Esses campos se compunham dos documentos apresentados e analisados no capítulo anterior, dos relatórios/artigos da disciplina Estágio Supervisionado II, da Pesquisa DEI 003/2005, das dissertações realizadas no âmbito do NUPEIN e da pesquisa de campo. No decorrer deste capítulo, tentei cruzar os dados levantados nestes campos com a intenção de montar um quadro em que as convergências e divergências encontradas pudessem ser apreciadas lado a lado, na busca de realizar um ensaio de torná-lo análogo às práticas pedagógicas relatadas.

O capítulo foi construído contendo seis itens, que se desdobram, com o objetivo de detalhá-los, procurando compreender a complexidade que os constituiu. Assim, iniciei apresentando os três estudos exploratórios que efetuei. Minha motivação para a realização desses estudos foi a possibilidade de agregar diferentes pontos de vista objetivando ampliar e diversificar a análise; o segundo item relacionou-se à seleção dos participantes da pesquisa de campo; o terceiro abrangeu análises relativas à caracterização das participantes da pesquisa de campo; o quarto momento demonstrou como fui construindo as categorias de análise que resultaram nas apreciações realizadas posteriormente; o quinto trata das quatro subcategorias que selecionei e que fazem parte das análises referentes à categoria geral Bases Educativas; no sexto item analisei onze subcategorias que elegi e que compuseram a categoria geral Processos Pedagógicos.

3.1 – ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

Para esta investigação realizei três estudos exploratórios: o primeiro relacionava-se aos Relatórios/Artigos de Estágios da disciplina Estágio Supervisionado II da Habilitação Pedagogia Educação Infantil da UFSC realizados nas instituições da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis; o segundo referiu-se às respostas proferidas à Pesquisa DEI 003/2005 e o terceiro foi

alusivo às dissertações realizadas no âmbito do NUPEIN e que também tiveram como campo de pesquisa a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, constituindo-se, os estudos exploratórios, na leitura e no mergulho mais aprofundado nos referidos documentos.

3.1.1 – RELATÓRIOS/ARTIGOS DE ESTÁGIOS SUPERVIONADOS

O estudo exploratório consistiu na leitura e na tentativa de encontrar elementos referentes à prática pedagógica nos Relatórios/Artigos de Estágio Supervisionado II da Habilitação Pedagogia Educação Infantil da UFSC realizados nos anos de 2000 a 2007 que tiveram como campo de atuação das estagiárias a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis.

Inicialmente, pensei na riqueza de dados empíricos que os relatórios/artigos continham em seu corpo, por se compor de outros olhares sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de educação infantil, nesse caso a apreciação das alunas estagiárias, mediada pela teoria e discussões que ocorriam entre elas, com as professoras de sala e com as professoras orientadoras do estágio. Rocha & Ostetto (2008) confirmaram essa inferência que eu tinha na medida em que argumentaram que o estágio se configurava como um processo coletivo de reflexão.

[...] o estágio pressupõe o cruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares igualmente diferenciados: das crianças, das alunas estagiárias, dos professores e demais profissionais de educação infantil e dos professores orientadores de estágio (p.106).

Em minha expectativa preliminar, os dados que interessariam para esta investigação estariam de certa forma, explicitados no transcorrer do trabalho escrito e nos possíveis registros de imagens que os mesmos pudessem conter. O emprego deste material se justificou também pela proposição apresentada por Ostetto (2000a) no artigo em que colocou a necessidade da construção de uma nova proposta de estágio.

Com a proposta de observação do cotidiano educativo das instituições, não buscamos indicar o erro [...], mas construir a possibilidade real do acerto, na interação, na crítica transparente, na prática conjunta (p.27).

Ao compreender como premissa a parceria da prática conjunta entre a universidade e a instituição que a acolhia, foram considerados relevantes os Relatórios/Artigos produzidos pelas estagiárias, como objeto privilegiado de análise, visto que, para a instituição de ensino superior, seria “fundamental ler e conhecer o contexto das instituições de educação infantil, para buscar diálogo, para construir aquela competência profissional almejada, para garantir, enfim a qualidade defendida” (*idem*, p.21). Em recente artigo Rocha & Ostetto (2008) desenvolveram esta idéia explanando que o estágio supervisionado “[...] abre-se como possibilidade, para as educadoras em formação, de exercitar o olhar e experimentar ver além do aparente, na complexa configuração do cotidiano infantil” (p.105).

As autoras também indicavam a importância do período de estágio já que “o enfrentamento das questões cotidianas dos espaços educativos leva à construção de um conhecimento significativo, da observação à atuação direta, para chegar aos níveis do saber, do saber fazer e do fazer” (*idem*, p.108).

Também para as instituições o estágio foi considerado importante conforme apontou Broering (2008) ao explicar que

[...] o processo vivido no estágio deve envolver [...] a construção de atitudes nos educadores (estagiárias e profissionais da creche), direcionadas para a construção coletiva do conhecimento, pautadas no diálogo, respeito e troca. [...] Isso caracteriza uma via de mão dupla, onde os dois lados aprendem e ensinam; o que significa dizer que existem diferentes saberes (p.122).

No levantamento que realizei no acervo do NUPEIN não consegui localizar todos os relatórios cadastrados na base de dados do núcleo. Tive acesso a 35 relatórios/artigos, os quais, de maneira geral, não apresentavam um diagnóstico do grupo ou da instituição no qual o estágio se desenvolveu.

A idéia de produção de artigos como trabalho final da disciplina Estágio Supervisionado II surgiu da intenção de realizar uma elaboração teórica que refletisse a experiência de estágio de forma mais elaborada. A proposta era que se buscasse a elaboração das relações entre as crianças, suas brincadeiras, seus fazeres e as dimensões intrínsecas desse processo, bem como, compreender melhor de que maneira os meninos e meninas, em seus modos particulares de ser, construíam uma cultura que, embora não descolada da cultura em geral, possuía especificidades próprias das crianças. Em meu entender, contudo, não obstante a riqueza desse exercício, pareceu-me que a utilização desta nova forma de

registrar/estagiar deixou uma fissura, pois acabou não apresentando o campo de estágio ou mais especificamente as práticas pedagógicas realizadas na instituição, pois não havia descrição da sala de vivências, nem do parque, nem das atividades propostas pelas professoras, etc.

Algumas estagiárias relataram que demoraram certo tempo para aprender a registrar apenas o que as crianças conversavam e faziam, tentando não considerar a prática das professoras. Desta maneira, o formato artigo referia-se às escolhas das estagiárias em algum tema/assunto a ser aprofundado, realizando o cruzamento da teoria com a prática por elas exercida, durante o período de estágio.

Os 21 artigos traziam muitas reflexões teóricas acerca do tema/assunto elencado, e apenas algumas imbricações com a prática, em que alguns exemplos eram pinçados.

Os relatórios, por sua vez, apresentavam de forma mais volumosa em seu corpo, contendo em três casos, o projeto elaborado na disciplina Estágio Supervisionado I da 7ª fase da Habilitação Pedagogia Educação Infantil da UFSC. Além disso, os relatórios traziam a prática realizada pelas estagiárias de forma mais 'concentrada', no período de estágio.

A leitura da prática pedagógica que esses relatórios/artigos puderam trazer como contribuições foram retiradas dos registros diários que, na maioria das vezes, foram inseridos como anexo impresso, em CD ou através da leitura das fotografias que compunham o corpo dos relatórios/artigos, totalizando 20 ocorrências, num trabalho genuíno de garimpagem de informações e dados que viessem ao encontro desta pesquisa.

As instituições da Rede Pública Municipal de Educação Infantil que receberam estágio no período de 2000 a 2007 contemplaram nove campos, sendo seis creches municipais, dois NEI's e uma unidade conveniada. Como explicou Broering (2008) "É muito importante para uma instituição de educação infantil poder ter o auxílio de um grupo vindo da academia para ajudá-la a pensar sobre suas inquietações. Assim, poderemos 'aprofundar nossos saberes'" (p.123).

Assim, a intenção primeira era utilizar esses documentos como material de análise das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras que faziam parte da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Em virtude da maioria destes documentos não conter em seu corpo a perspectiva de narrar como as professoras procediam em relação ao seu planejamento ou suas posturas frente

aos meninos e meninas ou a organização do espaço das salas, somente foi possível ter acesso às práticas pedagógicas das professoras através dos registros individuais realizados pelas estagiárias que, na maioria das vezes, fazia parte dos anexos, por vezes em cd-room. Desta forma, procedi à leitura detalhada desses registros que tornaram-se determinantes para a elaboração das hipóteses da presente investigação. Por questões éticas e de organização geral desta pesquisa não utilizei os registros individuais das estagiárias como material de análise, mas configuram-se como estudo exploratório.

3.1.2 – PESQUISA DEI 003/2005

A utilização da Pesquisa DEI 003/2005 como material de análise das práticas pedagógicas efetivadas pelas professoras foi sugerida pelo orientador desta investigação, na reunião de redimensionamento do objeto de investigação da presente pesquisa. A construção das categorias de análise, as quais tecei minhas apreciações, também surgiu a partir de estudo exploratório. Nesse caso foram considerados os resultados da Pesquisa DEI 003/2005 – Organização do Cotidiano Educativo Pedagógico (Rede Municipal de Ensino de Florianópolis). A intenção de valer-me deste material produzido pela SME/DEI justificava-se em função do mesmo conter, em muitas das suas respostas, indicadores de práticas pedagógicas realizadas por professoras que trabalhavam em instituições públicas de Educação Infantil.

A Pesquisa DEI 003/2005 tinha como propósito fazer um levantamento de como as unidades educativas da educação infantil organizavam seu cotidiano, utilizando para tanto um conjunto de questões, sendo 18 perguntas livres⁷⁸ e uma pergunta fechada, divididas em quatro módulos.

Os módulos que compuseram a Pesquisa DEI 003/2005⁷⁹ estavam assim denominados: Módulo I – **Rotina**, continha três perguntas, a primeira era composta de oito subitens; Módulo II – **Planejamento e Projetos Educativos-Pedagógicos**, com seis questionamentos; Módulo III – **Registros e Avaliações**, composto por cinco perguntas e Módulo IV – **Profissionais**, finalizando com mais cinco perguntas.

⁷⁸ Nas perguntas livres não existe predefinição da resposta (Thiollent, 1987, p.34).

⁷⁹ Ver anexo 3.

Após cada questionamento, existia um espaço com linhas para que a resposta fosse redigida. A pesquisa possuía um total de quatro páginas.

A compilação do retorno deste material foi organizada, posteriormente, em cinco 'cadernos'. Esses cinco 'cadernos' referiam-se aos resultados desta pesquisa, com as devidas respostas redigidas pelos profissionais das instituições, e no processo de compilação foram sendo respeitadas as regiões do município em que cada instituição se encontrava. Dos questionários encaminhados às instituições, retornaram 95 à SME/DEI, que representavam as respostas de 77 instituições das 99 instituições que constituíam a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis entre Creches, NEI's e Unidades Conveniadas (oito da região leste, dezessete da região centro, dezesseis da região continente, dezoito da região sul e dezoito da região norte).

Ao analisar os 'cadernos' percebi que na realidade a SME/DEI havia encaminhado inicialmente às instituições uma *Proposta de Pesquisa* que serviria de *balão de ensaio* para então, aplicar a *Pesquisa* propriamente dita. Tal fato gerou certa confusão nas instituições, pois dada a extrema semelhança entre a *Proposta* e a *Pesquisa*, acabou levando a que algumas unidades entendessem já ter respondido à pesquisa quando a mesma propriamente dita chegou até elas. Face a essa conclusão tais instituições provavelmente deixaram de responder a pesquisa.

Embora os questionamentos colocados tanto a *Proposta de Pesquisa* como a *Pesquisa* fossem basicamente os mesmos percebi que no Módulo IV (Profissionais), do documento *Proposta de Pesquisa*, havia uma pergunta, a qual versava sobre como as famílias eram comunicadas/instruídas sobre o período de inserção das crianças e da possibilidade de negociação em relação aos horários e quantidade de dias deste período que foi retirada posteriormente. Percebi também que no documento *Pesquisa DEI 003/2005* foram acrescentadas algumas questões: referentes ao parque no Módulo I – Rotina; sobre como ocorriam as socializações dos registros no Módulo III – Registros e avaliações; sobre o entendimento do papel do DEI e se existia algum outro momento de discussão das temáticas relacionadas à educação infantil além dos já citados, no Módulo IV – Profissionais.

Com o intuito de qualificar as informações organizadas a partir dos documentos supracitados, resolvi elaborar um questionário para aplicar junto às professoras da rede de educação infantil do Município de Florianópolis, bem como,

um roteiro de entrevista a ser trabalhado com pelo menos um membro da equipe pedagógica de cada instituição.

3.1.3 – ESTUDO DE DISSERTAÇÕES

O estudo das dissertações elaboradas por pesquisadores que faziam/fazem parte do NUPEIN e que tiveram como campo de pesquisa a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, iniciou através da revisão bibliográfica. A intenção era que as observações realizadas pelos mestrandos, e suas conseqüentes análises, pudessem se tornar interlocutores dos dados que eu iria coletar com a análise da Pesquisa DEI 003/2005 e a pesquisa de campo.

Foram levantadas dez dissertações no período de 1998-2007, sendo que dessas, três classifiquei como voltadas para questões relativas à prática pedagógica e a ação docente, e sete que possuíam como objeto de estudo as crianças e suas culturas⁸⁰.

3.2 – SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO

Em 2008, a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis contava com 39 Creches e 30 NEI's, totalizando 69 unidades e, em virtude desse total, selecionei uma amostragem, que corresponde cerca de 15% da totalidade das instituições com vínculo exclusivo com a PMF, perfazendo 10 instituições, divididas em seis Creches e quatro NEI's.

Para a seleção das instituições, observei que fossem duas por região (continente, centro, leste, sul e norte), conforme era composta a organização dos 'cadernos' da Pesquisa DEI 003/2005. O critério de seleção das instituições que fariam parte da pesquisa de campo desta investigação era que houvessem retornado à SME/DEI as resposta à Pesquisa DEI 003/2005.

Tendo obtido autorização junto a SME/DEI para a realização da pesquisa de campo, realizei contato telefônico com as diretoras das instituições previamente selecionadas, no mês de julho de 2008, com a intenção de marcar uma conversa

⁸⁰ O rol de pesquisas selecionadas encontra-se no anexo 4.

com um dos membros da equipe pedagógica para apresentação dos objetivos da presente investigação e convite para fazerem parte do campo. Das 10 instituições inicialmente selecionadas em apenas um caso necessitei fazer uma segunda seleção. Ainda no mês de julho de 2008, realizei oito reuniões iniciais com a diretora ou a supervisora da instituição, entre as quais participei de duas reuniões pedagógicas, com a participação de todos os profissionais das referidas instituições.

Nesta conversa, eu esclarecia a necessidade da entrevista com um dos profissionais da equipe pedagógica e a participação de 20% das professoras que trabalhavam na instituição para responderem o questionário.

A seleção das professoras ocorreu conforme o seu desejo de participação, não havendo outro critério prévio. Desta forma, de cada instituição, participaram uma ou duas professoras, totalizando 16 participantes.

3.2.1 – QUESTIONÁRIOS

O questionário⁸¹ que elaborei estava composto por 39 perguntas o qual dividi em dois módulos⁸². As primeiras 21 perguntas, todas com “escolha múltipla”⁸³, foram referentes aos dados dos participantes. As demais dezoito questões referiam-se à prática pedagógica individual de cada participante. Destas, quatro eram com escolha múltipla e quatorze perguntas livres.

A elaboração das perguntas que compuseram o questionário se deu em uma tentativa de que as respostas proferidas pelas professoras pudessem contribuir para o esclarecimento das hipóteses e questões elaboradas durante a construção da presente investigação. Essa intenção é confirmada por Cannell & Kahn (*apud* Thiollent, 1987) na medida em que estes afirmavam que “[...] a primeira função das perguntas [em um questionário ou roteiro de entrevista] consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa numa forma que os torne comunicáveis ao respondente com a máxima efetividade” (p.55).

As perguntas de ‘múltipla escolha’ do segundo módulo foram sendo construídas com base no estudo exploratório referente aos Relatórios/Artigos de

⁸¹ Para melhor visualização, apresento o questionário no anexo 5.

⁸² A divisão do questionário em dois módulos visou facilitar o preenchimento por parte das professoras e com isso aumentar a devolutiva dos mesmos.

⁸³ Conforme Michel Thiollent (1987) “[...] perguntas [que] propõem diversas alternativas entre as quais o respondente pode escolher [...]” (p.34).

Estágio Supervisionado II da Habilitação Pedagogia Educação Infantil da UFSC realizados nos anos de 2000 a 2007. Alguns destes documentos representavam, de certa forma a prática pedagógica realizada pelas professoras que aceitaram estágio em suas salas e, em função deste cruzamento de olhares⁸⁴, pude ir montando as possíveis respostas pré-formuladas que as professoras que participariam da minha pesquisa pudessem ‘assinalar’. Thiollent (1987) chamou atenção para este tipo de procedimento citando que ele é

Um dos [procedimentos] mais utilizados nos questionários [e] consiste na inclusão de perguntas que oferecem respostas pré-formuladas, entre as quais o respondente pode escolher. [...] A sua principal vantagem consiste na simplificação da codificação das respostas do processamento mecânico ou computacional. A desvantagem tem a ver com a eventual inexaustividade do leque de alternativas sobre as escolhas do respondente (p.56).

Na tentativa de não incorrer neste viés da ‘inexaustividade do leque de alternativas’, ao final de cada pergunta de ‘múltipla escolha’ tive o cuidado de incluir a alternativa ‘outras’ com espaço para que pudessem ser relatadas outras possibilidades de respostas consideradas importantes pelas respondentes.

O primeiro módulo continha 24 perguntas, das quais apenas a última era uma pergunta livre. O segundo módulo era composto por 15 indagações, sendo duas de escolha múltipla.

Os questionários foram aplicados nos meses de agosto e setembro de 2008, abrangendo 16 professoras de 10 unidades da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, em dois momentos distintos para cada professora. Quando da visita para a entrega do primeiro módulo, era realizada uma conversa prévia com as professoras para explicar como iria ocorrer a participação de cada uma delas. Esclareci as possíveis dúvidas e prazos em relação a esta pesquisa, visto que ao final de uma semana eu retornaria para recolher o primeiro módulo e entregar o segundo, cujo prazo inicial seria de dez dias, em função de conter treze perguntas abertas.

⁸⁴ Os diversos olhares a que me refiro dizem respeito ao olhar das alunas estagiárias, das professoras regentes, das coordenadoras de estágio e também do meu olhar, enquanto pesquisadora.

3.2.2 – ENTREVISTAS

As entrevistas⁸⁵ tinham o caráter de ‘entrevista não-diretiva’ ou ‘semi-estruturada’ com a intenção de que elas possibilitassem “a captação de uma informação mais ‘profunda’ ou menos ‘censurada’ do que no caso de outros procedimentos” (Michelat *apud* Thiollent, 1987, p.85).

O roteiro de entrevista ficou composto inicialmente com 16 perguntas focalizando principalmente o trabalho pedagógico e os projetos coletivos da instituição que, conforme o desenrolar das entrevistas e dos depoimentos emitidos, foi sendo alterado com o acréscimo ou supressão de algumas questões. Ou seja, “[...] a entrevista não-diretiva [...] não propõe ao entrevistado uma completa estruturação do campo de investigação: é o entrevistado que detém a atitude de exploração” (Michelat *apud* Thiollent, 1987, p.85).

As entrevistas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2008, abrangendo 11 profissionais, sendo que cada uma delas fazia parte da equipe pedagógica de uma das instituições que compunham o campo de investigação.

Como apontou Thiollent (1987) na definição das técnicas de pesquisa

Questionários e entrevistas são consideradas como técnicas complementares. [...] Após a aplicação do questionário, ou no seu decorrer, são realizadas outras entrevistas com indivíduos privilegiados para esclarecer ou aprofundar certas respostas, ou certos quadros de referência de respostas (p.33).

Todas as entrevistas foram gravadas com a anuência das entrevistadas. Posteriormente, entreguei-lhes a respectiva transcrição de seu depoimento, para que, dentro das possibilidades de cada uma, pudessem completar, ampliar, corrigir ou eliminar algo que avaliassem ser pertinente à mudança.

3.3 – SITUANDO A PESQUISA DE CAMPO

As primeiras análises dos questionários e das entrevistas se deram de forma quantitativa com a intenção de montar uma primeira aproximação do perfil das participantes desta pesquisa.

⁸⁵ Para melhor visualização, apresento o roteiro de entrevista no anexo 6.

3.3.1 – NOS QUESTIONÁRIOS

Dentre as 16 participantes que responderam o questionário, 43,75% tinha entre 30 e 39 anos e que 75% das professoras declararam ter idade inferior a 40 anos, sendo portanto, um grupo de professoras relativamente jovem.

Gráfico 1 - IDADE DAS RESPONDENTES
Gráfico 1.1 – Porcentagem

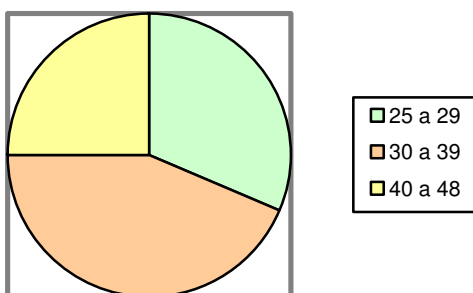
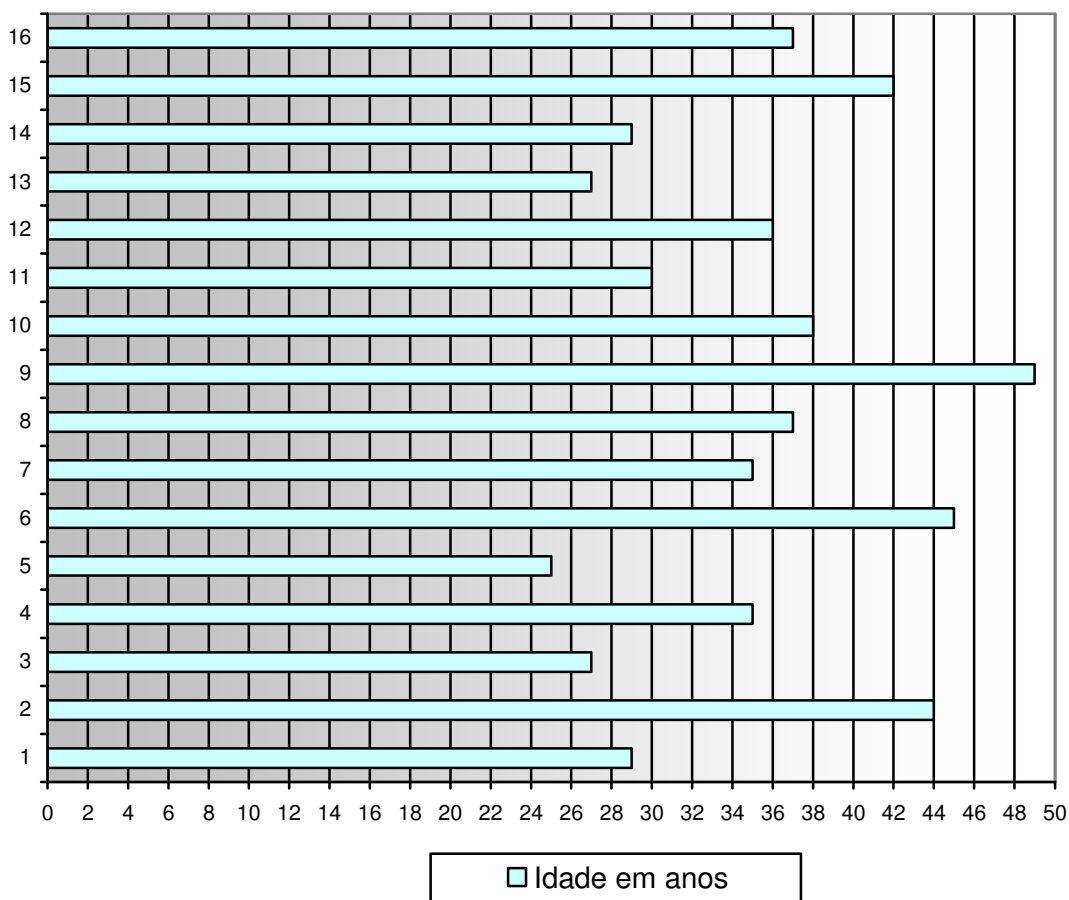


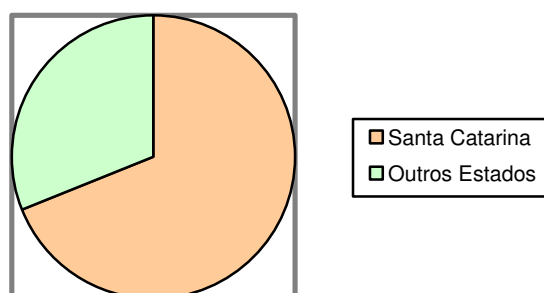
Gráfico 1.1 – Números Absolutos



Reafirmo que todas eram do sexo feminino. Foi esse dado que reforçou minha escolha em tratar, nesta pesquisa, os profissionais que atuam na educação infantil municipal, no gênero feminino⁸⁶.

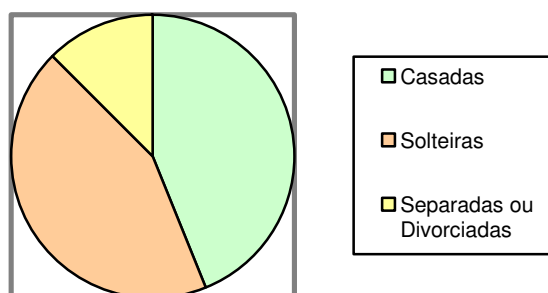
Quanto à naturalidade das professoras participantes, 11 eram de Santa Catarina (68,75%) sendo que destas, nove (56,25%) eram nascidas em Florianópolis.

Gráfico 2 - NATURALIDADE



Sobre o estado civil das respondentes, sete (43,75%) se declararam casadas e outras sete (43,75%) se declararam solteiras. Duas (12,5%) se declararam separadas ou divorciadas.

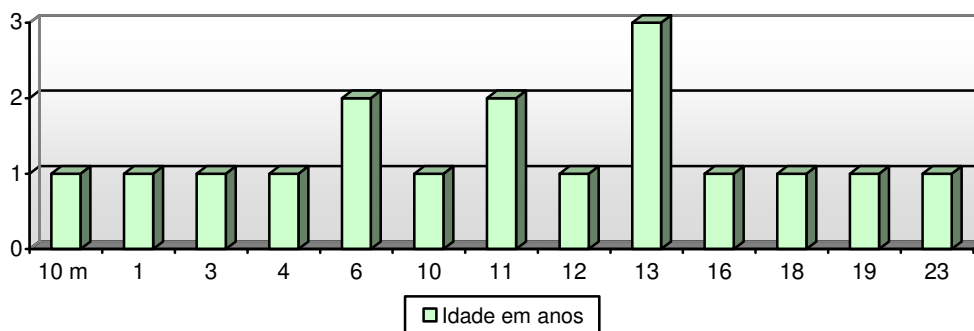
Gráfico 3 - ESTADO CIVIL



Das 16 professoras que responderam o questionário, 11 (68,75%) possuíam filhos com idades que variavam entre 10 meses e 23 anos.

⁸⁶ Sobre a atuação de mulheres como professoras na educação infantil, consultar: a tese de Ana Beatriz Cerisara (1996): *A Construção da Identidade das Profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*; a dissertação de Patrícia Demartini (2003): *Professoras de Crianças Pequeninhas: Um estudo sobre as especificidades dessa profissão*.

Gráfico 4 - IDADE DOS FILHOS

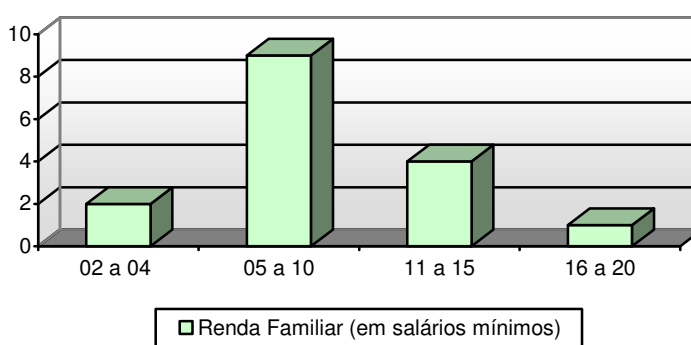


Na questão referente a trabalhar na mesma instituição em que os filhos freqüentaram ou freqüentavam, cinco professoras (31,25%) responderam afirmativamente, e seis (37,5%) declararam que não tinham ou tiveram seus filhos matriculados na instituição em que trabalham.

Nas duas questões relacionadas ao local de moradia das respondentes, apenas três professoras (18,75%) declararam serem moradoras do mesmo bairro em que trabalhavam. Em contrapartida, outras cinco professoras (31,25%) não moravam no município de Florianópolis.

Sobre a renda familiar⁸⁷ declarada pelas professoras mais da metade (56,25%) confirmaram que a família percebia entre 05 e 10 salários mínimos.

Gráfico 5 - RENDA FAMILIAR



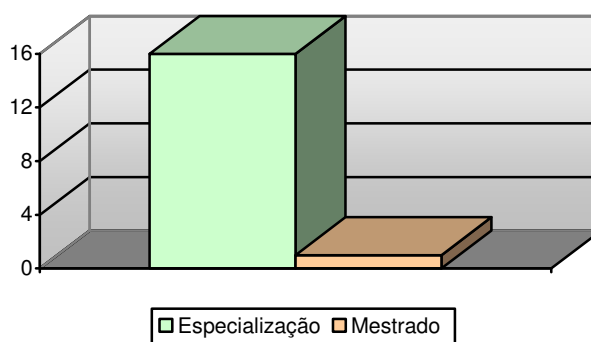
Em relação à situação funcional das 16 participantes, três quartos (75%) eram professoras efetivas do quadro do magistério da PMF/SME enquanto as demais quatro (25%) eram professoras substitutas, ou seja, possuíam contratação

⁸⁷ A renda familiar se constitui da soma dos proventos de todas as pessoas, que possuem atividade remunerada, e que moram na mesma residência.

temporária para atuar nas instituições de educação infantil do município. Das professoras efetivas, quatro (25%) eram Professor III⁸⁸, sete (43,75%) são Professor IV⁸⁹ e uma (6,25%) era Professor V⁹⁰.

Sobre a escolaridade das respondentes, todas afirmaram que possuíam graduação em pedagogia, e especialização em áreas afins, sendo que uma possuía mestrado. Três professoras (18,75%) declararam que se encontravam estudando.

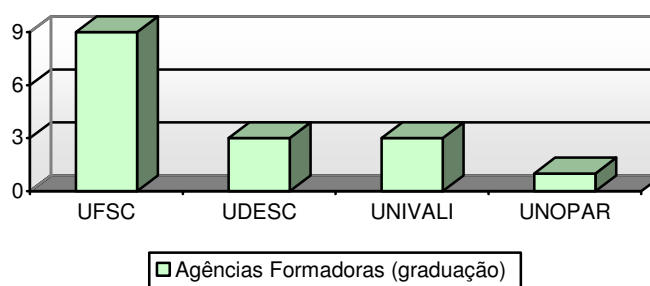
Gráfico 6 – FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS



Esse fato demonstrou que a formação das professoras da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis diferenciava-se da formação das professoras que atuavam com a Educação Infantil do restante do país⁹¹.

Instituições formadoras que foram freqüentadas pelas pesquisadas durante sua graduação: UFSC (nove professoras – 56,25%), UDESC e UNILAVI (três professoras – 18,75% cada instituição) e UNOPAR (uma professora – 6,25%).

Gráfico 7 - AGÊNCIAS FORMADORAS - GRADUAÇÃO



⁸⁸ Professor efetivo com Graduação.

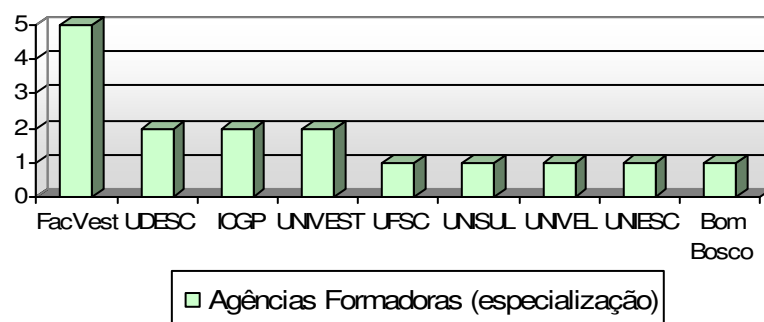
⁸⁹ Professor efetivo com Especialização Latu Sensu.

⁹⁰ Professor efetivo com Especialização Stricto Sensu (Mestrado).

⁹¹ Consultar Kramer (2000), Leite (2000), entre outros.

Na especialização Latu Sensu, as instituições formadoras declaradas foram: FacVest (cinco professoras – 31,25%), UDESC, ICPG/Decisão e UNIVEST (duas professoras – 12,5% cada instituição), UFSC, UNISUL, UNIVEL, UNIESC e Dom Bosco (uma professora – 6,25% cada instituição).

Gráfico 8 - AGÊNCIAS FORMADORAS - ESPECIALIZAÇÃO

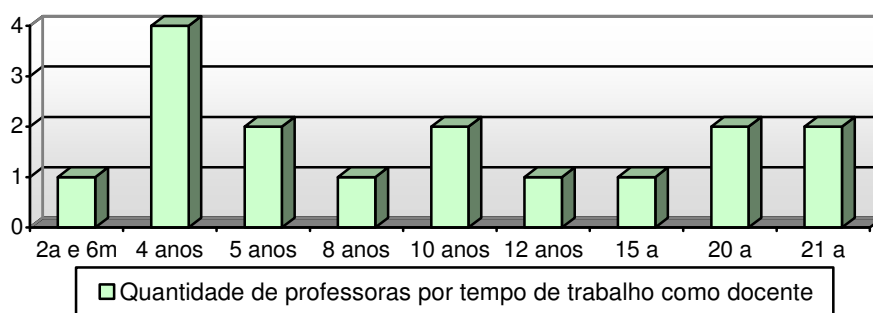


A professora que possuía mestrado declarou que o mesmo foi realizado na UDESC.

Na questão que tratava sobre a atuação em outra instituição educativa, apenas uma (6,25%) afirmou que trabalhava em duas instituições públicas.

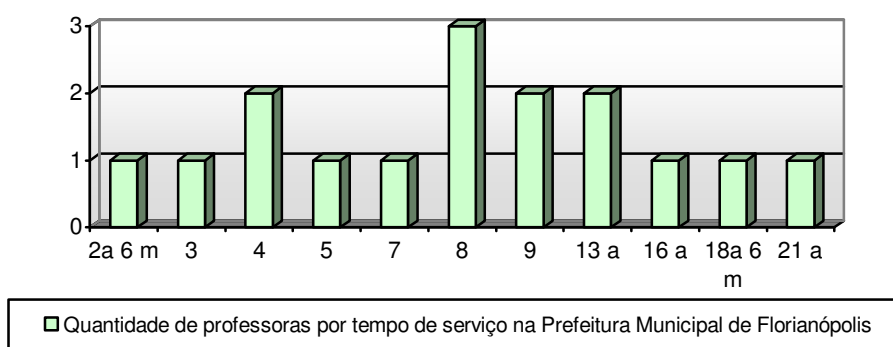
O tempo de trabalho como docente, variava entre 02 anos e 06 meses a 21 anos de trabalho.

Gráfico 9 - TEMPO DE TRABALHO COMO DOCENTE



O tempo de trabalho como professora na SME/PMF também possuía a mesma oscilação (02 anos e 06 meses a 21 anos de trabalho).

Gráfico 10 - TEMPO DE DOCÊNCIA NA PMF/SME



Já atuação na instituição em que estavam trabalhando no momento da investigação, a variação é de 04 meses a 21 anos.

Gráfico 11 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO ATUAL

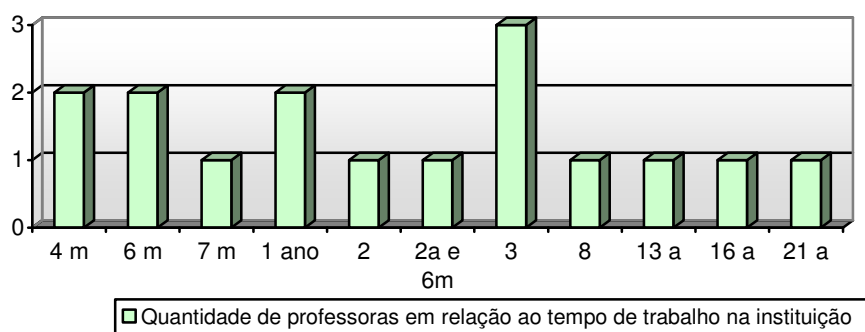
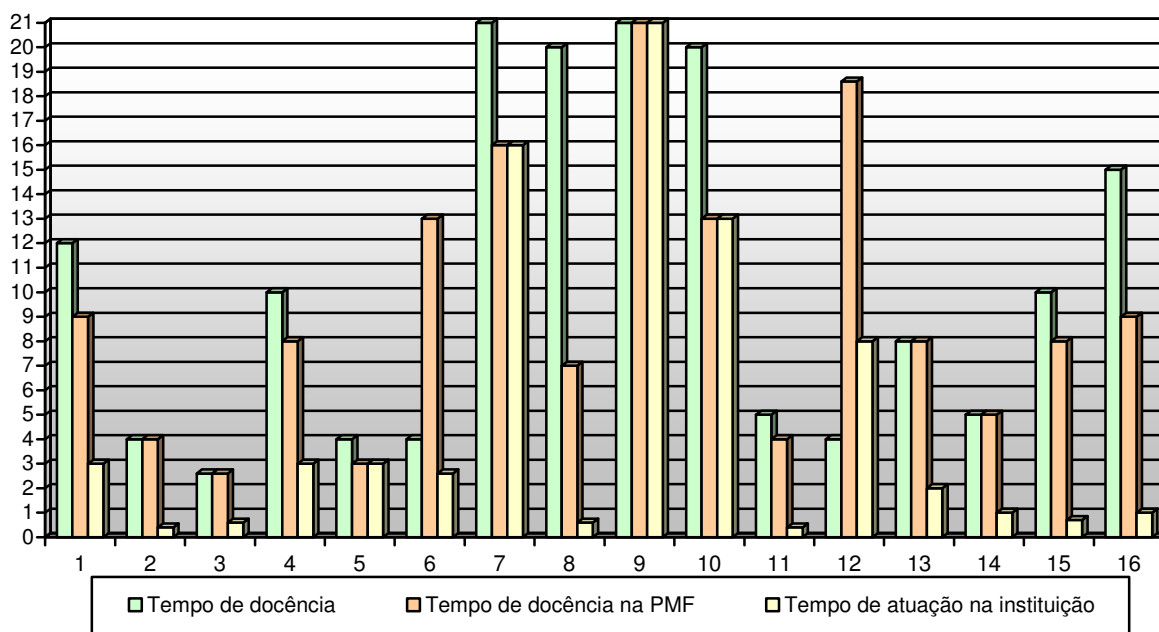


Gráfico 12 – COMPARATIVO: TEMPO DE TRABALHO COMO DOCENTE / TEMPO DE DOCÊNCIA NA PMF / TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO

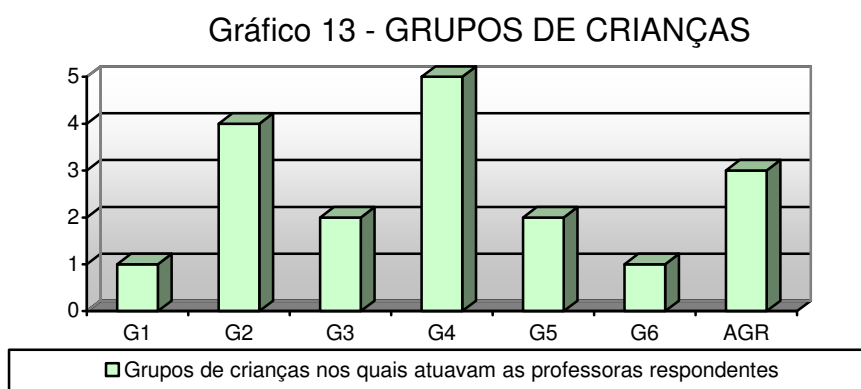


Analisando as informações contidas nos quatro últimos gráficos acima apresentados pode perceber que apesar de algumas professoras (31,25%) atuarem a menos de um ano na instituição em que se encontravam, nenhuma delas têm menos de 2 anos e 6 meses de experiência na Educação Infantil ou como professora da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Quatro professoras (25%) afirmaram ter o maior tempo de docência, sendo que uma delas sempre atuou na mesma instituição municipal. Metade das professoras atuava na Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis entre sete e 13 anos, sendo que 12 professoras (75%) atuavam a menos de quatro anos na mesma instituição. Esses dados indicaram que existe certa rotatividade das professoras nas instituições, apesar de apenas um quarto das respondentes ter indicado sua situação funcional como substitutas.

Os dados referentes à carga horária e ao período de atuação das professoras convergiam. A maioria das professoras (87,5%) tinha carga horária de 40 horas semanais, ou seja, atuavam em período integral nas instituições. As duas professoras (12,5%) que possuíam carga horária de 20 horas semanais atuavam no período vespertino.

Apesar de não ter havido seleção prévia quanto aos grupos de crianças em que as respondentes atuavam, coincidentemente todos os grupos⁹² foram contemplados, sendo que o maior contingente de professoras (31,25%) atuava no G4, com crianças em idade entre 3 e 4 anos.

Das 14 professoras que trabalhavam em período integral (40 horas semanais), somente três declararam que trabalham com dois grupos de crianças (um grupo no período matutino e outro no período vespertino). Dessas, uma atuava em outra instituição, a qual não fazia parte do campo de pesquisa, sendo que para esta investigação foram totalizados dezoito grupos de crianças, conforme o ilustrado pelo gráfico a seguir:



3.3.2 – NAS ENTREVISTAS

Foram realizadas 10 entrevistas com profissionais que compunham a equipe pedagógica de cada instituição selecionada para o campo de pesquisa.

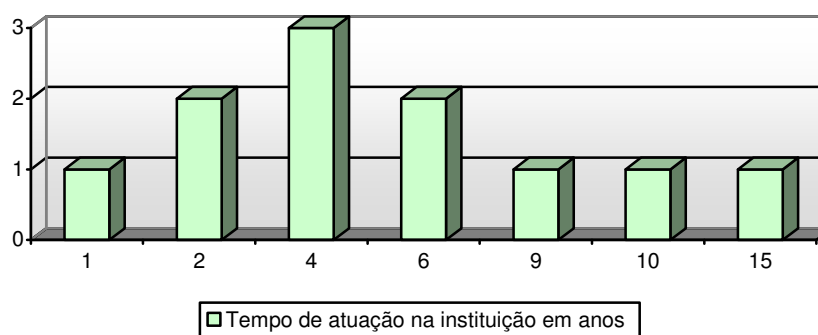
As entrevistas contemplaram cinco supervisoras, quatro diretoras eleitas e duas professoras readaptadas que auxiliavam na coordenação pedagógica da instituição. Uma entrevista foi realizada com a participação da diretora e da professora readaptada.

⁹² Os grupos de crianças que as instituições municipais atendiam, conforme a especificação da portaria de matrícula produzida pela SME/DEI, contemplavam as idades de 0 a 6 anos geralmente organizadas da seguinte forma: G1 com 15 crianças de 0 a 1 ano; G2 com 15 crianças de 1 a 2 anos; G3 com 15 crianças de 2 a 3 anos; G4 com 20 crianças de 3 a 4 anos; G5 com 25 crianças de 4 a 5 anos; G6 com 25 crianças de 5 a 6 anos e Agrupamentos (AGR) constituídos de crianças com idades aproximadas, no caso apontado pelo questionário, referiam-se à grupos de 20 crianças entre 2 e 4 anos.

Todas as entrevistadas eram efetivas sendo que sete delas possuíam tempo de atuação entre 10 e 15 anos na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis.

O tempo de trabalho na instituição na qual estavam atuando estava distribuído conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 14 - TEMPO DE TRABALHO DA PROFISSIONAL NA INSTITUIÇÃO



Da mesma forma que constatei que existia entre as professoras uma rotatividade de instituições em sua trajetória profissional, nas profissionais que estavam em cargos pertencentes à equipe pedagógica, essa tendência também se mostrou presente.

3.3.3 – NA PESQUISA DEI 003/2005

Inicialmente, realizei as análises da Pesquisa DEI 003/2005 de forma quantitativa, com a intenção de montar um quadro geral das unidades participantes deste questionário, mais precisamente naquilo que se referia às categorias *atendimento* e *respostas*. A categoria *atendimento* envolveu as instituições que retornaram o questionário. A categoria *respostas*, por sua vez, envolveu a quantificação da maneira como as unidades assinaram ou não à Pesquisa DEI 003/2005.

Dessa forma, para proceder a ‘identificação’ de cada resposta foram elaboradas categorias conforme o que estava expresso nas respostas dos questionários. Sendo assim, as categorias elaboradas foram: Atendimento, Respostas, Pesquisa e Totalizadores. A categoria *Atendimento* foi dividida em três subcategorias: *Creche Municipal* = CM, *Unidade Conveniada* = UC e *N.E.I.* = N4 (NEI vinculado), N6 (NEI Independente de atendimento de 6h) ou N12 (NEI

Independente de atendimento de 12h). Já a categoria *Respostas* foi organizada com oito subcategorias: *Sem assinatura* = Sa, *Professores* = Prs, *Professor individual* = Pri, *Professor individual/Sem assinatura* = Pri/Sa, *Direção* = Di, *Supervisão* = Su, *Direção e Supervisão* = Di/Su e *Funcionários* = Fus. Quanto a categoria *Pesquisa*, esta continha duas subcategorias: *Pesquisa DEI 003/2005* = Pes e *Proposta de Pesquisa* = Pro. A categoria *Totalizadores*, por sua vez, foi criada com a intenção de indicar como as respostas foram enviadas, *Completa* = Com e *Incompleta* = Inc. Nesta investigação, objetivando a análise, utilizei apenas as duas primeiras categorias elaboradas: *Atendimento* e *Respostas*.

Desta primeira seleção de categorias, que consideravam os aspectos gerais que as respostas apresentavam, foi possível construir os seguintes quadros:

Tabela 1 - Questionários que retornaram a Proposta / Pesquisa 003/2005 conforme a instituição a qual pertencem

Atendimento				
	Creche Municipal	NEI	Unidade Conveniada	Total
Abreviatura	CM	N4, N6, N12	UC	-
Número Bruto	41	27	27	95
Porcentagem	43,2%	28,4%	28,4%	100%

Fonte: Pesquisa DEI 003/2005

A tabela acima mostra que houve o retorno de 95 questionários relacionados à Proposta/Pesquisa DEI 003/2005, envolvendo 77 instituições, entre *Creches Municipais*, *NEI's* e *Unidades Conveniadas*. A participação mais significativa foi a das *Creches Municipais*, com 43,2% do total dos questionários que regressaram.

Tabela 2 – Instituições conforme assinaram à Pesquisa DEI 003/2005

	Sem assinatura	Professor individual / Sem assinatura	Direção	Professor individual	Funcionários	Direção e Supervisão	Supervisão	Professores	Total
Abreviação	Sa	Pri/Sa	Di	Pri	Fus	Di/Su	Su	Prs	
Creche Municipal	20	12	03	01	03	01	01	-	41
NEI	23	-	03	-	-	01	-	-	27
Unidade Conveniada	13	07	01	05	-	-	-	01	27
Total	56	19	07	06	03	02	01	01	95
Porcentagem	59%	20%	7,4%	6,3%	3,2%	2,1%	1%	1%	100 %

Fonte: Pesquisa DEI 003/2005

No desmembramento apresentado pela tabela 2, constatei que os *NEI's* foram as instituições que tiveram a maior atitude de ficarem anônimos em relação às suas respostas. Em contrapartida, as *Creches Municipais* foram as que mais solicitaram que as professoras respondessem individualmente ao questionário.

Essa alternativa, utilizada pelas instituições, em que as professoras responderam individualmente ao questionário me levou a considerar duas possibilidades de motivação para essa escolha: 1) isso aconteceu, provavelmente, por não haver um trabalho coletivo consistente na instituição, visto que as respostas correspondiam à opinião individual de cada uma das respondentes e não a um possível consenso que a instituição teria construído democraticamente; 2) houve uma forma de respeito à opinião individual de cada professora, apesar de haver, em algumas dessas instituições, um Projeto Político Pedagógico (PPP) discutido coletivamente.

Foi possível eu constatar, também, que mais da metade (59%) dos questionários que retornaram não continham assinatura, ou seja, eram anônimos na medida em que a(s) pessoa(s) que o respondeu(ram) não se identificou(aram), nem nominalmente, nem citando a função que exerciam no momento. A única identificação referia-se ao nome da unidade educativa de onde se destinava, dado preenchido no início da Pesquisa DEI 003/2005. Mesmo sem assinatura, percebi que as respostas foram dadas por algum membro da equipe pedagógica. Cheguei a essa conclusão inicial através de comparações realizadas entre estas e as que foram assinadas pela direção ou direção e supervisão e que demonstravam certa preocupação em expor a instituição como uma totalidade.

De qualquer forma, ficou a dúvida se estes questionários respondidos anonimamente, foram mesmo preenchidos por uma única pessoa, sem consulta ao coletivo de profissionais da instituição ou, ainda, se foram consideradas as discussões coletivas em torno das questões propostas na Pesquisa DEI 003/2005.

As subcategorias *Direção, Direção e Supervisão, Supervisão, Funcionários, Professores* seguiram a mesma conduta, de tentar explicar a totalidade da instituição.

As subcategorias *Professor individual/Sem assinatura e Professor individual* referiam-se, supostamente, que a equipe pedagógica solicitou que cada professora da instituição respondesse individualmente à Pesquisa 003/2005. No primeiro caso não foram identificados e no segundo caso havia o nome da

professora e, por vezes, até o grupo/turma em que trabalhava. As respostas desta subcategoria, dependendo da pergunta, eram bem pessoais, divergindo da subcategoria anterior no que tange à apresentação da instituição como um todo, mas seguindo o que se considerava como respostas socialmente aceitas.

Thiollent (1987) em seu trabalho de explicitação sobre a *Falsa Neutralidade das Enquetes Sociológicas*, trouxe dois autores que explicavam como ocorria a interpretação das perguntas pelos indivíduos. Segundo estes autores, “cada indivíduo, ao receber uma comunicação, pode entender e interpretar a informação à luz de suas próprias e relevantes experiências do passado” (Cannell & Kahn *apud* Thiollent, 1987, p.62).

Portanto, nesse caso em que as respostas se apresentavam como a emissão da opinião individual de cada professora, deparei-me com uma dificuldade a mais para uma análise que pressupunha as opiniões coletivas, mas, por outro lado, tal atitude trazia à superfície o que cada parte integrante do coletivo pensava em sua individualidade. Foi necessário cruzar as diversas opiniões, tanto individuais como coletivas, num empenho de tentar interpretar as realidades expressas nas respostas à pesquisa.

De forma geral, as respostas para a Pesquisa DEI 003/2005 parecia não querer deixar transparecer uma realidade que não fosse linear e tranqüila. Corroborativo de tal indício era o fato de que apenas 8,7% do total de unidades de registro⁹³ analisadas, trazia à tona uma realidade que precisava ser melhorada, apontando necessidades de ordem estrutural e pedagógica.

Essa forma de responder a um questionário/entrevista induzida pelo setor ao qual às instituições estavam subordinadas, foi tratada por Souza (1978) como um viés⁹⁴. Esse viés foi “chamado de ‘conjunto aquiescente de respostas’. [...] O entrevistado tende a concordar com tudo que lhe é perguntado [...] por acreditar ser este o comportamento socialmente desejável durante uma entrevista” (p.99). No caso da pesquisa aqui tratada, o que transparecia nas respostas, pelo menos para mim, era que as mesmas expressavam um certo nível de *desejabilidade social*, como descrito por Fernández Ballesteros (*apud* Moro, 2002, p.74):

⁹³ “Uma unidade de registro é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (Vala, 1999, p.114). As unidades de registro são determinadas conforme o interesse de cada investigação, podendo ser uma palavra, uma frase, uma personagem, entre outros.

⁹⁴ O viés é entendido pelo autor como um “erro sistemático, o erro que não se cancela e que afeta o valor observado em uma única direção” (Souza, 1978, p.93).

Um fenômeno [...] [que indica] uma forma especial de distorção da resposta por não se intencional ou totalmente deliberada: a pessoa modula suas respostas dependendo das circunstâncias, para que de certa forma, adequar-se às demandas da situação social na qual se encontra.

O que também pude perceber, em uma primeira aproximação, foi que algumas perguntas, talvez pela maneira como foram elaboradas, resultaram em respostas que pareciam possuir certa falta de entendimento por parte dos respondentes. Parece-me ter sido esse um dos motivos que acabou gerando respostas evasivas ou sem sentido.

É sabido que a investigação social conduzida através de questionários acarreta uma série de problemas. Thiollent (1987) colocou que a questão remeteu-se

[...] à distância social ou cultural que existe entre o universo dos pesquisadores que concebem o questionário e o universo dos respondentes. Relativamente a cada um dos dois universos, a relevância e a significação de uma pergunta não são necessariamente comparáveis (p.48).

3.4 – AMPLIANDO O ESFORÇO DE ANÁLISE

Em continuidade ao esforço de ampliar a compreensão das respostas dadas pelas professoras às perguntas constantes da Pesquisa DEI 003/2005, recorri a um outro procedimento, que se constituiu na construção de quadros comparativos que tomavam como base as perguntas por mim elencadas para a presente investigação. O quadro ficou assim organizado:

- ★ do **Módulo 1** (Rotina), os subitens adaptação/inserção e parque, pois nesses eram explicitadas a intencionalidade desses momentos e a questão nº. 2 referente à organização dos materiais;
- ★ do **Módulo 2** (Planejamento e projetos educativos pedagógicos), as seguintes questões: nº. 1 sobre a relação dos planejamentos coletivos e individuais com o PPP da unidade; nº. 2 que abordava como a Unidade Educativa (U.E.) se organizava para a elaboração e acompanhamento dos planejamentos individuais e coletivos; nº. 4 que questionava como eram elaborados os planejamentos por grupos de crianças.

A elaboração dos quadros comparativos consistia no agrupamento, por proximidade de assunto, das noventa e cinco respostas de cada questão elencada. Organizadas desta forma, cada pergunta parecia abarcar grupos diferenciados de respostas. Os quadros foram preparados e compuseram o texto de qualificação da presente dissertação, a partir do que, foi possível à banca examinadora sugerir as categorias⁹⁵ de análise que acabei utilizando aqui.

A opção de escolher a técnica de Análise de Conteúdo, para tentar analisar as informações provenientes das respostas proferidas pelas professoras na Pesquisa DEI 003/2005, foi em função de que as seis questões selecionadas para compor esta investigação se constituíam de perguntas abertas, fato que abria possibilidade de que cada resposta fosse ampla ou restrita, e que o assunto fosse abordado de diversas formas, dependendo do entendimento da(s) respondente(s) sobre o determinado tema. Como explicou Vala (1999) “numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil na fase do pré-inquérito, como é também necessária na análise das questões abertas do questionário” (p.107).

A multiplicidade de respostas encontradas, inicialmente se mostrou como um grande amontoado de falas, por vezes sem sentido, por outras, dando a impressão de serem todas iguais como ecos que se repetiam a cada resposta lida.

Mas, pouco a pouco, no processo de organização das categorias que foram sendo construídas, as falas começaram a ter nexos. Bardin (1977) coloca que “o método das categorias, [é uma] espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (p.37). E mais explicitamente, que “a técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (*idem, ibidem*).

Além de organizar as respostas objetivando a análise, a principal característica a ser considerada na escolha da técnica de análise de conteúdos foi a possibilidade de realizar *inferências*. Como aponta Vala (1999), citando Bardin, “[...]”

⁹⁵ “As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1977, p.117).

a inferência⁹⁶ permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (p.103).

Segundo Vala (1999), ao proceder inferências é preciso ter claro que

Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (p.104).

E, utilizando a descrição emitida por Franco (1994) na tentativa clarificar este conceito

[...] diríamos que ‘produzir inferências’, em análise de conteúdo, tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos na leitura do discurso, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo e com a situação concreta de seus *produtores* ou *receptores* (Grifos do original) (p.170).

A análise de conteúdo é uma técnica que objetiva a investigação do sentido ou dos significados de um texto.

Bardin (1977) conceituou a análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

O objeto a ser investigado na análise de conteúdo é a palavra, seu aspecto individual e atual da linguagem, ou seja, a prática da língua realizada por emissores identificáveis, levando em consideração as significações (conteúdo) das mensagens. Para Bardin (1977) “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens” (p.44).

As 95 respostas proferidas para cada pergunta elencada foram organizadas inicialmente em duas categorias gerais, sugeridas durante o processo de qualificação desta investigação: **bases educativas e processos pedagógicos**.

⁹⁶ A inferência é o procedimento intermediário entre a descrição das características de um texto (primeira fase no tratamento de um texto) e a sua interpretação (etapa em que ocorre a construção das significações).

Posteriormente foi necessário definir uma terceira categoria geral, denominada **outras respostas**. Essas três categorias elencadas se mostravam intimamente ligadas, num processo de dependência mútua. A categorização pretendida tinha como objetivo proporcionar uma interpretação mais detalhada dos elementos que constituíam a prática pedagógica.

Por **bases educativas** interpretei aquilo que se declarou como fundamental para sustentar e realizar os planejamentos. Por **processos pedagógicos**, entendi as formas de organização das atividades na instituição que foram declaradas, inclusive as formas de organizar os planejamentos. Já em **outras respostas**, enquadrei aquelas respostas em que apareciam questões diversas das selecionadas para minha investigação.

A partir do que as respostas analisadas iam sugerindo, fez-se necessário um desmembramento nas três categorias gerais iniciais. Esse procedimento foi definido por Franco (1994) como “não definido a priori [em que] [...] as categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois ser interpretadas à luz das teorias explicativas” (p.176).

As subcategorias que surgiram da realização do desmembramento das categorias gerais iniciais tiveram como definição um tema⁹⁷, que deu origem a outras subcategorias menores definidas pelas palavras⁹⁸ utilizadas.

Ao criar as subcategorias (gavetas) que serviriam de ‘depósito’ das palavras encontradas a partir da fragmentação da comunicação⁹⁹ foi necessário utilizar as regras básicas referentes ao processo de fragmentação, que deveriam ter as seguintes qualidades: homogênea, exaustiva, exclusivas, objetiva e adequada ou pertinente¹⁰⁰.

Segundo Vala (1999)

[...] as categorias de análise de conteúdo devem ser sujeitas a um teste de validade interna. Ou seja, o investigador deve procurar assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade. Pretende-se

⁹⁷ “O tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo” (Franco, 1994, p.172).

⁹⁸ “É a menor unidade de registro usada em análise de conteúdo. Pode ser uma simples palavra, um símbolo ou um termo” (Franco, 1994, p. 172).

⁹⁹ Conforme explicita Bardin (1977), a fragmentação da comunicação é o processo que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p.153) em que “[...] o analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro” (p.36).

¹⁰⁰ Bardin (1977, p.120) explana detalhadamente sobre as qualidades para a formação de boas categorias.

assim garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registro possam ser colocadas numa das categorias; e no segundo caso, que uma mesma unidade de registro só possa caber numa categoria (p.113).

Segui esse procedimento tendo o cuidado de observar tanto a exaustividade como a exclusividade de cada unidade de registro, das seis questões selecionadas da Pesquisa DEI 0003/2005 que compunham essa investigação.

Vala (1999) lembrou que a análise de conteúdo não sugeria obrigatoriedade de quantificação, mas que atualmente esse procedimento também é válido e que pode ter três direções. Para esta pesquisa utilizei a análise de ocorrências que, como explanou o referido autor,

[...] visa determinar o interesse da fonte por diferentes objetos ou conteúdos. A hipótese implícita é a de que quanto maior for o interesse do emissor por um dado objeto maior será a frequência de ocorrência, no discurso, dos indicadores relativos a esse objeto (Vala, 1999, p.118).

Observando verticalmente as categorias gerais BASES EDUCATIVAS, PROCESSOS PEDAGÓGICOS e OUTRAS RESPOSTAS montei a seguinte tabela considerando o número de ocorrências em cada subcategoria:

Quadro 1 – Categorias Gerais e Subcategorias

Categorias gerais	Subcategorias	Ocorrências
BASES EDUCATIVAS	Interesses/necessidades	89
	Brincadeira	41
	Interação/integração/socialização	26
	Afetividade/segurança/bem estar/confiança	22
	Concepções presentes no PPP	21
	Faixa etária	20
	Respeito	18
	Garantir o acesso	15
	Finalidades outras	10
	Necessidades da unidade/grupo	07
	Discussão/conversa	07
	Contexto e realidade	06
	Autonomia	04
	Vivências do grupo	02
	Múltiplas dimensões e linguagens	02
	Desenvolvimento dos aspectos infantis	01
	Diversidade cultural	01
Diferenças e individualidade	01	
PROCESSOS PEDAGÓGICOS	Planejamento	103
	Planejamento coletivo	72
	Reuniões pedagógicas	62
	Outros momentos para planejamento	58
	Planejamento por grupo ou sala	47
	Planejamento individual	45
	Horários e regras	44
	Participação da família	41
	Planejamento relacionado com PPP	38
	Organização e acompanhamento pela e.p.	32
	Descrição estrutura física	32
	Grupos de estudo	31
	Avaliação	25
	Organização geral	23
	Inserção gradativa/progressiva	19
	Organização da sala	18
	Observar as crianças/leitura de grupo	13
	PPP em construção	13
	Utilização dos registros	11
	Sem planejamento	08
	Planejamento não relacionado ao PPP	08
	Das três formas	07
	Projetos Coletivos	06
	Socialização de registro	05
Atuação da professora	05	
Intencionalidade	01	
OU- TRAS RES- POS- TAS	Pedidos/Reclamações/Problemas/Críticas	98
	Outras respostas	65
	Sem Resposta	26

A observação vertical permitiu que eu tivesse uma visualização geral, ou seja, todas as respostas que foram enquadradas em cada subcategoria. Desta forma, as unidades de registro (palavras) que foram mais recorrentes na categoria geral BASES EDUCATIVAS se referia aos ‘interesses/necessidades das crianças’, perfazendo 89 ocorrências do total de unidades de registro encontradas. Ainda sobre esta categoria geral, as subcategorias menos mencionadas foram ‘vivências do grupo’ e ‘múltiplas dimensões e linguagens’ com duas ocorrências cada uma; e

‘desenvolvimento dos aspectos infantis’; ‘intencionalidade’; ‘diversidade cultural’; ‘diferenças e individualidade’ com uma ocorrência em cada subcategoria.

Já na categoria geral PROCESSOS PEDAGÓGICOS a unidade de registro mais citada foi a referente ao ‘planejamento’ com 103 ocorrências. As subcategorias com menor alusão foram ‘Projetos Coletivos’ com seis ocorrências e ‘Socialização dos Registros’ e ‘Atuação da professora’ com cinco ocorrências.

A seleção das subcategorias que foram consideradas para formar o corpo de análise desta investigação se deu primeiramente em relação à quantidade de ocorrências encontradas no levantamento realizado baseado na Pesquisa DEI 003/2005, tanto as que tiveram maior número como aquelas que foram pouco mencionadas. Posteriormente, considerei outras subcategorias que estivessem diretamente relacionadas às primeiras subcategorias selecionadas, com a intenção de criar um corpo explicativo das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras. Para a escolha das subcategorias também levei em conta se a unidade de registro selecionada teria visibilidade nos documentos oficiais que orientavam e/ou orientam as práticas pedagógicas efetivadas por esta Rede Pública Municipal de Educação Infantil.

3.5 – BASES EDUCATIVAS QUE FUNDAMENTAM O TRABALHO COM AS CRIANÇAS

A análise que ora se inicia se referiu às unidades de registro que foram utilizadas e que, para esta investigação, avaliei como representantes do que seria considerado pelos profissionais que responderam à Pesquisa DEI 003/2005 como fundamental para que acontecesse a prática pedagógica com as crianças pequenas. Com essas primeiras informações organizadas, o passo seguinte foi o cruzamento dos dados obtidos pela Pesquisa DEI 003/2005, com os documentos oficiais que subsidiavam e/ou subsidiam o trabalho pedagógico, com os elementos recolhidos durante a pesquisa de campo através dos questionários e das entrevistas, embasados pelas teorias que os explicitavam.

3.5.1 – INTERESSES/NECESSIDADES

A primeira aproximação com os termos 'interesses e necessidades da criança', nesta pesquisa, ocorreu quando do estudo do documento *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* (Brasil, 1981) que possuía, como uma de suas premissas, conforme já apontei no capítulo anterior, "uma educação que parte das necessidades e interesses da criança, estimulando sua atividade e o desenvolvimento de sua criatividade na conquista de sua autonomia" (p.07).

A diferença existente entre este excerto do documento do MEC e a unidade de registro selecionada a partir da análise das respostas retornadas à Pesquisa DEI 003/2005 foi o uso dos termos 'criança' no primeiro e 'crianças' no segundo caso. Essa distinção indicava uma alteração de entendimento, visto que havia uma distância temporal por volta de vinte e cinco anos da utilização do termo no singular e posteriormente no plural.

O termo 'criança', utilizado no singular, significa uma compreensão de criança única e generalizada, de uma criança ideal¹⁰¹. Como foi apontado no capítulo 2 da presente investigação, a concepção de criança contida no documento *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* (Brasil, 1981) previa a continuidade no suprimento às necessidades básicas das crianças procedentes das camadas populares, ou seja, havia um modelo de criança¹⁰² a ser alcançado. Já a utilização do termo 'crianças', presente nas respostas proferidas pelos profissionais em resposta à Pesquisa DEI 003/2005, indicava que existia consideração com as diferenças que cada menino e menina apresentava, respeitando as suas particularidades e individualidades.

Analisando os documentos municipais editados pela SME, pude encontrar no documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (Florianópolis, 1996) que seria uma das tarefas do educador, planejar suas ações, considerando, para isso "[...] aquilo que as crianças já sabem, seu nível de desenvolvimento real, suas necessidades e interesses [...]" (p.20).

¹⁰¹ Essa compreensão de criança ideal é própria das concepções que partem do princípio de que existe uma natureza infantil. Como aponta Charlot (1986, p.109), "a imagem da criança é [...] a imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que se procura identificar com o modelo criado por essa projeção".

¹⁰² O modelo de criança a ser alcançado se referia às crianças que possuíam um padrão de vida social e econômico tido como desejável.

No artigo *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (Rocha, 2000), do documento *Subsídios para a Reorganização Didática*, foi preconizado a visão dos meninos e meninas como sujeitos de direitos, sendo a estes seres sociais, com direitos à saúde, educação, alimentação, lazer, entre outros. Essa percepção da criança

Significa respeitá-la em sua individualidade, conforme seus *interesses e necessidades* de expressão, interação, criação, como um sujeito autônomo que possui idéias e que tem uma história e que pertence a um universo cultural, étnico, religioso e social próprios. Significa ainda reconhecer a possibilidade da criança de construção de uma identidade de acordo com seu ponto de vista sobre a realidade, independente do adulto, mas mediado por ele (grifo meu) (ROCHA, 2000, p.31).

Já no documento municipal lançado posteriormente, *Formação em Serviço* (Florianópolis, 2004), a questão das necessidades das crianças foi situada em um dos quatro grandes eixos de trabalho propostos pelo DEI e que era entendida como *o atendimento das necessidades básicas da criança*, incluindo a alimentação, higiene, sono, etc. e, que tradicionalmente era denominado de cuidado, mas que

[...] aqui é compreendido como forma de ‘ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano [...] significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades’ (Palhares & Martinez *apud* Wiggers, 2004b, p.17).

A utilização deste argumento ‘de acordo com os interesses e necessidades das crianças’ como sendo um dos fundamentos da organização do trabalho com crianças pequenas seria proveniente exclusivamente da influência destes documentos?

Ao analisar os termos ‘interesses e necessidades das crianças’ da subcategoria tive que proceder ao desmembramento dos mesmos para tentar compreender em que bases teóricas tais termos estariam pautados e o que possivelmente fez com que eles fossem lembrados oitenta e nove vezes nas respostas proferidas pelas professoras à Pesquisa DEI 003/2005.

O termo *necessidade* foi abordado por Abbagnano (2007) como sendo

em geral, dependência do ser vivo em relação a outras coisas ou seres, no que diz respeito à vida ou a quaisquer interesses. Nesse sentido fala-se de necessidades materiais, necessidades físicas,

necessidades espirituais, [...] etc. Qualquer tipo ou forma possível de relação entre o homem e as coisas, ou entre o homem e outros homens, pode ser considerado sob o aspecto da necessidade, implicando que o ser humano depende dessas relações (p.822).

O autor continuou o esclarecimento, afirmando que

Na filosofia contemporânea [...] a importância da noção de necessidade para a interpretação da realidade humana é ressaltada de um lado pelo naturalismo e de outro pelo existencialismo. Dewey, por exemplo, [...] vê a necessidade como ruptura do instável equilíbrio orgânico e o início da busca que tende a restabelecê-lo. A noção de necessidade que emerge dessas considerações não é um estado provisório de falta ou deficiência [...], mas de estado ou condição de *dependência* que caracteriza de modo específico o homem e, em geral, o ser finito no mundo (grifo do autor) (idem, 823).

Em relação ao termo *interesse*, encontrei seu início na formulação teórica de Herbart¹⁰³ (1776–1841) que estabeleceu, entre outros estudos, a doutrina do interesse. Lourenço Filho (1978) colocou que para este filósofo, “[...] o interesse existia no plano das idéias, levando cada uma delas a encontrar associação com outras, e nessa associação, certo equilíbrio” (p.149). Como o interesse estava ligado ao plano das idéias, esse era um elemento funcional ou dinâmico que animava a inteligência dos alunos, e tinha como objetivo ligar o plano intelectual com o plano da vontade ou da ação. Aguayo (1932) também fez referências sobre a teoria do interesse, que “deve brotar espontaneamente das coisas ensinadas e não dos meios externos empregados por quem ensina. Só desse modo o interesse é permanente e eficaz” (p.07).

Logo, o papel do professor seria o de fazer com que os alunos convivessem constantemente com as idéias que ele julgava serem importantes para a vida deles. Eby (1976) explicitou alguns princípios da teoria elaborada por Herbart, entre eles o que afirmava que “controlando, assim, a experiência da criança, o instrutor constrói massas de idéias que, por sua vez, se desenvolvem pela assimilação de novos materiais” (p.412). Nesse sentido, o objetivo da educação era o de estabelecer os interesses e desejos apropriados para construir um controle interior que trouxesse à criança uma visão da vida em todas as suas fases e,

¹⁰³ Herbart, filósofo alemão, empenhou-se em instituir a pedagogia como uma ciência filosófica, que objetivava constituir o homem culto, utilizando os princípios da psicologia e da ética. Para saber mais sobre as formulações teóricas deste filósofo, consultar: Aguayo, 1932; Eby, 1976; Lourenço Filho, 1978; Cambi, 1999.

conseqüentemente, “amadurecer seus julgamentos” (*idem, ibidem*). Desta forma, havia entre os primeiros estudiosos que formularam as bases da psicologia da infância (final século XIX, início do século XX), uma preocupação em definir a ‘marcha dos interesses infantis’¹⁰⁴.

A noção de interesse foi ampliada pelos seguidores de Herbart, entre eles, John Dewey¹⁰⁵ (1859–1952). Lourenço Filho (1978) mencionou que esses prosseguidores, propuseram uma mudança do entendimento de interesse do plano intelectual

[...] para o da observação das atividades naturais das crianças e de sua capacidade em modificá-las pela aprendizagem. [...] o interesse veio a significar sintoma de uma *necessidade* de crescimento ou da ação, e da sua integração na experiência individual (grifo do autor) (p.149).

Analisando a subcategoria *interesses/necessidades*, que obteve 89 ocorrências, em resposta à Pesquisa DEI 003/2005, as questões retornadas pertencem a cinco das seis perguntas selecionadas para comporem esta investigação. Consistem em respostas fornecidas por *Creches Municipais* (45 ocorrências), *Unidades Conveniadas* (23 ocorrências), *NEI's* com atendimento integral (oito ocorrências) e *NEI's* com atendimento parcial (13 ocorrências), totalizando setenta e seis ocorrências provenientes de instituições com atendimento integral. Em relação à autoria das respostas fornecidas as maiores ocorrências se referem às subcategorias *Sem Assinatura* (Sa) (53 ocorrências) e *Professor Individual Sem Assinatura* (Pri/Sa) (15 ocorrências).

Será que este fato isolado, em que a maioria das respostas foram provenientes de instituições com atendimento integral, poderia ser considerado como um dos alicerces das hipóteses iniciais, de que existiria uma prática diferenciada entre instituições de atendimento integral e instituições com atendimento parcial?

Será que as instituições de atendimento parcial, em que as crianças ficam um tempo menor do que as crianças que freqüentam instituições de atendimento

¹⁰⁴ A ‘marcha dos interesses infantis’ estava assim organizada: “interesses *perceptivos*, no primeiro ano de vida; interesses *glóssicos*, ou de linguagem, nos dois anos seguintes; interesses gerais, ou da idade perguntadora, no período de três a sete anos [...]” (Lourenço Filho, 1978, p.150).

¹⁰⁵ Dewey, filósofo norte americano. Sua produção teórica chegou ao Brasil trazendo os ideais escolanovistas ao final da década de 1920. Maiores informações sobre Dewey, seus pensamentos, trabalhos e influências, consultar: Eby, 1976; Lourenço Filho, 1978; Cambi, 1999; Cunha, 2002; Pinazza, 2007.

parcial, teriam sua prática pedagógica mais voltada para uma possível preparação das crianças para o ensino fundamental e, conseqüentemente, seu planejamento seria elaborado a partir daquilo que as professoras julgassem que as crianças precisariam aprender como pré-requisito à alfabetização ou aos conteúdos tidos como ‘escolares’? Ou será que essas instituições estariam construindo um movimento que considerasse as crianças como ponto de partida da prática pedagógica, na perspectiva de ‘crianças ricas’¹⁰⁶ e em função disso utilizaram com menor freqüência os argumentos pautados no interesse e nas necessidades das crianças? Em contrapartida, será que as instituições de atendimento integral também estariam tentando construir uma prática que tivesse a criança como ponto de partida, mas ainda com um ponto de vista da psicologia do desenvolvimento¹⁰⁷ e dos ideais escolanovistas?

Ainda em relação aos questionários aplicados, as respostas proferidas e registradas a seguir, ilustraram o que foi observado na tabulação dos dados, em que doze (75%) delas apresentaram como argumentação, para a construção do planejamento, levar em conta as necessidades e/ou os interesses das crianças.

P¹⁰⁸ 03: Após conhecer o grupo e seus *interesses*, elaboro um projeto contemplando tais *necessidades*, com propostas e metas para serem desenvolvidas ao longo do ano. Durante o ano, revemos o projeto, e mediante *necessidade* incluímos novos assuntos e atividades, pois as crianças mudam, assim adquirem novos conhecimentos. (Grifo meu)

P 15: Sempre trabalhei com o *interesse* das crianças, ele sempre direcionava o projeto. [...]. (Grifo meu)

Já em relação às entrevistas proferidas, em apenas um momento houve alusão à essa questão:

P.E.P.¹⁰⁹ E: [...] você vê que naquele dia está acontecendo alguma coisa que não tem nada a ver com aquele projeto e tem esse respeito com o que as

¹⁰⁶ ‘Criança rica’ é um conceito elaborado por alguns teóricos italianos, no qual eles entendem que a “criança [é] co-construtora, cidadã, agente, membro do grupo[...]” (Moss, 2002, p.242) e que “nós escolhemos a criança que tem necessidades mas que também tem direitos, uma criança que é forte, rica em recursos e competente, desde o momento do seu nascimento... Deixamos de ver a criança como sujeito e passamos a vê-la como o sujeito dos direitos” (Rinaldi *apud* idem, *ibidem*).

¹⁰⁷ “A psicologia do desenvolvimento habituou-se a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico...) de acordo com a ênfase dada a essas áreas por cada teoria específica” (Souza, 2003, p.45).

¹⁰⁸ P = professora

¹⁰⁹ P.E.P. = profissional da equipe pedagógica.

crianças estão trazendo, pelo próprio envolvimento das crianças em determinados projetos, e que foi realmente percebido o *interesse* deles por aquilo [...]. (Grifo meu)

Snyders (1984) colaborou com esta questão em especial quando expôs suas críticas aos princípios da pedagogia não-diretiva. “A pedagogia não-diretiva tem confiança no desejo da criança” (p.17).

Para esta pedagogia, o problema é que a criança se confie aos seus próprios desejos, que possa confiar neles, que possa exprimir-se, que possa gostar de si própria. O que significa que o adulto renuncia a guiar, o adulto renuncia a prescrever, o adulto renuncia, principalmente, a julgar; o adulto tem por função criar o clima no qual o desejo possa expandir-se, e Neill está persuadido de que é assim que a criança conseguirá simultaneamente ser mais feliz e progredir (idem, p.18).

Constatei, através das colocações teóricas, que *interesse* e *necessidades* eram termos intimamente ligados no ideário escolanovista. Outros questionamentos foram surgindo à medida que estas análises foram sendo construídas, entre eles: Será que a utilização destes argumentos seria proveniente da (nossa) formação inicial das professoras? Será que eles (os argumentos) estariam forjados no (nosso) discurso, e seriam utilizados de forma corriqueira, sem que (nós) as professoras se dessem conta do que realmente essas palavras significavam? E retomando uma das perguntas iniciais desta investigação, agora já ampliada pelo que fui construindo, será possível (para nós) as professoras reconhecerem as necessidades e interesses de cada um dos meninos e meninas que compõe um grupo de educação infantil, para então propor o trabalho pedagógico?

Considerando a análise dos questionários pertencentes à pesquisa de campo, na questão referente à descrição de ‘um dia de trabalho na instituição’, não consegui perceber práticas pedagógicas diferenciadas nas instituições que atendiam em período parcial ou integral, pois o relatado pelas professoras demonstrou que tanto nas Creches como nos NEI’s, nos períodos em que as crianças estariam nas instituições, ocorriam tanto momentos de brincadeira como momentos em que existiriam ‘atividades dirigidas’.

Assim como Batista (1998) apontou os ‘horários pré-fixados pela instituição’, também pude perceber essa mesma organização, quando da análise da questão que solicitava às professoras que descrevem um dia da rotina de seu grupo.

Os horários pré-fixados são: Entrada na creche: 7:00 às 8:00 h ; entrada na sala: 8:00h; parque 10:00 h; higiene 10:45h; almoço 11:00h; descanso 12:00 às 13:30h; lanche 13:30h; parque 15:00h; higiene 15:45h; janta 16:00h; saída da sala 17:00h; espera pelos pais 17:00 às 19:00h (p.63).

A descrição da rotina realizada pelas 16 professoras participantes da pesquisa de campo deu a impressão de que estariam relatando a rotina de uma única instituição, pois seus elementos constitutivos repetiam-se parecendo seguir uma seqüenciação pré-estabelecida, como a que foi exposta anteriormente.

Como explicou uma professora

P 07: Todos os horários são flexíveis, só o almoço, lanches e janta que não.

A especificação de que ‘todos os horários são flexíveis’ deu a entender que se referiam aos outros momentos que faziam parte do cotidiano da instituição como, por exemplo, roda, parque, higiene, atividades. Porém, o que pude constatar da leitura e análise de todos os questionários foi que esses momentos não apresentavam flexibilidade, visto que foram citados nos mesmos horários.

A proposição de uma rotina estruturada da forma como foi descrita nos questionários, foi apresentada no documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (Florianópolis, 1996) e explicitada no Capítulo 2 desta investigação.

Essa constatação veio ao encontro de uma das hipóteses iniciais de que, possivelmente, seria a rotina que uniria as instituições, tornando-as uma rede.

3.5.2 – BRINCADEIRA

A *brincadeira* foi a segunda subcategoria mais mencionada à categoria geral *Bases Educativas* elaborada para melhor compreensão da Pesquisa DEI 003/2005 que obteve 41 ocorrências em resposta a quatro das seis perguntas selecionadas. As respostas retornaram de *Creches Municipais* (19 ocorrências), *Unidades Conveniadas* (11 ocorrências) e *NEI's* (11 ocorrências). A tendência em responder anonimamente também pôde ser percebida nesta subcategoria: 23 ocorrências na subcategoria *Sem Assinatura* (Sa), 10 ocorrências na subcategoria *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa), cinco ocorrências na subcategoria *Direção* (Di), três ocorrências na subcategoria *Funcionários* (Fus).

A *brincadeira* foi encontrada pela primeira vez no documento municipal *Programa de Educação Pré-escolar* (Florianópolis, 1988) contendo duas finalidades: momentos de brincadeiras livres e como argumento para iniciar uma atividade dirigida.

As brincadeiras livres privilegiariam o Aspecto Social do programa, mais precisamente o objetivo específico referente a interagir com os colegas. A implicação pedagógica era que a professora observasse os momentos em que as crianças estivessem brincando livremente para poder identificar: “[...] crianças que não participam das brincadeiras; as que preferem brincadeiras mais agressivas; as que brincam sozinhas, ou com um ou dois colegas; as que brincam em grupos maiores ou as que não brincam” (Florianópolis, 1988, p.23). A partir desta identificação, o documento sugeria que se fizessem intervenções, sendo que os exemplos apresentados se referiam as possibilidades de conversas com as crianças tidas como ‘tímidas’. Indicava também que a professora participasse das brincadeiras livres das crianças, encorajando a participação de todas.

A outra finalidade da *brincadeira* que pude identificar neste documento, foi como pretexto para início da atividade dirigida, principalmente se esta estivesse relacionada ao Aspecto Cognitivo. Sendo assim, “numa situação de brincadeira no horário da rodinha, o professor apresenta uma seqüência de figuras geométricas [...]” (Florianópolis, 1988, p.26) e a partir dela desenvolveria a atividade objetivando organizar e reorganizar a seqüência sugerida, conforme o exemplo escolhido para este excerto.

Já o documento do MEC *Professor da Pré-Escola – Menino quem foi teu Mestre?* (Brasil, 1991a, p.83-121) apresentava dois capítulos destinados a explicar questões relacionadas à *brincadeira*. O primeiro, intitulado *Brincar*, citava teorizações de J. Piaget, A. N. Leontiev, B. Bettelheime M. Kelin, e outro capítulo que tratava dos *Jogos e Brincadeiras na Pré-escola*. Este documento trazia o entendimento de que “o brinquedo é a atividade principal da criança em idade pré-escolar” (Brasil, 1991a, p.92). Detalhava a progressão da brincadeira de faz-de-conta (jogo simbólico) para o jogo com regras, conforme a criança fosse se desenvolvendo. A indicação pedagógica também era de observação das brincadeiras em momentos livres e de atividades propostas a partir de uma situação de brincadeira.

Conforme a análise de Wiggers (2000), já apresentado no Capítulo 2 da presente investigação, o documento municipal *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (Florianópolis, 1996), propôs que a *brincadeira* das crianças se tornasse o elemento central na prática pedagógica das professoras. A relevância da *brincadeira* pôde ser constatada através de dois objetivos específicos presentes no referido documento:

Propiciar a presença da *brincadeira* como atividade sócio-afetiva-cultural de experimentação e possibilidade educativa, em todas as Creches e NEIs; [...] Organizar um ambiente saudável, que possibilite a criatividade, a *brincadeira*, a investigação científica, a racionalidade, a imaginação e a expressão [...] (Grifos meus) (p.18).

O documento também sugeria que fosse garantido um espaço (físico e em tempo) para que a *brincadeira* se desenvolvesse, pois essa atitude “[...] revela uma possibilidade de educação da criança numa perspectiva criativa, autônoma e que respeita a sua forma de pensar e aprender” (idem, p.25). Além disso, indicava que através da *brincadeira* seria possível “fazer um diagnóstico e uma avaliação daquilo que poderá se transformar em conteúdo e projeto de trabalho, prevendo situações de ensino e aprendizagem” (idem, p.38).

Nos documentos *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (Florianópolis, 2000a) e *Formação em Serviço* (Florianópolis, 2004), constava, em cada um desses documentos, um artigo que evidenciava a importância dos estudos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras. A perspectiva dos dois artigos era a mudança de designação que o brincar foi recebendo no transcorrer do avanço dos estudos sobre o assunto, conforme colocou Fantin (2000b): “se o brincar era considerado uma ação livre e espontânea típica da criança, hoje é entendido como atividade social da infância” (p.53). Como explicou Elkonin (*apud* Wiggers, 2004a) “com o passar do tempo, a palavra ‘jogo’ começou a significar, em várias línguas, um grupo de numerosas ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação” (p.56).

Considerando os estudos de levantamento bibliográfico, Froebel (1782-1852)¹¹⁰ foi pioneiro em utilizar brinquedos como fonte de ensino às crianças.

¹¹⁰ Filósofo e educador alemão, seguidor das idéias de Rousseau e de Pestalozzi pressupôs a criança como um ser criativo e propôs a sua educação pela “auto-atividade e pelo jogo, seguindo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p.35). Fundou o primeiro Kindergarten (Jardim de Infância) na Alemanha, em Blakenburg, entre os

Considerando o trabalho realizado pelas autoras Kishimoto & Pinazza (2007), Froebel possuía um pensamento de vanguarda relacionado a esse aspecto, pois para esse filósofo a concepção de brincar ocupava um espaço essencial no desenvolvimento infantil, “brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período. É a representação auto-ativa do interno – representação [...] da interna necessidade e impulso” (Froebel *apud* Kishimoto & Pinazza, 2007, p.48) que, conforme argumentavam as autoras, se aproximava da teoria elaborada posteriormente por Vygotsky.

A *brincadeira*¹¹¹, como argumentava Leontiev (*apud* Brasil, 1991a, p.92) é a atividade principal da criança. Atividade principal, pois é através dela que “ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”.

Confirmando este argumento, Wasjkop (1995) alegou que

A brincadeira [...] é [...] a forma pela qual [...] [a criança] começa a aprender. [...] a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (p.34).

A brincadeira infantil foi definida por Waskop (1995) como “um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor da história e da cultura” (p.28). Assim, a *brincadeira* não seria natural e inerente aos meninos e meninas, eles aprenderiam a brincar, brincando. Muito mais do que isso, a *brincadeira* seria a forma privilegiada pela qual as crianças se apropriariam do mundo, estabeleceriam relações de interação com o conhecimento, com seus pares e com os adultos. Fantin (2000a), a partir de seus estudos sobre os diversos enfoques sobre o jogo, estabeleceu a seguinte definição sobre o tema, mas que poderia ser generalizada para a *brincadeira*:

[...] no jogo – a partir de uma livre escolha – existe uma situação imaginária e uma trama em que a criança assume ou representa

anos de 1837 e 1840, (este dado depende da fonte consultada, pois há uma imprecisão quanto ao ano de fundação). Cambi, 1999; Eby, 1976; Kishimoto & Pinazza, 2007.

¹¹¹ Para aprofundar o assunto consultar: Vygotsky (1989); Elkonin (1998); Brougère (1997, 1998, 2004); Huizinga (1980, 1999); Kishimoto (1996, 1998, 1999); Wajakop (1995), Fantin (2000).

papéis, utilizando-se de objetos substitutos que representam as interações presentes na sociedade orientadas por determinadas regras que são combinadas pelas próprias crianças que possuem o controle do jogo (p.53).

A autora ainda argumentou que, tomando por base a síntese formulada anteriormente, seria possível distinguir quando o jogo (brincadeira) seria um jogo (brincadeira) ou se seria uma atividade como ensino ou trabalho.

Através da análise do que estava sugerido nos documentos para a utilização das brincadeiras pude perceber que as mudanças teóricas estavam refletidas nas propostas indicadas à prática pedagógica municipal.

Nos questionários elaborados para a pesquisa de campo, havia quatro perguntas sobre as brincadeiras assim organizadas: Em que medida as brincadeiras propostas pelas crianças se inserem em seu planejamento?; Que objetivos você propõem-se a atingir com a atividade de brincadeiras?; Em que momentos da organização cotidiana a brincadeira acontece e qual o tempo médio diário que ela ocupa?; As brincadeiras ocorrem em momentos planejados para tal ou acontecem de forma livre?.

Sobre os objetivos que seriam atingidos através da brincadeira que as professoras apontaram, pude listar: interação; cooperação; estimulação; desenvolvimento da linguagem oral e corporal; desenvolvimento motor; desenvolvimento da coordenação fina e ampla; desenvolvimento da atenção (percepção e concentração); desenvolver noções de espaço e tempo; discriminação visual; pensamento lógico; trabalhar o lúdico; representação de papéis; expressão; criação; apropriação de regras; aquisição e ampliação de conhecimentos; estimular a amizade, o respeito, o carinho e a compreensão; garantir a vivência da infância; construção da identidade; lazer; brincar; afetividade; organização; negociação; imaginação; fantasia; prazer; alegria; auto-estima; autonomia; aprender a dividir os materiais e brinquedos; companheirismo.

A partir desta lista de objetivos elencados pelas professoras respondentes do questionário, pude inferir que existiam ações que poderiam estar voltadas para o que se sugere como brincadeira livre¹¹² (interação, cooperação, ludicidade, viver a infância), ou seja, objetivos que compreenderiam os meninos e meninas como um

¹¹² Sobre como as crianças se organizam para brincar, tentando transpor o que lhes é imposto consultar a dissertação de Elaine de Paula (2007): *“Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?*

todo indissociável, que se entregariam por inteiro nesta atividade, momento de ser eles mesmos, de fazerem o que desejassem. Prado (1998) apontou que a brincadeira livre expressaria a necessidade das crianças ficarem um tempo só, entre elas mesmas, de terem o direito de ficar sozinhas para realizar suas descobertas.

Outras ações pareciam mais voltadas para o que se objetivaria com uma brincadeira dirigida e/ou planejada, com objetivos bem definidos, principalmente voltados para o desenvolvimento de algum aspecto (desenvolvimento da linguagem oral e corporal; desenvolvimento motor; desenvolvimento da coordenação fina e ampla, por exemplo). Hoffmann (2007) argumentou que “atrelados à visão comportamentalista, objetivos enunciados pelos professores referem-se a capacidades a serem atingidas pelas crianças nos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor [...]” (p.30). A autora explicitou que esta tendência advinha de “antigos manuais de psicologia, ou [...] [a] um perfil de criança considerada ‘normal’ em desenvolvimento motor e da linguagem” (*idem*, p.31).

Essa tendência de indicar a existência de brincadeiras livres e brincadeiras dirigidas e/ou planejadas foi apontada nas respostas dos questionários, visto que as professoras identificaram que as brincadeiras poderiam ser divididas nestes dois grupos. Essa constatação vinha ao encontro das respostas proferidas à Pesquisa DEI 003/2005, em que também existia menção a essa diferenciação.

Essa distinção (brincadeiras livres e brincadeiras dirigidas e/ou planejadas) foi demonstrada em resposta à pergunta *As brincadeiras ocorrem em momentos planejados para tal ou acontecem de forma livre?* que compõe o questionário. A totalidade das professoras que participaram da pesquisa de campo relatou que essas duas formas de brincadeira ocorriam cotidianamente:

P 08: [...] algumas vezes são planejadas pelas educadoras, outras vezes surgem [...] as crianças organizam com suas próprias regras [...]

P 06: Planejamos muitos momentos e outros ficam livres.

P 13: Brincadeiras de momentos planejados ocorrem na Educação Física. Em momentos de parque e sala acontecem de forma livre.

Em relação às brincadeiras livres, as professoras relataram que tanto poderiam acontecer no parque¹¹³, como em alguns momentos na sala. Confirmando

¹¹³ Sobre o tempo e espaço da infância nos momentos de parque na Educação Infantil ver a dissertação de Zenilda Ferreira Francisco (2005): “ZÊ, tá pertinho de ir pro parque?” *O tempo e o*

este relato, houve 12 ocorrências relacionadas à brincadeira livre e duas ocorrências à brincadeira espontânea, todas em resposta à pergunta referente ao parque, no retorno à Pesquisa DEI 003/2005. Fato que também foi corroborado pela investigação de Francisco (2005) em que a pesquisadora constatou que

[...] o espaço do parque [...] [é o] lugar instituído nas instituições para a brincadeira “livre”, mas também, uma oportunidade para a criança se movimentar amplamente, fazer escolhas, determinar seus próprios tempos, no qual a professora interfere pouco, deixando apenas seus olhos sobre elas [...] (p.20).

Mas o momento do parque também foi mencionado como um período que necessitaria ser planejado. Assim, nas respostas proferidas à Pesquisa DEI 003/2005 pude encontrar 33 ocorrências que se referiam a algum tipo de planejamento para o parque como, por exemplo, atividades coletivas planejadas para este horário, oficinas diversas, organização dos espaços do parque, propostas de brincadeiras sugeridas tanto pelas professoras de sala como pelas professoras de educação física.

Os momentos em que as brincadeiras livres ocorreriam em sala, conforme as respostas dadas ao questionário, aconteceriam na hora da chegada¹¹⁴ das crianças na instituição, na hora da saída¹¹⁵ ou enquanto as crianças esperavam pelo lanche da tarde, que ocorre por volta das 13h e 30 min, após o intervalo de sono/descanso¹¹⁶ das crianças.

Batista (1998) apontou essa mesma organização de horários em que ocorriam as brincadeiras livres em sua dissertação e conclui que “esta atitude parece estar associada à idéia de que a hora da atividade livre é proposta muito mais para manter as crianças ocupadas até a hora do lanche, como estratégia para passar o tempo” (p.56).

espaço do parque em uma instituição de educação infantil e a dissertação de Kátia Adir Agostinho (2003): *O espaço da Creche: que lugar é este?*

¹¹⁴ A hora da chegada das crianças na instituição é um período que inicia às 7h (horário de início do funcionamento das instituições municipais) e, como apontam as descrições sobre a rotina em resposta ao questionário, esse período se estende até por volta às 8h e 30 min. No caso vespertino, a hora da chegada é o período entre 13h e 13h e 30 min.

¹¹⁵ A hora da saída é um período que se estende, no período vespertino, das 17h, momento em que a professora termina sua jornada de trabalho, até às 19h, horário limite de funcionamento das instituições municipais. Neste período as crianças ficam sob responsabilidade das auxiliares de sala até a chegada das famílias. No período matutino esse período é das 12h às 13h.

¹¹⁶ O período de sono/descanso das crianças, também conforme as descrições sobre a rotina em resposta ao questionário, se inicia por volta das 11h 30 min e se estende até por volta das 14h, referindo-se às crianças que frequentam a instituição em período integral.

A partir de suas observações da pesquisa de campo, Prado (1998) concluiu que mesmo as brincadeiras livres que ocorriam na instituição, principalmente aquelas que se limitavam ao espaço da sala, de certa forma estavam planejadas, visto que as professoras organizavam os espaços e brinquedos que seriam utilizados.

[...] uma concepção do brincar revelou-se como atividade em que as crianças desenvolviam percepções, habilidades físicas, motoras, de raciocínio e aquisição de conteúdos, através da intervenção pedagógica das professoras e monitoras que *quando não dirigiam as brincadeiras, definindo formas, regras e objetivos, promoviam, estruturavam e organizavam os espaços para sua promoção entre as crianças*, que brincavam livremente, escolhiam jogos e definiam regras, brincando simplesmente pelo prazer de o fazer, com um fim em si mesma, porém, num tempo e num espaço definidos pelas profissionais (Grifo meu) (idem, 84).

Contemplando as respostas proferidas tanto à Pesquisa DEI 003/2005 como ao questionário da pesquisa de campo desta investigação, e pude inferir que os momentos em que a brincadeira livre ocorria, ficariam em torno de cinco horas, considerando que a jornada de estada das crianças nas *Creches Municipais* é de 12 horas. Desta forma, o restante das sete horas em que os meninos e meninas permaneceriam nessas instituições, seria preenchido por atividades dirigidas¹¹⁷, entre elas as brincadeiras propostas pelas professoras, e outros momentos da rotina¹¹⁸. Ainda considerando o tempo de permanência das crianças nas instituições, foi possível afirmar que para cada seis horas de estada nas *Creches Municipais* ou nos *NEI's*, apenas uma hora era destinada às brincadeiras ao ar livre ou no parque¹¹⁹. Esse fato foi corroborado tanto pelas investigações desenvolvidas na Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (Fantin, 1996; Delgado, 1997; Batista, 1998; Oliveira, 2001 e Francisco, 2005), como pelo relatório da pesquisa *Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis* (Rocha & Silva Filho, 1997) que distinguiu que “o tempo de atividade em espaço externo ou outros espaços fora da ‘sala de aula’ ocupa sempre a menor parte do tempo total, seja nas instituições de período parcial como nas de período integral” (p.146).

¹¹⁷ Sobre atividade dirigida consultar a dissertação de Ilona Patrícia Freire Rech (2004): A “Hora da Atividade” na Educação Infantil: um estudo a partir de um centro de Educação Infantil Público Municipal.

¹¹⁸ Os outros momentos da rotina seriam os de alimentação, higiene, sono/descanso.

¹¹⁹ Essa afirmação não está considerando os momentos de educação física e os de passeio.

As professoras apontaram respostas diversas à questão “em que momentos da organização cotidiana a brincadeira acontece e qual o tempo médio diário que ela ocupa?”. A diferenciação de respostas parece ter ocorrido em função da idade do grupo de crianças com o qual a professora atuava. Elegi três exemplos que coadunavam outras respostas:

P 12: Em sala e no parque. Considerando *meio período* e o horário das 7h, onde as crianças começam a chegar, 2h e 30 min até o final do turno (Grifo meu).

P 06: Ela acontece o tempo todo, livre, planejada ou mediada pelas professoras. Inclusive, às vezes, nos horários das refeições. Até antes de pegar no sono uns aproveitam para brincar. É difícil estipular esse brincar em horas, vai depender de cada criança. [...]

P 01: A brincadeira, o lúdico está embutido em todo momento na creche, pois as crianças estão sempre brincando, no entanto as brincadeira 'planejadas' acontecem todos os dias, um pouco no matutino +/- 30 min, e um pouco no vespertino.

Em relação à hipótese inicial de que as professoras privilegiariam as brincadeiras livres com objetivo de observarem os interesses das crianças para então propor os planejamentos/projetos, sete professoras confirmaram, de certa forma, esta hipótese:

P 11: A partir do momento que observo as crianças brincando, ou quando estou brincando com elas, procuro perceber o que estão 'pedindo' [...]

P 10: Procuro inserir as brincadeiras proposta pelas crianças no desenvolvimento do projeto.

A correspondência que as professoras apontaram de observar as brincadeiras das crianças para propor o planejamento foi analisada com mais profundidade no item 3.6.1 – Planejamento.

As professoras que atuavam com os bebês¹²⁰ e as crianças pequenininhas relataram que eles brincavam o tempo todo, mas percebi certa diferença na concepção de criança:

120 Em relação aos bebês e às crianças pequenininhas, consultar a dissertação de Patrícia Prado (1998): *Educação e Cultura Infantil em Creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*; dissertação de Ângela M^a Scalabrin Coutinho (2002): *As Crianças No Interior da Creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*; dissertação de Fernanda Carolina Dias Tristão (2004): *Ser Professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*; tese de Daniela de Oliveira Guimarães (2008) *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas*

P 03: [...] a brincadeira acontece em todos os momentos, são bebês, estão na fase da descoberta, brincam com a comida. Enquanto dois estão comendo, os outros ficam brincando [...]

P 11: [...] se observarmos bem, as crianças brincam o tempo todo.

P 09: Todas as brincadeiras são levadas a sério no nosso planejamento. Neste grupo, as crianças não trazem propostas, apenas brincam. São crianças em fase de desenvolvimento oral.

P 15: Mais de formas planejadas. Por serem pequenos sempre temos que direcionar as brincadeiras.

Pelo relato dessas professoras, o que dava a impressão era que, existiam as que acreditavam no potencial das crianças, mesmo que pequenininhas, e também as que entendiam que por serem pequenos, os bebês não conseguem realizar ou propor. Essas concepções diferenciadas convivem lado a lado nas instituições e na Rede como um todo.

Dahlberg & Moss & Pence (2003) expuseram que existiam duas concepções de criança: uma em que a criança pequena seria vista como fraca, passiva, incapaz, subdesenvolvida, dependente, isolada, enfim uma criança ‘pobre’¹²¹, pois só se tornaria uma pessoa independente quando fosse adulta; a outra concepção que entenderia a criança pequena como um sujeito único, complexo e individual que seria co-construtora, desde sempre, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Tal compreensão “produz uma criança que nas palavras de Malaguzzi, ‘é rica em potencial, forte, poderosa, competente’” (p.71).

Para que o entendimento do conceito de ‘criança rica’ fosse amplamente divulgado e utilizado pelas professoras como um todo, seria indispensável que a percepção de infância e de criança se modificasse para uma compreensão de que a infância seria uma construção social e histórica, determinada pelas relações sociais ocorridas em um tempo, pertencentes a um local e a uma cultural, o que faria com que existissem infâncias¹²² e não uma infância única e universal.

No artigo *A Educação das Crianças Menores de 3 Anos em Creches: saberes construídos entre a pesquisa e a prática profissional* (Strenzel, 2004) que

corporais, responsividade, cuidado; dissertação de Rosinete V. Schmitt (2008) “*Mas eu não falo a língua deles!*”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil.

¹²¹ Os autores argumentam que ‘pobre’ neste contexto não se refere à criança economicamente desprivilegiada.

¹²² A utilização do termo infâncias tendo como embasamento o proposto por Sarmiento & Pinto (1997, p.7-30).

compunha o documento municipal *Formação em Serviço* (2004), a autora alertou para a necessidade das professoras observarem que

[...] que as crianças pequenas possuem uma forma própria de explorar o ambiente, de se relacionar com os objetos, com os adultos e as outras crianças, de expressarem suas emoções e estabelecer relações diversificadas e variadas, numa linguagem sem palavras em a dimensão do corpo e do movimento ganha uma extensão especial (p.103).

A brincadeira foi mencionada apenas de forma passageira durante as entrevistas, também relacionada ao espaço do parque da instituição.

3.5.3 – INTERAÇÃO/INTEGRAÇÃO/SOCIALIZAÇÃO

A terceira subcategoria mais citada na categoria geral *Bases Educativas* foi *interação/integração/socialização*. Houve 26 ocorrências registradas como resposta a três perguntas das seis selecionadas. As respostas proferidas foram oriundas de *Creches Municipais* (14 ocorrências), *NEI's* (seis ocorrências) e *Unidades Conveniadas* (cinco ocorrências). Quanto à autoria das respostas, a maioria se deu de forma anônima, perfazendo um total de 14 ocorrências na subcategoria *Sem Assinatura* (Sa), sete ocorrências na subcategoria *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa), duas ocorrências na subcategoria *Professor Individual* (Pri), uma ocorrência nas subcategorias *Funcionários* (Fus) e *Direção* (Di).

Conforme o estudo realizado nos documentos oficiais que orientaram e tem orientado o trabalho pedagógico municipal, pude encontrar no documento *Programa de Educação Pré-escolar* (Florianópolis, 1988) a questão da *socialização* como um processo pelo qual a criança passava do egocentrismo para um estágio em que seria capaz de cooperar e conquistar a autonomia necessária para “a construção de princípios e valores próprios” (p.14). À medida que a criança se socializava poderia inserir-se “em grupos sociais cada vez maiores” (*idem, ibidem*). O documento ainda trazia nas *Considerações Metodológicas do Aspecto Social*, objetivos específicos como: interagir com os colegas e interagir com os adultos (*idem, p.23*).

O documento do MEC *Professor da Pré-Escola – Menino quem foi teu Mestre?* (Brasil, 1991a) também abordava que o processo de *socialização* da

criança se dava de forma progressiva e que seria por volta dos três anos que a capacidade de interagir com outras crianças e conviver com outros grupos sociais iria se intensificar (p.57).

Já o documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (Florianópolis, 1996) apresentava que “as creches e NEI’s seriam espaços sociais de educação, essenciais para o desenvolvimento das crianças. É nessas instituições que elas iriam se desenvolver, através da *interação* com os outros e com o conhecimento” (grifo meu) (p.18). O documento também afirmava que “é na heterogeneidade do grupo e na *interação* das diferenças que se dará a aprendizagem” (grifo meu) (*idem*, p.19).

No artigo *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (Rocha, 2000) o entendimento era de que a *socialização*, além da tutela e da educação das crianças pequenas, deveria ser compartilhada pelos diversos setores da vida pública, sendo que a interação é um dos pontos fundamentais quando as crianças são consideradas como um todo indissociável. Desta forma, a proposta de trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 6 anos seria pautada nos eixos de trabalho: interação, linguagem e brincadeira.

A utilização dos três termos *interação/integração/socialização* pelas respondentes da Pesquisa DEI 03/2005, parecia ocorrer como se os mesmos fossem considerados sinônimos.

O dicionário ‘on line’ Michaelis trouxe a seguinte definição para *socialização*: “processo pelo qual o indivíduo, no sentido biológico, é integrado numa determinada sociedade”. Por esse processo ele “se torna pessoa humana, adquirindo os hábitos que o capacitam a viver em uma determinada sociedade”.

Também pude encontrar essa definição nos estudos do filósofo Durkheim¹²³. Para ele, a socialização¹²⁴ e a educação se coadunavam como um processo ‘quase natural’, pois “[...] a educação é o meio pelo qual ela prepara, na

¹²³ Émile Durkheim (1855-1917), pai da sociologia, formulou a teoria de que a modernidade atravessava uma crise de moralidade e conseqüentemente sofria de uma doença social denominada *anomia*. A anomia alimenta os homens na “sede de coisas novas, de alegrias desconhecidas, de sensações inconfessáveis”. (Rodrigues *apud* Fernandes, 1997, p.63) “A hipótese de uma doença social é, portanto, o que permite ao fundador da Sociologia articular infância e escola” (Fernandes, 1997, p.65). E essa articulação só é possível porque “o desejo de educar [...] pretende poder reformar, melhorar, remediar, endireitar um outro [a criança] que pressupõe passível de transformação” (*idem*, 68).

¹²⁴ Esse conceito de socialização foi elaborado em uma época em que a família, primordialmente a figura da mãe, era responsável pelos cuidados e relações que a criança pequena iria travar.

formação das crianças, as condições essenciais de sua própria existência” (Durkheim, 1978, p.09). O autor continuou com sua conceituação acerca da relação entre educação e o processo de socialização afirmando que a educação seria “[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas [as crianças] para a vida social” (*idem*, p.10). Nessa concepção de socialização a ação seria exercida pelos adultos e a eles seria destinada a incumbência de educar, socializar e adaptar as crianças ao meio social.

O Dicionário do Pensamento Marxista expunha que

Em termos antropológicos e educacionais, socializar uma pessoa significa criar um ambiente no qual ela possa aprender uma língua, regras de pensamento conceitual, algo da história da comunidade a que pertence, hábitos práticos necessários à sobrevivência e ao desenvolvimento, regras morais que regem relações com outros membros da comunidade (Bottomore & Guimarães, 1988, p.342).

Miranda (1985) propôs que socializar a criança teria o intuito de “promover a integração de uma criança abstrata a uma sociedade harmônica, via processo de escolarização, essencialmente neutro” (p.125), e que tanto a psicologia como a pedagogia tratariam “o processo de socialização como um estágio de integração da criança à sociedade” (*idem*, p.130).

Por *integração* pude encontrar que este termo trataria de um “processo social que tende a harmonizar ou unificar diversas unidades antagônicas, sejam elementos da personalidade dos indivíduos, dos grupos ou de agregações sociais maiores” (Michaelis ‘on line’). Ou seja, *integração* e *socialização*, dentro de uma visão positivista, se completariam, pois sugeriam a necessidade de adequar o indivíduo, neste caso as crianças, à sociedade, no nosso caso, à instituição de educação infantil.

O conceito recente de socialização passou por três momentos distintos e complementares em sua elaboração. Começou a ser organizado a partir do debate iniciado na década de 1960 sobre o problema da socialização. Sociólogos que faziam parte da Sociologia interaccionista compreenderam que o problema localizava-se no “[...] conceito de socialização [que] torna[va] as crianças demasiado passivas” (Prout, 2004, p.03), e compreendiam que a socialização era composta por múltiplas negociações entre o indivíduo e seus próximos (Plaisance, 2004).

Prout (2004) também apontou que na década de 1980 surgiu o construtivismo social, na Europa e Estados Unidos

[...] que veio problematizar e desestabilizar quaisquer conceitos sobre a infância tidos como garantidos e sujeitá-los a um olhar relativista. Este insistia na especificidade histórica e temporal das infâncias e centrava-se na sua construção através do discurso (p.03).

Na década de 1990, houve o “ressurgimento [...] da Sociologia estrutural, a qual vê a infância como um elemento permanente da estrutura social” (*Idem, ibidem*).

A confluência desses três eventos foi demonstrando que as antigas idéias sobre infância já não mostravam-se apropriadas, pois a infância havia mudado e ainda está mudando. Prout (2004) alegou que a idéia da existência de uma infância padrão sempre foi questionável. Assim, o autor resume a situação da Sociologia da Infância explanando que

A Sociologia da Infância contemporânea deu os primeiros passos [...] [no] período em que a vida social assumia um caráter diferente e a teoria social enfrentava uma difícil crise. [...] O problema era que a teoria social moderna nunca havia proporcionado muito espaço à infância. A Sociologia da Infância via-se, por essa razão, a braços com uma dupla missão: criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambigüidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável (p.05).

Desta forma, como explicou a pesquisadora Rosinete Schmitt (2008), “[...] a Sociologia da Infância irá consolidar seu interesse em investigar as crianças como sujeitos ativos na sociedade, remetendo-as a um patamar de relevância própria para investigação” (p.23).

A socialização¹²⁵, dentro deste conceito recente, preveria uma ação de reciprocidade entre os sujeitos, entre crianças e adultos, entre as crianças e seus pares, o que se constituiria em *interação*, pois o termo significa “ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma sociedade” (Michaelis ‘on line’).

Na pesquisa de campo, metade das respondentes (oito) citou a *interação* como um dos objetivos a ser alcançado a partir das propostas relacionadas à brincadeira.

Nas entrevistas houve somente uma colocação acerca da *interação*, em função de um projeto coletivo que a instituição tem desenvolvido:

¹²⁵ Sobre os processos de socialização, consultar a dissertação de Altino José Martins Filho (2005): *Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação*.

P.E.P. D: [Em nossa unidade] temos o projeto de *interação* e o objetivo é *interagir* um com o outro, ou seja, o professor pode *interagir* com a criança e vice-versa [...] Um dos objetivos da *interação* é que todos os professores conheçam todas as crianças. A gente tem bem claro que não é a minha criança. Todas são nossas crianças: São todos profissionais que olham todas as crianças.

Em outro momento a interação foi citada, mas em conjunto com a brincadeira e a linguagem, como sendo os três eixos de trabalho da educação infantil.

P.E.P. H: A nossa unidade possui um Projeto Político Pedagógico, construído pelos profissionais, e que ao longo do tempo vem se transformando. O mesmo apresenta três eixos principais: a linguagem, a *interação* e a brincadeira.

A não presença desta subcategoria nas explicações proferidas pelas profissionais da equipe pedagógica frente à entrevista considerei que se deu em razão de não haver questionamentos que suscitassem tal resposta. Quanto às respostas dos questionários, inferi que estavam em consonância com os documentos que orientavam o trabalho pedagógico na Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, ao mencionarem a interação como um dos objetivos das brincadeiras e como um dos três eixos de trabalho da educação infantil: *interação, brincadeira e linguagem*.

3.5.4 – CONCEPÇÕES PRESENTES NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

As 21 ocorrências desta subcategoria foram decorrentes das respostas à pergunta sobre o relacionamento dos planejamentos individuais e coletivos com o PPP da instituição. Foram oito ocorrências provenientes dos *NEI's*, sete ocorrências das *Creches Municipais* e seis ocorrências das *Unidades Conveniadas*. Quanto à autoria das respostas, 16 ocorrências se enquadraram na subcategoria *Sem Assinatura* (Sa), duas ocorrências proferidas pela *Direção* (Di), e uma por cada uma das seguintes subcategorias: *Professor Individual* (Pri), *Funcionários* (Fus) e *Direção/Supervisão* (Di/Su).

As concepções que estariam presentes no PPP e que foram citadas em resposta ao questionamento da Pesquisa DEI 003/2005, referiam-se à: garantir a

especificidade da infância, enfatizar o processo de ensino aprendizagem, concepção de criança, de educação, de brincadeira, de homem, de sociedade, eixos norteadores da educação infantil (linguagem, brincadeiras, afetividade e interação), princípios fundamentais (crianças enquanto sujeito de direitos, autonomia, brincadeira, coletividade), relação creche e família, inclusão, múltiplas linguagens e enfoque sócio-histórico.

Os princípios pedagógicos para a Educação Infantil foram elencados no artigo *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (Rocha, 2000) dizem respeito: aos pressupostos que vêm constituindo uma Pedagogia da Infância; ao papel das instituições de educação infantil, caracterizadas como espaços coletivos complementares à família, mas diferenciado desta em função da intencionalidade presente em suas propostas; ao conhecimento em uma “relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança” (p.28); à criança como sujeito de direitos; às funções de cuidado e educação; e aos eixos de trabalho interação, brincadeira e linguagem.

O documento *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (Florianópolis, 2000a) possuía um artigo específico sobre a forma de elaborar o PPP, no qual foi possível encontrar, ao terceiro item, as definições que deveriam fazer parte do PPP. Além dos princípios expostos no parágrafo anterior, também sugeria que se houvessem discussões sobre as concepções de crianças, infância, sociedade e educação.

Considerando as concepções apresentadas pelas instituições em resposta à Pesquisa DEI 003/2005 e aquelas propostas pelos artigos oficiais, observei que existe uma convergência entre o que foi sugerido pelos documentos e o relato das instituições.

Nos questionários e nas entrevistas não houve menção explícita acerca das concepções que estariam presentes nos PPP's das instituições que compunham a pesquisa de campo. Penso que esta atitude se deu por eu não ter elaborado nenhum questionamento que se relacionasse a essa questão.

3.6 – PROCESSOS PEDAGÓGICOS: COMO AS INSTITUIÇÕES SE ORGANIZAM

A análise dos PROCESSOS PEDAGÓGICOS procurou expor as unidades de registro que foram citadas e que avaliei como sendo tradutoras do entendimento das professoras sobre como a prática pedagógica organizava-se e desenvolvia-se nas instituições que retornaram suas respostas à Pesquisa DEI 003/2005. Os PROCESSOS PEDAGÓGICOS inicialmente foram analisados considerando o tripé que sustentaria a prática pedagógica: planejamento, observação/registo e avaliação. Para esta categoria também observei o cruzamento dos elementos selecionados a partir da Pesquisa DEI 003/2005, os documentos oficiais que embasavam a prática pedagógica municipal, os subsídios encontrados nos questionários e entrevistas da pesquisa de campo e os aportes teóricos que os explicavam.

3.6.1 – PLANEJAMENTO

Dentro da categoria geral *Processos Pedagógicos*, a subcategoria *planejamento* foi a mais referenciada, sendo que esse foi o recorte escolhido dentro dos elementos que constituem a prática pedagógica, para esta investigação. O fato de ter sido lembrada tantas vezes, penso que se deu em razão de que as perguntas da Pesquisa DEI 003/2005 que foram selecionadas por mim para construir esta investigação, fossem questões relacionadas ao tema *planejamento*. A subcategoria *planejamento* considerou as ocorrências que citavam o *planejamento* de uma maneira geral. As especificações como *planejamento individual*, *planejamento coletivo*, ou *planejamento por sala ou grupo* se constituíram em outras subcategorias que nesta investigação foram analisadas em conjunto, visto que observando os documentos oficiais considerados por mim como elementos fundamentais desta pesquisa, somente foi possível encontrar referência ao *planejamento* de forma geral. Para estas análises, além dos documentos oficiais, e da argumentação teórica, foram considerados o cruzamento dos subsídios adquiridos através dos questionários e entrevistas que compuseram a pesquisa de campo.

Assim, a subcategoria *planejamento* obteve 103 ocorrências em resposta a quatro perguntas das seis selecionadas. Eram provenientes de *Creches*

Municipais (56 ocorrências), *NEI's* (34 ocorrências) e *Unidades Conveniadas* (13 ocorrências). Em relação à autoria das respostas, dois terços (67) das ocorrências pertenciam à subcategoria Sem Assinatura (Sa), 13 ocorrências às subcategorias *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa) e *Direção* (Di), quatro ocorrências às subcategorias *Funcionários* (Fus) e *Professor Individual* (Pri) e uma ocorrência às subcategorias *Direção/Supervisão* (Di/Su) e *Supervisão* (Su).

O *planejamento* era tratado no documento municipal *Programa de Educação Pré-escolar* (Florianópolis, 1988) como um dos instrumentos fundamentais para que o educador realizasse uma prática pedagógica consciente junto às crianças. Planejar, como explicitava o documento, “[...] implica em tomar decisões” (p.51). Decisões essas que deveriam estar pautadas nas concepções de mundo, homem e escola, prevendo objetivos, procedimentos metodológicos, instrumentos e critérios de avaliação, todos norteados pela proposta da Rede Pública Municipal de Educação Infantil. Indicava que os aspectos do desenvolvimento deveriam ser trabalhados diariamente, visando o desenvolvimento integral da criança, e que tanto a professora como a auxiliar de sala seriam responsáveis pelo desenvolvimento de suas crianças, cabendo a elas selecionar e organizar as situações de aprendizagem.

No documento do MEC *Professor da Pré-Escola – Menino quem foi teu Mestre?* (Brasil, 1991b) o *planejamento* deveria provocar “[...] o interesse do grupo e ativar seus esquemas de pensamento [...]” (p.143).

Já o documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (Florianópolis, 1996) apresentava os componentes que deveriam compor o planejamento:

O planejamento do profissional de educação infantil envolve a constante organização do espaço, a distribuição dos materiais e brinquedos, a organização da rotina e do tempo destinados para as diferentes situações que ocorrem nas creches e NEI's, assim como a observação e registros sistemáticos das crianças, individualmente ou em grupo (p.38).

Os instrumentos que auxiliariam a elaboração do *planejamento* seriam as observações, os registros realizados, os objetivos elencados para cada faixa etária e para cada área do conhecimento e, a partir desses elementos as professoras poderiam elaborar suas propostas de trabalho visando ampliar os conhecimentos das crianças acerca dos temas *cultura, natureza e sociedade*, utilizando para tanto,

projetos de curta, média ou longa duração. Os temas *cultura, natureza e sociedade* como abordados em dois parágrafos do documento, davam a impressão de que esses seriam os eixos centrais do trabalho pedagógico visando à ampliação dos conhecimentos das crianças, tendo a brincadeira infantil como propulsor das observações e registros. As professoras deveriam “elaborar propostas adequadas às reais necessidades e interesses das crianças” (*idem, ibidem*), ou seja, ter a criança como ponto de partida para a organização dos planejamentos e projetos.

Nos documentos *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (Florianópolis, 2000a) e *Formação em Serviço* (Florianópolis, 2004), o tema *planejamento* é tratado em cinco artigos. Considerei os artigos que também tratavam sobre *projeto*, visto que esse seria entendido pelos autores dos referidos textos como uma das possibilidades de organizar o *planejamento*.

Os artigos *Planejamento na Educação Infantil: olhar o grupo, revelar as crianças* (Ostetto, 2000d); *O trabalho pedagógico através de projetos* (Fantin, 2000c); *Planejamento na Educação Infantil: Caminhos Possíveis* (Florianópolis, 2004); *A educação Infantil e o Termo Projeto* (Batista & Wiggers, 2004) e *A Educação das Crianças Menores de 3 Anos em Creches: saberes construídos entre a pesquisa e a prática profissional* (Strenzel, 2004) que compunham os dois documentos municipais citados anteriormente, possuíam coerência ao apresentarem o planejamento como um instrumento teórico-metodológico, que possuía a finalidade de guiar o trabalho das professoras, devendo ser pautado nas observações e registros realizados a partir daquilo que os meninos e meninas indicavam em suas brincadeiras e manifestações.

Ostetto (2000d) esclareceu que, organizar a prática pedagógica na educação infantil estaria pautada em

[...] planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação do conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria promovendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico (p.22).

Em resposta à Pesquisa DEI 003/2005, a subcategoria *planejamento coletivo* teve 72 ocorrências em resposta a três questões selecionadas. Metade das

respostas que citaram o *planejamento coletivo* foi decorrente de *Creches Municipais* (38 ocorrências). A outra metade estava dividida em *NEI's* (18 ocorrências) e *Unidades Conveniadas* (16 ocorrências). Dois terços das respostas se manteve no anonimato, com 52 ocorrências pertencentes à subcategoria *Sem assinatura* (Sa), cinco ocorrências à subcategoria *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa), quatro ocorrências às subcategorias *Direção* (Di) e *Funcionários* (Fus), três ocorrências à subcategoria *Professor Individual* (Pri), duas ocorrências à subcategoria *Professores* (Prs) e uma ocorrência às subcategorias *Direção/Supervisão* (Di/Su) e *Supervisão* (Su).

Waskop (1995) argumentou que “o planejamento é uma tarefa que deve ser realizada sobretudo coletivamente” (p.19). Isso significava que o planejamento deveria considerar, além das observações realizadas pela professora, aquilo que os demais profissionais da instituição observavam em relação aquele grupo de crianças, pois cada um possuía uma forma diferenciada de olhar e escutar, tornando a leitura do grupo mais rica e possibilitando outras oportunidades para os meninos e meninas.

Ao analisar as respostas proferidas foi possível perceber que, o *planejamento coletivo* ao qual os profissionais respondentes à Pesquisa DEI 003/2005, referiam-se aos planejamentos que envolviam a instituição como um todo. O planejamento coletivo foi mencionado, principalmente, relacionando sua organização acontecendo durante a reunião pedagógica. Essa relação foi analisada no item 3.6.6. Ainda pude perceber que existiam duas formas dos respondentes se referirem ao planejamento que envolveria a instituição como um todo: planejamento coletivo ou projeto coletivo. A maneira como ele ocorreria, quais os projetos citados e a participação tanto dos adultos como das crianças foi analisado no item 3.6.10.

A subcategoria *planejamento por sala ou grupo*, em resposta a três questões da Pesquisa DEI 003/2005 das seis selecionadas, obteve 47 ocorrências, sendo que mais da metade das ocorrências foram provenientes de *Creches Municipais* (26 ocorrências), as demais respostas foram de *NEI's* (15 ocorrências) e *Unidades Conveniadas* (seis ocorrências). Quanto à autoria das respostas, quase dois terços (28 ocorrências) pertenciam a subcategoria *Sem assinatura* (Sa), oito ocorrências à subcategoria *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa), quatro ocorrências à subcategoria *Direção* (Di), três ocorrências à subcategoria *Professor*

Individual (Pri) e duas ocorrências às subcategorias *Direção/Supervisão* (Di/Su) e *Funcionários* (Fus).

O *planejamento por sala ou grupo* possivelmente envolveria as profissionais¹²⁶ que atuavam diretamente com um grupo específico de crianças provavelmente com o intuito de consolidar os planejamentos.

A subcategoria *planejamento individual* também ocorreu em resposta a três perguntas das seis selecionadas. Foram 45 ocorrências oriundas de *Creches Municipais* (18 ocorrências), *Unidades Conveniadas* (16 ocorrências) e *NEI's* (11 ocorrências). As respostas foram, em sua maioria, anônimas, pertencendo às subcategorias *Sem assinatura* (Sa) (30 ocorrências) e *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa) (nove ocorrências). Duas ocorrências à subcategoria *Funcionários* (Fus) e uma ocorrência relativa às subcategorias *Professor Individual* (Pri), *Supervisão* (Su), *Professores* (Prs) e *Direção* (Di).

O *planejamento individual* pressupunha que a professora o realizasse de forma solitária, possivelmente embasada por suas observações, registros e intenções para o grupo de crianças ao qual esse planejamento se destinasse.

Essa probabilidade foi recorrente em resposta ao questionário quando perguntadas sobre em qual(is) momento(s) elaboravam seu planejamento. Na maioria das respostas (87,5%) as professoras confirmaram que o planejamento era realizado na casa¹²⁷ da respondente. Além de realizarem o planejamento em casa, elas afirmaram que o realizavam com a colaboração das 'colegas de sala'¹²⁸ (31,25%); nos encontros de planejamento¹²⁹ (31,25%); em momentos de intervalo, como no seu horário de almoço (18,75%); na reunião pedagógica (12,5%); no horário em que os meninos e meninas estariam em momento de educação física (6,25%) e no momento de sono/descanso das crianças (6,25%).

Comparando essas três subcategorias, *planejamento coletivo*, *planejamento por sala ou grupo* e *planejamento individual* pude perceber que a maior ocorrência das respostas à Pesquisa DEI 003/2005 se referiram ao planejamento coletivo como a forma de organização dos planejamentos da

¹²⁶ Referia-se às professoras regentes, às auxiliares de sala, às professoras de educação física.

¹²⁷ As professoras citaram o horário noturno, os finais de semana e os horários inversos aos que estariam na instituição, no caso das professoras que trabalhavam apenas no período vespertino.

¹²⁸ As colegas de sala citadas, provavelmente, se referiam às auxiliares de sala e à professora de educação física.

¹²⁹ Nos encontros de planejamento, as professoras citaram a participação da supervisora escolar da instituição.

instituição, já as respostas ao questionário se concentraram na formulação do planejamento de forma individual, sendo que o máximo de coletividade citada nos mesmos referia-se a participação das auxiliares de sala e da professora de educação física que estão diretamente envolvidas com o grupo de crianças.

O *planejamento* envolveria escolhas, ou seja, o que a professora selecionasse como relevante ou o que seria excluído da organização pretendida. Planejar também implicaria em pensar e organizar a sala e os espaços coletivos/externos, promovendo o encontro e a interação que alicerçariam as práticas pedagógicas na educação infantil.

A partir do que explanou Ostetto (2000c), o ato de planejar seria a

[...] atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente (p.177).

O planejamento na educação infantil poderia acontecer de diversas formas como o exposto no artigo de Ostetto (2000c): Planejamento baseado em 'listagem de atividades'; por 'datas comemorativas'; baseado em 'áreas de desenvolvimento'; baseado em 'áreas do conhecimento'; por 'temas' (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência) e 'projetos de trabalho'. Como explicitou a autora, cada uma dessas maneiras de organizar o trabalho pedagógico possuía uma visão de mundo e de criança que a sustentaria, podendo coexistir num mesmo espaço e tempo, ou seja, dentro de uma mesma instituição de educação infantil. A tentativa de superação desta incongruência residiria na possibilidade de espaços para a promoção de formação em serviço, em que o coletivo dos profissionais pensasse em conjunto a melhor forma de afinar seus entendimentos e atuar considerando as propostas recomendadas, no caso desta investigação, para a Rede Pública Municipal de Educação Infantil.

Como este planejamento/roteiro foi escrito e elaborado, passaria pela individualidade de cada professora, sendo que, como o argumentado anteriormente, a questão vital residiria nos princípios que o sustentaria: na visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que se tem e que se quer.

No caso da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis o que vem sendo estabelecido nos últimos anos é que a Educação Infantil deve ser

entendida “[...] como espaço de *educar e cuidar* das crianças de 0 a 6 anos, com características distintas da família, apesar de complementares a ela, e distinta da escola [...]” (Grifo do original) (Rocha, 2000, p.25).

Nesta visão a criança deve ser compreendida como um ser social e autônomo, de pouca idade, respeitada em sua individualidade, possuidora de uma história e fazendo parte de um universo cultural, étnico, religioso e social próprios de sua procedência e tendo direito à educação, alimentação, saúde, lazer entre outros.

Alicerçado pelos pressupostos de visão de mundo, de criança, de educação e de processo educativo, os planejamentos, como o apontado pelos artigos editados pela SME/DEI e citados anteriormente, e alguns estudos desenvolvidos por teóricos da área, indicavam que a elaboração de projetos de trabalho, considerando, no caso da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis os três eixos de trabalho *interação, linguagem e brincadeira*, seria a forma entendida como sendo a viável para tomar como ponto de partida a criança, as observações e leitura de grupo na organização das práticas pedagógicas.

Ostetto (2000c), por exemplo, elaborou o conceito em que

[...] projeto traz uma idéia de horizonte, de perspectiva, de linhas gerais que podem, no processo, receber melhores contornos, maiores definições. [...] em seus elementos poderia incluir o trabalho com qualquer grupo de crianças, sendo que para grupo em específico e único projeto, articulando-se somente em principais itens gerais [...] considerando [...] conteúdos diferenciados, conforme as características de tais idades (p.196).

Considerando o exposto por Batista & Wiggers (2004), no artigo *A Educação Infantil e o Termo Projeto* do documento *Formação em Serviço* (Florianópolis, 2004) os ‘projetos de trabalho’ precisariam ser pensados e organizados observando e levando em conta as perguntas que os meninos e meninas fariam, uma vez que “essas perguntas e curiosidades devem se transformar em guias e orientação para a organização da prática cotidiana na instituição” (p.65).

As autoras continuaram seus argumentos apontando que

O surgimento de um projeto se dá de forma imprevisível e emergente. Logo, são as crianças que guiam a investigação. Além do mais, essas atividades são tecidas e intercaladas com um conjunto de atividades de outra natureza, não sendo, portanto, a única coisa que as crianças farão quando estiverem na instituição, nem farão diariamente (*idem, ibidem*).

Como escreveu uma professora em resposta ao questionário:

P 14: Acredito que o planejamento deve ser feito a partir do que as crianças nos indicam, e isso ocorre em vários momentos [...].

Nos questionários respondidos à pesquisa de campo as 16 professoras participantes afirmaram que utilizavam 'projetos de trabalho' para organizar sua prática pedagógica. E uma delas também apontou o uso concomitante de centros de interesse.

A prática pedagógica pautada no uso de 'projetos de trabalho' estaria conectada com as proposições expostas nos documentos oficiais editados pela SME/DEI e pelos estudos mais recentes, principalmente a literatura italiana a qual se teve acesso. Como explicitou Katz (1999)

Utilizamos o termo "trabalho em projetos" para referir a estudos em profundidade sobre determinados tópicos, assumidos por pequenos grupos de crianças pequenas [...]. O trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. [...] As crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo (p.38).

O excerto anterior estava associado à proposição exposta por Aguayo (1932), em que o autor argumenta que "os projetos transformam a atitude da criança durante o ensino. [...] [A criança] converte-se em ser ativo que concebe, prepara e executa o próprio trabalho; e a tarefa do mestre se reduz a guiá-lo, dirigi-lo, sugerir-lhe idéias úteis e auxiliá-lo quando necessário" (p.90). O autor já chamava atenção para o fato de que "[...] o ensino por projetos tem suas limitações. Não é um método universal de aprendizagem nem muito menos uma panacéia pedagógica" (*idem*, p.92).

A primeira menção do termo *projeto*, empregado em sentido didático, foi encontrada em artigos datados em 1900-1901 editados pelo Departamento de Trabalho Manual do Teachers College da Universidade de Columbia. O trabalho pedagógico pautado na idéia de ensinar uma matéria por meio de projetos aplicados sistematicamente surgiu em Massachusetts (Estados Unidos) provavelmente em 1908. A palavra *projeto* foi empregada, inicialmente, para designar trabalho de

caráter prático que a criança executava fora da escola, o qual estaria ligado ao ensino da agricultura, da economia doméstica e do trabalho manual. Posteriormente, a Junta Federal de Educação Vocacional da União Americana consagrou o uso do termo propondo-lhe uma definição que resultou em sua ampla utilização por diversos pedagogistas norte-americanos, entre eles John Dewey e seu seguidor William Kilpatrick¹³⁰ (Aguayo, 1932).

O ‘método de projetos’ proposto por Kilpatrick utilizava a motivação prática do momento intelectual, valorizava o interesse e atribuía importância às experiências concretas e problemáticas.

Segundo Boutinet (*apud* Barbosa e Horn, 2008) “uma das razões que encorajam a pedagogia dos projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade” (p.16).

Assim, no início do século XX, com proposições elaboradas pelos diversos teóricos que se reuniam em torno dos ideais da escola ativa, várias propostas de trabalho pedagógico surgiram embasadas pela premissa apontada anteriormente, como os centros de interesse, as unidades didáticas, os temas geradores e os projetos.

Portanto, as instituições de educação infantil que utilizassem o planejamento desenvolvido através de ‘projetos de trabalho’ objetivariam vivências significativas para os meninos e meninas. Os projetos poderiam se originar de brincadeiras, da leitura de um livro, de um passeio ou evento cultural.

Como argumentou Hoffmann (2007)

Vários projetos¹³¹ podem se desenvolver ao mesmo tempo, de tal forma que se dê a articulação entre o conhecimento científico e a realidade espontânea da criança, promovendo a cooperação e a interdisciplinaridade num contexto de jogo, trabalho e lazer (p.36).

Retomando as análises dos dados coletados na pesquisa de campo, apesar de todas as professoras terem relatado no questionário o uso de ‘projetos de trabalho’ como forma de organização de seu planejamento e 43,75% (sete questionários) confirmaram o uso da observação das brincadeiras como subsídio de

¹³⁰ Kilpatrick (1871-1954) “foi um importante sistematizador do trabalho com projetos e o via como uma atividade extremamente valiosa para a educação, pois era a construção de uma situação pedagógica, intencional, a partir da realidade em que o raciocínio substitui a memorização” (Barbosa & Horn, 2008, p.17).

¹³¹ A sugestão de que mais de um projeto poderia desenvolver-se ao mesmo tempo em um grupo de crianças, também foi proposta por Edwards & Gandini & Forman (1999) e Barbosa & Horn (2008).

seus planejamentos, a resposta à questão referente à recorrência de certos temas durante a trajetória profissional de cada professora indicou que a maioria utilizava temas¹³² como ‘literatura infantil’ e ‘músicas infantis (musicalização)’ (93,75%), seguido dos temas, ‘identidade’ e ‘resgate de brincadeiras’ (75%), ‘animais’ e ‘higiene e saúde’ (56,25%) e ‘família’ (50%).

Questionadas sobre a possibilidade de haver temas que fossem recursivos na prática pedagógica da instituição como um todo, as entrevistadas expuseram:

P.E.P. H: [...] eu percebo que existe uma repetição, muitas vezes de alguns temas. Parece que se tirou como... Que é por aqui que se vai com o trabalho. Se elencou algumas práticas que se repetem. Por exemplo: a música, os animais, o corpo, trabalhar o corpo, esses são os que mais aparecem. Às vezes também a horta, as plantas. E também as brincadeiras. E todo ano se repetem. Repetem e repetem.

P.E.P. D: Isso se repete. De um ano para o outro, [...] Tenho quatro que se repetem. Eu percebo que tem uns três ou quatro temas que se repetem de um ano para o outro.

A recorrência destes temas e de outros citados pelas próprias respondentes, como por exemplo, ‘horta’, ‘reciclagem’, ‘educação ambiental’, dão a impressão de que as práticas pedagógicas estariam centradas em ‘projetos de trabalho’ que pareciam ter sido selecionados pelas professoras, a partir daquilo que elas julgavam ser interessante para as crianças conhecerem.

Corroborando com o exposto, uma das entrevistadas declarou que

P.E.P. H: Na maioria das vezes o projeto é justificado com base na observação feita no grupo de crianças. Mas, sempre cai, na verdade, na escolha do adulto. Por exemplo, música: "eu estou trabalhando música porque eu percebi que esse grupo adora música". Mas a gente sabe que todas as crianças gostam de música.

Este rol de temas parecia estar ligado à formulação de Decroly (1871-1932)¹³³ com a sua seqüenciação de necessidades e centros de interesses que seriam dominados pelas crianças. Desta maneira, utilizando os estudos de Lourenço

¹³² A listagem com os temas elencados por mim, baseados no estudo exploratório Relatórios/Artigos de Estágio, constam da pergunta 31 do questionário, presente no anexo 5.

¹³³ Médico belga iniciou seu trabalho com crianças deficientes e em 1907, começa a aplicar em crianças ‘normais’ os resultados de suas observações. Enfatizou as bases psicológicas da aprendizagem e a necessidade de uma participação ativa das crianças. Sustentava a importância de professores capacitados a conduzir os trabalhos advindos dos ‘centros de interesse’. Aguayo, 1932; Lourenço Filho, 1978; Cambi, 1999.

Filho (1978), que fez uma minuciosa exposição do trabalho proposto por Decroly, poderia ser citado que “o que mais interessa ser conhecido pela criança é, em primeiro lugar, ela mesma, como está feita, como funcionam seus órgãos, para que servem” (p.190). O estudo do indivíduo levaria ao estudo do ambiente. “As necessidades da criança servem de eixo: tudo quanto a natureza e a sociedade realizarem para satisfazê-las, pode ser objeto de seu conhecimento, na medida, é claro, das capacidades infantis” (*idem, ibidem*).

Aguayo (1932) demonstrou sua opinião ao tecer algumas críticas quanto à forma de organização proposta por Decroly, já que

[...] os centros de associação da escola decrolyana não tem para a criança o interesse que seu autor lhe atribui, por isso que tem que por objeto o conhecimento das necessidades infantis e não a sua satisfação, que é o que interessa e agrada a criança (p.58).

Baseado na proposta de Decroly, as atividades voltadas para as crianças deveriam inicialmente corresponder às necessidades primordiais do homem e posteriormente as levaria a conhecer o meio circundante. As necessidades primordiais seriam: as de alimentação; a de lutar contra as intempéries; a de defesa contra os perigos e os inimigos; e a de trabalho, recreio e cultura. O conhecimento do meio se referia à família, à escola, à sociedade, ao mundo animal e vegetal, ao meio físico imediato (água, ar e minerais) e ao meio cósmico mais amplo (sol, lua e estrelas) (Aguayo, 1932; Lourenço Filho, 1978).

Os centros de interesse se caracterizariam pela proposição que parte das professoras, com uma seqüência já predefinida que envolveria temas como a criança e a família, a criança e os animais, literatura infantil, música, resgate de brincadeiras... Nas propostas pautadas em centros de interesse todas as vivências estariam relacionadas ao tema, e tomei como exemplo o tema alimentação. Nesse caso a professora proporia roda de conversa sobre um determinado alimento, músicas e história relacionadas à alimentação, atividade dirigida como colagem, pintura ou desenho envolvendo o alimento em questão, confecção de algum tipo de alimentação como bolachas, salada de frutas, bolos ou gelatinas. O centro de interesse não teria um tempo predeterminado, mas geralmente pela continuidade (saturação) das vivências relacionadas a um único vértice, acabariam por durar em torno de um mês. Neste tipo de proposta, todas as crianças participariam de todas as vivências ao mesmo tempo, ou seja, as professoras dariam a centralidade da

proposta. Sobre esta questão Kramer (1989) argumentou que “o objetivo do trabalho [...] [seria] a aquisição de conhecimentos predeterminados, pois os ‘centros de interesse’, na verdade, apenas reorganizam os conhecimentos em geral distribuídos nas matérias escolares, apesar de proporem atividades que caminhem do ‘empírico’ ao abstrato” (p.27).

Sobre o planejamento que previa todas as ações voltadas para o tema selecionado, uma das entrevistadas observou que as professoras apresentavam a seguinte atitude

P.E.P. H: [...] E aí, aquela preocupação com os projetos de trabalho do jeito que têm sido encaminhados, muitas vezes o professor acha que tem que trabalhar só em cima daquele tema e ele fica com medo de, por exemplo, trabalhar diferentes linguagens... Outras diferentes linguagens que a criança tem. [...] porque eu não posso trazer uma música ou fazer um trabalho de artes diferente que não tenha nada a ver com [...] [tema planejado]? A gente ouvir a música pela música, pela arte. Então esse medo de planejar, o planejamento sempre em cima do tema.

A entrevistada justificou a atitude das professoras em sugerir temas que se repetiriam aos grupos de crianças e de ficarem receosas em inovar e propor vivências diferenciadas das previstas para o projeto selecionado, afirmando que

P.E.P. H: Aquilo [...] é o porto seguro delas. Talvez ela já fez no ano anterior, ou ela já viu a amiga fazer, ficou legal, e aí ela se apega nisso. Às vezes até para se sentir mais segura, por ver que já tem um caminho ali. [É como se a professora precisasse ter] Uma referência. [...] talvez a referência do outro, de outro projeto, [...]

Ainda sobre a recorrência dos temas trabalhados pelas professoras em sua trajetória profissional, as ‘datas comemorativas’ foram apontadas em 25% dos questionários como mais um dos temas que faziam parte das práticas pedagógicas, em contrapartida, durante as entrevistas, apenas uma das entrevistadas declarou que a instituição não trabalhava nenhuma ‘data comemorativa’:

P.E.P. C: A idéia [...] [das] festas temáticas surgiu, a partir de estar substituindo esse trabalho que anteriormente era feito com as datas comemorativas, festa de pai, de mãe. Se avaliou e se pensou mais nessa questão capitalista e consumista, se decidiu abolir. Aí se pensou nestas festas temáticas [...] As coisas não são tão tranquilas, como às vezes na fala pode parecer. Sempre tem professor novo, que não participou desta discussão das datas, sempre vem questionando e querendo estar “impondo” algumas questões em relação a isso.

O motivo desta aparente incongruência foi explicado pelas entrevistadas, alegando que as comemorações envolvendo as 'datas comemorativas' aconteciam de forma coletiva.

P.E.P. A: [...] essas festas [páscoa, dia das mães, festa junina, dia dos pais, semana das crianças e natal] são planejadas sempre coletivamente. Agora é sempre coletivo, mesmo confeccionado pela criança ou pelos adultos, mas é a mesma coisa, coletiva. As festas idem, também são sempre planejadas juntos, a nossa ação é sempre igual. Igual que eu digo, é para a creche toda.

Algumas entrevistadas declararam que vinham num processo de discussão e diálogo, tanto com as profissionais como com as famílias, na tentativa de modificar ou mesmo superar essa questão.

P.E.P. D: Essa questão das datas comemorativas... Já há muito tempo se discute isso... Mas nunca foi tirado, e até agora não tem, alguma coisa escrita. Nós fizemos várias conversas, desde o ano passado, [...] várias conversas no sentido de estar superando a questão das datas comemorativas. Mas tem muita resistência ainda. Tanto dos profissionais como das famílias.

Outras afirmaram que as 'datas comemorativas' por fazerem parte do contexto social, fariam parte das práticas pedagógicas da instituição:

P.E.P. F: As datas comemorativas a unidade não vai deixar de comemorar, mas não com o intuito do consumismo. Mas comemorar do jeito educativo. Aproveitar esses momentos para trabalhar de uma forma crítica. A unidade faz, mas não é com uma grandiosidade.

As 'datas comemorativas' citadas, tanto pelas professoras respondentes dos questionários como pelas entrevistadas, como fazendo parte do calendário de organização pedagógica das instituições foram: Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Semana das Crianças e Natal, ou seja, as datas com mais visibilidade na mídia e conseqüentemente com maior apelo consumista.

Sendo assim, a utilização de datas comemorativas estaria atrelada ao argumento de que aparecia na mídia, principalmente na televisão e as crianças pediam para que se realizasse algo em torno da comemoração. Outro argumento utilizado seria que essas datas não poderiam ser negadas, visto que 'todos' comemoravam. Esses seriam argumentos superficiais e sem críticas, quando, na verdade, a comemoração alardeada seria um apelo do mercado para incentivar o consumo. Além disso, Ostetto (2000b) também argumentou que

A tendência de organizar o trabalho com as crianças através de datas comemorativas [...] revela uma preocupação com a formação de hábitos e atitudes, com um forte componente ideológico [...]. Também em termos dos conteúdos veiculados é visível a simplificação e o tom moral com que são tratados, como se na pré-escola fosse uma preparação aos conteúdos escolares (p.125).

O documento *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (Rocha, 2000), trazia a necessidade do trabalho na educação infantil se desvincular da sua vinculação aos modelos escolares, para tanto seria preciso

[...] demarcar as especificidades das instituições de Educação Infantil, o que, embora exija uma intencionalidade, um planejamento e um acompanhamento das ações junto à criança, necessita ser realizado com a criança e pela criança, não estabelecendo como único referencial o ponto de vista [...] (p.25).

Ainda sobre o trabalho vinculado às datas comemorativas e o argumento de que seria preciso respeitar o que a criança trazia e seus pedidos, Ostetto (2004) nos mostrou, em um artigo que tratava sobre o repertório e gostos musicais, como encaminhar, na prática pedagógica, a questão do respeito aos desejos e gostos infantis, visto que

[...] respeitar é acima de tudo comprometer-se com as crianças, por inteiro. Significa, portanto, saber ouvir o outro, num exercício de interlocução, buscando a compreensão do que está sendo dito em gestos, palavras, atitudes, para então colocar em relação os significados emergentes, permitindo a reconstrução dos sentidos (p. 57).

A reconstrução dos sentidos, proposto pela autora, neste caso, não significaria negar o que está no mundo, mas antes sugerir outras formas de atuação, que pressuponham a ampliação do conhecimento pelas crianças e não a permanência de práticas que se repetiam todos os anos, nas datas previstas, como um prontuário pronto e acabado.

Apesar destas constatações acabarem vindo, de certa forma, ao encontro da primeira hipótese que formulei para esta investigação, principalmente ao que se referia aos 'projetos propostos pelas professoras que seguiam uma proposta pedagógica que em sua constituição se aproximavam dos centros de interesse e ou temas geradores, apesar desta posição muitas vezes não ser assumida por elas', também pude verificar que existiam diversas tentativas de elaborar o planejamento/projeto considerando aquilo que os meninos e meninas indicavam,

como os projetos exemplificados a seguir pelas professoras em resposta à questão que solicitava que citassem outros projetos desenvolvidos por elas em seus grupos de atuação:

P 05: Voando com a imaginação! Este foi um trabalho com o Grupo Avião que só queria saber de elementos voadores, desde objetos, animais, super-heróis. [...] Já sou um gigante! Passou pelo tema identidade [...], mas avançou explorando os hábitos de bebês deixados para trás e os medos presentes [...].

P 11: [...] surgiu o tema "Arteiros". Como está no projeto "No entanto, se analisarmos pedagogicamente a situação, é possível compreender que momentos como esse (em que as crianças estão fazendo 'artes' ou são chamados de arteiros), são momentos os quais as crianças estão criando, inventando, descobrindo, ou fantasiando..." E na Educação Infantil é fundamental trabalhar com essas capacidades, além de outros objetivos.

A professora que não apontou nenhum dos temas sugeridos por mim como recorrentes em sua prática pedagógica, utilizou a seguinte justificativa:

P 11: Os temas centrais listados [...] acontecem no meu planejamento, procuro compreender as múltiplas linguagens e inseri-las no planejamento [...]. Penso que os assuntos elencados na questão 31 sejam importantes para a criança, porém, o maior desafio é propor além e olhar para as crianças e perceber o que elas querem e podem ter para ampliar os seus e os nossos conhecimentos. Não é fácil, estou aprendendo e, buscando aperfeiçoar cada vez mais com muitas leituras e trocas de experiências.

Diante destas palavras proferidas pela professora, acho interessante ampliá-las para o coletivo das professoras, na qual me incluo, "estamos todas aprendendo", pois a caminhada do conhecimento, da mudança e da superação de atitudes com as quais não concordávamos, mas que insistiam em sobrepor-se em nossas práticas só seria possível se realizada coletivamente. Essas palavras apontam também o sentido do inacabado em cada um de nós seres humanos, que permite perceber a cultura e a ciência como um movimento infinito, jogando por terra as visões de mundo reducionistas que preconizam termos chegado ao fim da história.

3.6.2 – OBSERVAR AS CRIANÇAS/LEITURA DO GRUPO

Para proceder à elaboração dos planejamentos seria necessário que as professoras utilizassem outros instrumentos que compõem a prática pedagógica.

Uma dessas ferramentas se constitui na observação das crianças ou na ‘leitura do grupo’.

Assim, retornando ao argumento anteriormente analisado, dos planejamentos partirem dos interesses e necessidades das crianças, a questão que se colocava era a probabilidade de conhecer os interesses de todos os meninos e meninas, sendo que cada um deles tem infinitos interesses e curiosidades diversas a povoar sua mente, seria um trabalho quase impossível e, provavelmente, difícil de organizar com a intenção de desenvolver uma prática pedagógica consistente e coerente, com vistas a abarcar todos os desejos expressos pelas crianças.

A possibilidade que se apresentava, indicada nos estudos recentes, utilizados para sustentar as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de educação infantil e nos documentos oficiais, editados pela SME/DEI, sendo citada em 13 ocorrências da análise vertical na subcategoria *observar as crianças e leitura do grupo*. Seria interessante ressaltar que dessas 13 ocorrências, seis foram provenientes de *Unidades Conveniadas*, quatro de *NEI's* e três de *Creches Municipais*, sendo citadas em quatro das seis perguntas selecionadas. Quanto à autoria das respostas, a tendência em responder anonimamente foi representativa em 11 ocorrências da subcategoria *Sem Assinatura (Sa)*.

Assim, os documentos oficiais, lançados pela SME/DEI também preconizavam essas duas atitudes: trabalhar observando as necessidades e os interesses das crianças. Entretanto, nas últimas propostas editadas, acrescentaram um fator que ampliou a possibilidade do planejamento, que seria a observação e a escuta atenta dos meninos e meninas. Atualmente um novo termo vem sendo proposto na intenção de ampliar a investigação necessária para atuar com as crianças pequenas, que é a *ausculta*¹³⁴ como instrumento de pesquisa das professoras para distinguir os interesses e demandas provenientes de suas brincadeiras, curiosidades, conflitos, conversas, entre outras manifestações infantis.

Em relação à observação do que expressavam os meninos e meninas, foi tratado no documento mais recentemente editado pela SME/DEI do município de Florianópolis *Formação em Serviço* (2004), conjuntamente com a postura das

¹³⁴ “[...] *ausculta* redefine nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – a expressão do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembremos que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (grifo do original) (ROCHA, 2008, p.03).

professoras de estarem atentas às manifestações infantis, utilizando para melhor sistematização do seu trabalho a documentação pedagógica:

É necessário observar atentamente as crianças: seu processo de aprendizagem, suas brincadeiras, o faz de conta, a fantasia, a imaginação, o movimento, a imitação, a música, a dança, a conversa, enfim, a alegria, por isso é o que é próprio delas. (p.23).

Anteriormente, a observação começou a ser citada nos documentos da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis em 1988, quando do lançamento do *Programa de Educação Pré-escolar* que pretendia uma observação voltada para o que a criança realizava durante as atividades propostas pela professora.

Ao observar o comportamento da criança na realização das atividades sugeridas, o educador deve ter de antemão critérios estabelecidos para essa observação, sendo possível acompanhar o seu desenvolvimento e verificar em que medidas tais atividades estão além ao aquém de sua capacidade (Florianópolis, 1988, p.04).

Essa atitude demonstrava que a observação estava voltada, muito mais, para o produto final, para a conclusão da atividade do que para o seu processo, e que a observação aconteceria formalmente no momento da 'atividade planejada e dirigida' pela professora, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da criança.

Como confirmaram Dahlberg & Moss & Pence (2003)

O propósito da 'observação da criança' é avaliar o desenvolvimento psicológico infantil em relação a categorias predeterminadas produzidas a partir da psicologia do desenvolvimento, as quais definem o que a criança normal deve estar fazendo em uma determinada idade (p.193).

No documento do MEC *Professor da Pré-escola – Menino quem foi teu Mestre?* (Brasil, 1991b) a observação sugerida deveria levar em consideração os diversos aspectos passíveis de observação que ocorreriam em uma sala de aula. Desta forma

É preciso que o professor faça uma escolha, centrando a sua observação em um só desses aspectos e descartando os demais. Caso contrário, a pessoa se perde, obtendo observações picadas e superficiais que lhe darão poucos elementos para analisar os processos cognitivos em curso (p.146).

Esse documento propunha dois tipos de observação a serem realizadas pelo professor: observação transversal (como cada criança se relaciona com um determinado objeto de conhecimento) e observação longitudinal (acompanhamento da evolução de cada indivíduo).

Voltando aos documentos municipais oficiais, o documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (1996) apresentava, como o explicitado pelos estudos da pesquisadora Verena Wiggers (2000), a observação como sendo um instrumento de conhecimento das interações entre as crianças do grupo.

[...] o educador deve observar a atuação das crianças nesses espaços [cantos ou espaços organizados dentro de sala] com o objetivo de diagnosticar como estão ocorrendo as interações, do que as crianças brincam mais, quais suas dúvidas, quais os temas e conteúdos que aparecem, que linguagem utilizam, bem como detectar a necessidade do replanejamento e reorganização desse espaço (Florianópolis, 1996, p.29).

Além disso, o documento propunha roteiros para que as observações ocorressem, evitando “o risco da dispersão do olhar” (*idem*, 30), indicando que os mesmos poderiam ser reelaborados. A sugestão era que a professora observasse uma ou duas crianças, ou o grupo como um todo, em suas interações, os lugares e momentos em que as observações poderiam acontecer.

No artigo *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal*, Rocha (2000) argumentou que seria necessário observar as crianças para que se pudesse “entender e respeitar seus diferentes momentos, seus conceitos sobre o mundo, suas maneiras de expressar-se e de agir individual e coletivamente através de relações em que cria e recria [...] [o] conjunto de dimensões que a compõem” (p.32).

O documento *Síntese da Qualificação da Educação Infância* (2000a) a observação foi citada no artigo de Ostetto (2000d), como um dos instrumentos para perceber as ‘situações significativas’¹³⁵ e proceder ao planejamento.

O ponto de partida é a observação das crianças [...] É necessário [...] olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbúcio, no gesto, na

¹³⁵ “Situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico” (Ostetto, 2000d, p.22).

palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa (p.22).

Nesse mesmo artigo foi possível encontrar também o termo 'leitura do grupo' quando a autora citou os passos para a elaboração dos projetos de trabalho, sendo que "[...] o projeto é elaborado essencialmente através da leitura do grupo" (*idem*, 23).

Foi perceptível para mim a mudança do ponto de observação: das atividades objetivando a avaliação da criança dentro de um padrão pré-estabelecido pela psicologia do desenvolvimento, para uma observação do que as crianças estariam propondo em suas brincadeiras e interações com as outras crianças e depois para uma observação aliada à escuta, que considerasse a individualidade de cada criança, suas diferenças, brincadeiras e manifestações. Esta tendência de mudança de foco da observação e ampliação de seu significado, constatada pelo estudo dos documentos editados pela SME/DEI de Florianópolis, também foi observada no transcorrer da história da educação infantil.

A observação das crianças remonta a Froebel (1782-1852) que utilizava esse instrumento como principal recurso para elaboração de sua pedagogia: "Veja e observe a criança; ela pode ensinar-nos o que fazer" (Froebel *apud* Kishimoto & Pinazza, 2007, p.45). A prática pedagógica pretendida pelos 'Jardins de Infância' tinha como objetivo guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana, através do jogo, das ocupações e das atividades livres.

Sendo assim, a proposta de observar as crianças para subsidiar os planejamentos das professoras existe por volta de cento e oitenta anos. Essa orientação foi sofrendo alterações, conforme os princípios pedagógicos de cada época e chegam ao dias de hoje com as teorizações formuladas por alguns estudiosos italianos que entendem a observação como um dos elementos que compõem a documentação pedagógica, sendo esta "uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças" (Gandini & Goldhaber, 2002, p.150).

A documentação [...] é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores [...]. Os observadores são "observadores-participantes" [...] [que] pretendem construir um entendimento que possa ser compartilhado acerca das maneiras como as crianças interagem com

o ambiente, como elas se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento (idem, 151).

A escuta foi definida por Oliveira-Formosinho (2007) como “[...] um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem” (p.28). Além disso, “a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa” (idem, *ibidem*).

Desta forma a documentação pedagógica¹³⁶ tem sido composta por dois elementos imbricados em sua utilização: observação/escuta e registro. Observar/escutar as manifestações infantis, registrar o que foi visto/ouvido, sentido, falado, bem como as inferências que foram sendo organizadas, conforme o registro foi feito, e, ainda, refletir sobre seu próprio trabalho, as vivências propostas, os materiais utilizados, as reações dos meninos e meninas, o planejamento, as observações feitas e os registros anteriores constituem o trabalho de professora-pesquisadora, de observadora-participante, que pretende uma prática pedagógica coerente e consistente com a apropriação, ampliação, diversificação e sistematização dos conhecimentos proporcionados às crianças pequenas.

Dahlberg & Moss & Pence (2003) colocaram que

Quando você documenta, você constrói uma relação entre você mesmo como pedagogo e a criança/crianças, cujo pensamento, cujas palavras, cujas ações você documenta. Nesse aspecto, a prática da documentação não pode, de modo algum existir aparte do nosso envolvimento no processo. [...] é também seletiva, parcial e contextual. O que documentamos representa uma escolha, uma escolha entre muitas outras escolhas [...] (p.193).

Ser professora-pesquisadora também preconizaria uma outra postura, a de professora-aprendiz que consideraria as crianças como ensinantes e também aprendizes, e tomando o pensamento de Freire (1996) sobre o inacabamento do ser humano, cogitando que a “inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (p.29). O autor explicitou esse argumento, afirmando que o ‘homem’ “é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se com um ser inacabado, que está em constante busca” (Freire, 2006,

¹³⁶ Sobre documentação pedagógica, ver: Edwards, Gandidi & Forman, 1999; Gandini & Goldhaber, 2002; Dahlberg & Moss & Pence, 2003; Leite, 2004; Ostetto, 2008.

p.27). Sendo assim a professora se tornaria professora na relação com as crianças e com suas companheiras de trabalho, no transcorrer de sua vida profissional. Assim como os meninos e meninas aprendem a estar na instituição na relação com os adultos que ali se encontram. E lembrando o exposto por Gramsci (1981), o 'homem' deve ser pensado como possuidor de uma série de relações e “[...] que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central” (p.40).

Nos questionários aplicados durante a pesquisa de campo, dez (62,5%) professoras também apresentavam esta tendência, de utilizar a observação das crianças com a intenção de propor projetos, sendo que, nem todas citaram literalmente que contemplavam os interesses e necessidades infantis ou as brincadeiras:

P 11: A partir do momento que *observo* as crianças *brincando*, ou quando estou brincando com elas procuro perceber o que estão “pedindo” (Grifo meu).

P 07: Após o período de adaptação, buscamos *observar os interesses* das crianças e/ou dificuldades para em seguida elaborar o Projeto [...] (Grifo meu).

P 16: A partir da *observação* constante das crianças: (suas falas, seus *interesses*, suas *necessidades*) e também o novo para que conheçam (Grifo meu).

P 04: Após um período de *observação* e adaptação do grupo, percebo suas expectativas e através do Tema Meio Ambiente relaciono e realizo as atividades [...] (Grifo meu).

P 12: Pela *leitura do grupo*, idade, as relações, como *brincam*, como se organizam, os *interesses*, autonomia, situações que despertem a curiosidade do grupo.

A recorrência da utilização da observação citada nos questionários foi mais significativa do que a encontrada na Pesquisa DEI 003/2005.

Em relação às entrevistas, o que percebi foi que, além da observação, também foi utilizado o termo ouvir, como o proposto por Ostetto (2000d) e Gandini & Goldhaber (2002) quando fizeram referência à ‘observação aguçada e a escuta atenta’.

P.E.P. I: [...] a gente tinha a preocupação de primeiro *ouvir* as crianças [...] (Grifo meu).

P.E.P. J: Têm algumas professoras que tem essa preocupação, de estar *olhando mesmo*, de estar *observando* as crianças e *a partir desse olhar* trabalhar o conhecimento em cima, elaborar projeto e tudo mais (Grifo meu).

P.E.P. B: Com relação ao *ouvir* as crianças, de perceber o movimento delas, eu sinto que todas sabem dessa importância, teoricamente, mas conseguir concretizar isso no planejamento e nas ações, ainda é uma dificuldade. Percebo que a maior dificuldade em fazer com que isso aconteça está no pouco exercício do registro, no pouco exercício de refletir mais sobre as coisas que acontecem na sala (Grifo meu).

O registro, como o citado por esta profissional da equipe pedagógica, é outro elemento que sustenta a documentação pedagógica configurando o tripé da prática pedagógica.

3.6.3 – UTILIZAÇÃO DOS REGISTROS

A *utilização dos registros*, outra subcategoria encontrada em resposta às questões da Pesquisa DEI 003/2005, foi relatada 11 vezes em três das seis perguntas selecionadas. As respostas proferidas foram provenientes de *Creches* (seis ocorrências), *Unidades Conveniadas* (quatro ocorrências) e *NEI's* (uma ocorrência). Quanto à autoria das respostas, a maioria foi anônima, perfazendo um total de oito ocorrências na subcategoria *Sem Assinatura* (Sa), duas ocorrências na subcategoria *Supervisor* (Su) e uma ocorrência na subcategoria *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa).

Provavelmente essa pequena ocorrência da subcategoria *Utilização dos registros* (11 ocorrências), acrescida também da pouca ocorrência da subcategoria *Observar as crianças/leitura do grupo* (14 ocorrências), interpretadas em conjunto e considerando o relatado anteriormente pela profissional da equipe pedagógica entrevistada (P.E.P. B), pudesse dar pistas ao porque do “pouco exercício do registro”.

Nos documentos oficiais estudados, foi possível encontrar referência sobre a importância de registrar primeiramente no documento municipal *Programa de Educação Pré-escolar* (Florianópolis, 1988), que propunha ser este um relatório das atividades diárias. Assim, este deveria

[...] registrar de forma sintética e analítica os principais movimentos vivenciados pelas crianças, caracterizando-se como um instrumento

de autoavaliação, do processo pedagógico e acompanhamento do desenvolvimento infantil. Deve conter de uma maneira clara, objetiva e simples as principais experiências acontecidas num determinado dia com a turma, descrevendo os fatos mais significativos e que merecem um maior exame e atenção (p.52).

Para o documento do MEC *Professor da Pré-escola – Menino quem foi teu Mestre?* (Brasil, 1991b) o registro era apresentado de forma conjunta à observação, como importantes instrumentos pedagógicos organizadores da prática reflexiva¹³⁷ da professora. Para tanto, assinalava que “os registros das observações devem ser sistemáticos (diários se possível), e o professor deve ter um *lugar* (um caderno, um livro de atas, etc.) no qual faça as suas anotações” (grifo do original) (p.147). E mais, sugeria o registro como uma ferramenta para que as observações não se perdessem e “para que possa sistematizar as idéias levantadas pela observação” (*idem*, p.148).

No documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (Florianópolis, 1996) o registro foi qualificado como “um rico instrumento de trabalho para o educador, pois proporciona condições especiais para o ato de refletir” (p.29). A sugestão era que o registro fosse utilizado com o objetivo de auxiliar a reflexão da prática do professor e que pudesse aliar teoria e prática no momento de sua escrita. Apesar de citar que não existiria uma única forma de registrar, recomendava o registro escrito como a melhor forma de proceder-lho, intencionando a aproximação da teoria com a prática. Sugeria também um roteiro de registro com várias questões e itens, com a indicação de que o roteiro poderia ser modificado.

No artigo de Ostetto (2000d) que compunha o documento *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (Florianópolis, 2000a) era referendada a importância da documentação objetivando “a revelação e a afirmação de uma criança competente” (p.24), através do reconhecimento de necessidades, experimentar possibilidades e documentar a experiência.

Já no documento *Formação em Serviço* (Florianópolis, 2004) a documentação foi citada em dois artigos que o compunham. A primeira alusão à documentação apareceu no artigo *Planejamento na Educação Infantil*

¹³⁷ Sobre o professor reflexivo, ver a dissertação de Rejane Teresa Marcus Bodnar (2006): *A Observação e o Registro Pedagógico na Formação em Serviço: Um Estudo sobre as Relações Teórico-Práticas com Professoras da Educação Infantil*, que trata deste assunto no capítulo 3 subitem 3.4.

[...] A possibilidade de o professor lançar mão de um instrumento poderoso para subsidiar sua prática, a *documentação de todo o trabalho pedagógico*, [...] considerando o conjunto de ações de que a criança faz parte (Grifo do original) (p.24).

A segunda menção ao processo de documentar a prática pedagógica, fez parte do artigo *A Educação das Crianças Menores de 3 Anos em Creches*

[...] necessitamos documentar o que fazemos no interior das creches e das pré-escolas. Escrever, registrar o fazer. Documentar a prática pedagógica não se restringe aos registros diários ou semanais, resultado do planejamento das atividades com as crianças. Ainda necessitamos documentar a nossa prática para mostrar através “*do papel, do vídeo, da fotografia*” o que estamos fazendo para construir nossa história (Grifo do original) (Strenzel, 2004, p.102).

No texto *Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil*, elaborado por Rocha (2008) com vistas a orientar o trabalho pedagógico da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, a observação, o registro e a documentação também foram qualificados como instrumentos indispensáveis para a atuação das professoras: “[...] a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências [...]” (p.06).

Inicialmente o registro se apresentava como um procedimento a ser preenchido, visando anotar de forma objetiva e concisa os acontecimentos diários e os avanços observados no desenvolvimento de cada criança. Mas a forma de pensar o registro foi se diversificando, assim como a maneira de olhar os meninos e meninas também mudou. Não deixaram de ser suporte para a elaboração do planejamento, mas foram agregando novas funções, outras ferramentas (fotografia, vídeo, voz, escritas...) que os tornaram elementos de uma documentação pedagógica.

A proposta de utilização do registro como instrumento pedagógico foi mais recente que a indicação da observação. Conforme o levantamento realizado pela pesquisadora Rejane Teresa Marcus Bodnar, para a elaboração da dissertação *A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil* (2006), a alusão ao registro surgiu na obra *Jardim de Infância* de Fostes e Headley (1967), fundamentado na psicologia do desenvolvimento sendo que nesta obra, o registro era considerado “[...] um recurso vantajoso do professor, pois serve para

documentar informações sobre as condições sociais, econômicas e culturais da família e sobre o desenvolvimento físico e intelectual das crianças” (Bodnar, 2006, p.89).

Na década de 1980, segundo Bodnar (2006), a utilização do registro era preconizada com o objetivo de avaliar o nível de desenvolvimento das crianças e também nos momentos de rodinha, com a professora anotando em frente às crianças o que elas relatavam, reunindo em um bloco os subsídios para a elaboração do planejamento e avaliação realizados por ela em conjunto com as crianças. O relatório do desenvolvimento de cada criança era o ponto de partida para as conversas com as famílias.

Ao final da década de 1980, Kramer (1989) propunha o registro como uma das estratégias para realizar a avaliação e que, em conjunto com as observações, atendia a objetivos diversos. O diferencial desta proposta era que ela não estava centrada nos aspectos preconizados pela psicologia do desenvolvimento, mas, como colocou a autora, a “[...] proposta pode ser caracterizada como de tendência crítica com fundamentação psicocultural, abordagem que só recentemente começa a ser desenvolvida no Brasil [...]” (p.36). Sendo assim, além de registrar o que observava das crianças, suas mudanças e conquistas, a professora deveria “[...] anotar algumas interpretações sobre suas próprias atitudes e sentimentos (suscitada por certas situações de sala)” (*idem*, p.97).

As autoras Abramowicz & Wajskop (1995) também entenderam o registro como um dos instrumentos de trabalho da professora, que deveria ser produzido diariamente com o objetivo de auxiliar na organização e reflexão do trabalho pedagógico.

Por conter os acontecimentos do dia, ele é a matéria bruta com a qual se faz a educação das crianças. Permite à profissional que o redige lapidar e laminar a sua ação educativa, assim como permite que realize os relatórios de grupo e individual (p.22).

Ostetto et al (2002) também argumentaram que o registro “[...] é uma espécie de diário [...] [no qual é] anotado fatos vividos, sentimentos, impressões,

confissões” (p.20). Esta forma de entender o registro¹³⁸, como ferramenta de trabalho fez com que ele se associasse ao planejamento e à avaliação.

Assim, os rituais do planejamento, registro e avaliação compõem o fazer educativo do profissional que quer construir sua competência e qualidade no trabalho que desenvolve junto aos grupos de crianças (*idem*, p.23).

Diante dos argumentos teóricos apresentados, fica evidente que o registro foi se constituindo, em conjunto com a observação, como instrumento para a organização do trabalho da professora de educação infantil, para a elaboração dos planejamentos/projetos, para proceder à avaliação das crianças e de seu próprio trabalho, para a organização dos espaços da sala e coletivos, para a confecção dos relatórios de vivências.

Em recente artigo Ostetto (2008) reafirmou o exposto anteriormente, pois

Ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas. O registro diário é, pois, um instrumento que articula e alimenta a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos (p.21).

Na pesquisa de campo, o *registro* foi citado em cinco (31,25%) questionários, também como ferramenta pedagógica, no sentido exposto anteriormente:

P 01: [...] as novas propostas surgem a partir dos *registros* nossos e das crianças que realizamos sistematicamente (Grifo meu).

P 05: Começo *registrando* a semana vivida e a partir dela penso nas propostas da semana seguinte, mesclando intenções e linguagens (Grifo meu).

P 14: Nós educadoras observamos e *registramos* diariamente suas preferências e interesses, para a partir dessas indicações propormos projetos de trabalho que vão se desenvolvendo ao longo do ano, trazendo novos elementos para ampliar suas vivências e conhecimentos a cerca do mundo (Grifo meu).

¹³⁸ Ver também: Warschauer, 1993; Freire, 1993; Weffort, 1995; Magalhães & Marincek, 1995; Leite, 2004.

Em relação às entrevistas realizadas, o *registro* foi tratado de forma passageira, sem aprofundamento de sua utilidade para a elaboração do planejamento ou da avaliação.

P.E.P. E: O *registro* também é da mesma forma, são ambos [professora e auxiliar de sala] participando e a gente também direciona isso no início do ano (Grifo meu).

P.E.P. J: Meu trabalho é ver esses projetos. Elas colocam o conteúdo desses projetos, o que elas almejam com isso e depois os *registros* (Grifo meu).

Este fato parece ter ocorrido em função de que, durante o processo de entrevista, nenhuma questão se referia especificamente sobre o *registro*, mas de forma geral, sobre como a instituição organizava o trabalho pedagógico. Apesar disso, houve uma colocação que pretendia justificar a pouca utilização do registro como ferramenta pedagógica

P.E.P. B: Percebo que a maior dificuldade em fazer com que isso aconteça está no pouco exercício do registro, no pouco exercício de refletir mais sobre as coisas que acontecem na sala. A desculpa primeira sempre vai ser a falta de tempo. "Não temos tempo, não tenho tempo para conversar com a auxiliar, não tenho tempo para fazer isso em casa".

Ostteto et al (2002) em seu livro *Deixando marcas*, resultado de um projeto de pesquisa realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil¹³⁹ (NDI) apontaram uma postura semelhante quando do início de sua proposta para aquela instituição: "Pode ser difícil no começo [...] mas, se entendemos que o registro é um instrumento de trabalho do educador, a dificuldade não pode ser argumento para não fazê-lo. Nem a falta de tempo [...]" (p.43). A sugestão para que houvesse a superação deste obstáculo, seria o de "cultivar a escrita com o prazer da descoberta, na experimentação" (*idem, ibidem*), num trabalho coletivo que envolvesse as professoras e as sensibilizasse para as diversas formas de registrar.

Reunindo os dados das entrevistas e dos questionários em conjunto com os da subcategoria *utilização do registro* e o levantamento teórico, talvez a parca lembrança e explanação do tema estivessem ligadas à sua pouca utilização, no fato das professoras ainda não conseguirem ou sentirem necessidade de procedes-lho.

¹³⁹ O Núcleo de Desenvolvimento Infantil é uma instituição de educação infantil ligada ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Talvez ainda não tivessem consciência¹⁴⁰ da importância de registrar, apesar dos argumentos utilizados pelos teóricos; talvez não estivessem sensibilizados para tornar a sua escrita como um meio de expressão, que fala de si e das crianças, para si mesmo e para os outros; talvez existissem tantos outros fatores, como existem professoras e pessoas, mas que de uma forma ou de outra acabariam desaguando na constatação de que o registro ainda é um ‘misterioso’ instrumento pedagógico.

A prática de registrar é um processo de reflexão solitário que, com a conquista de um trabalho coletivo que respeite a individualidade de cada professora em sua forma de escrita, pode e deve tornar-se também, momento para que ocorram as socializações desses registros, objetivando a troca entre professoras e, conseqüentemente, o crescimento profissional visando uma prática pedagógica consciente e coerente se almeja um atendimento de qualidade e que respeite os direitos fundamentais das crianças¹⁴¹ que freqüentam a educação infantil.

3.6.4 – SOCIALIZAÇÃO DOS REGISTROS

Esta subcategoria obteve cinco ocorrências nas respostas a duas das seis perguntas selecionadas da Pesquisa DEI 003/2005, sendo que três ocorrências foram provenientes de *Creches Municipais*, uma de *Unidade Conveniada* e outra de *NEI*. Quatro respostas foram anônimas, enquadradas na subcategoria *Sem Assinatura* (Sa) e uma ocorrência pertencente à subcategoria *Supervisor* (Su).

Nos documentos consultados, a única menção explícita a este procedimento foi encontrada no documento do MEC *Professor da Pré-escola – Menino quem foi teu Mestre?* (1991b). Este documento sugere que após leitura e reflexão dos registros diários, o professor provavelmente iria encontrar lacunas que indicariam por qual caminho ele deveria avançar.

¹⁴⁰ “Em geral, a possibilidade que tem cada um de dar atenção aos seus próprios modos de ser e às suas ações, bem como de exprimi-los com a linguagem” (Abbagnano, 2007, p.217). “O pensamento e a consciência são fruto da necessidade, eles não são um ato ou entidade, são um processo que tem como base o próprio processo histórico” (Minayo, 1993, p.20).

¹⁴¹ Os direitos fundamentais das crianças foram expressos no documento do MEC *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995), que apresentava doze direitos: à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Para preencher essa lacunas, [o professor] poderá contar com a contribuição de um orientador, com pesquisas em publicações especializadas, com *a troca de opiniões entre colegas de profissão* (canal de informações ao alcance de todos e entretanto pouco utilizado), com a leitura de livros, com cursos de especialização, etc. (Grifo do original) (p.149).

Quanto ao levantamento bibliográfico, a *socialização dos registros* é utilizada como argumento para a construção de uma prática pedagógica coletiva, que envolve troca de saberes entre as professoras envolvidas neste processo e que possa servir de suporte para reflexões posteriores.

Como explicitou Ostetto (2008) o registro seria de autoria de cada professora que o pratica “nascida do olhar e da observação do cotidiano”.

Todavia, isso não significa dizer que o conteúdo de sua reflexão ou mesmo os dados colhidos no seu cotidiano devam ficar guardados só para si. Sua história e de seu grupo, marcadas diariamente, podem ser entrelaçadas às histórias de muitos outros, da escola, da instituição educativa (p.26).

A *socialização dos registros* requereria, por parte de cada professora, coragem em expor suas idéias, olhares e escrita, disposição de escuta, para ouvir as sugestões e críticas advindas dos demais participantes do grupo e sentimento de confiança no grupo que acolhe suas posturas e que sugeriria com respeito. A *socialização dos registros* seria a possibilidade do diálogo entre as professoras que se abriria a partir da noção da incompletude de todos os conhecimentos e, como mencionou Santos (2006), “o confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e um diálogo [...] através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (p.107). Sobre essa questão, Freire (2006) apresentou seu argumento, tendo como atores os professores e alunos, mas foi possível entender que sua colocação aconteceria de forma correlata ao excerto anterior, em que “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (p.29).

A *socialização dos registros* não foi citada nos questionários e nem nas entrevistas.

3.6.5 – AVALIAÇÃO

A unidade de registro *avaliação*, considerada como o terceiro elemento que constitui o tripé da prática pedagógica obteve vinte e cinco ocorrências em resposta a cinco perguntas das seis questões selecionadas da Pesquisa DEI 003/2005 para comporem esta investigação. As respostas foram proferidas por profissionais que atuavam em *Creche Municipais* (12 ocorrências) e em *NEI's* (12 ocorrências). Os profissionais de *Unidades Conveniadas* citaram a avaliação apenas uma vez. A tendência de responder anonimamente também foi recorrente para esta subcategoria em que dois terços (dezesseis ocorrências) das respostas foram enquadradas na subcategoria Sem assinatura (Sa), quatro ocorrências pertenciam à subcategoria *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa), duas ocorrências às subcategorias *Direção* (Di) e *Funcionários* (Fus) e uma ocorrência à subcategoria *Supervisor* (Su).

A *avaliação* foi abordada no documento municipal *Programa de Educação Pré-escolar* (Florianópolis, 1988) com três sentidos. O primeiro com o intuito de que a professora avaliasse o desenvolvimento das crianças; o segundo significado voltado para a auto-avaliação da professora e de sua forma de atuar; o terceiro sentido, realizado pelas próprias crianças, na 'hora da avaliação': "é o momento onde a criança reconstitui o que fez durante o dia nas diferentes atividades" (p.52).

A referência à *avaliação* contida no documento *Professor da Pré-escola – Menino quem foi teu Mestre?* (1991b) referia-se a necessidade da professora avaliar o que estaria ocorrendo em sala para então elaborar as propostas de atividades.

Já no documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (Florianópolis, 1996) a avaliação foi mencionada também com três significados. O primeiro sentido, já mencionado ao capítulo 2 desta investigação, tratava-se de um dos momentos da rotina, a roda de avaliação, também como o proposto no documento de 1988, como o momento em que as crianças relacionavam o planejado com o realizado. A segunda definição contida neste documento, também já foi abordada nesta investigação, neste mesmo capítulo, mais precisamente na análise da subcategoria planejamento, em que esses dois instrumentos se interligavam, pois "[...] o papel da avaliação constante como instrumento que auxilia o educador a re-orientar os projetos quando necessário" (p.39). A terceira sugestão acerca da avaliação referia-se à avaliação que a

professora procederá sobre as crianças, definida da seguinte maneira: “a avaliação deve ser um processo descritivo e reflexivo sobre as principais características e das competências cognitivas e interativas do grupo e de cada criança, assim como da eficácia das estratégias de ensino utilizadas” (*idem, ibidem*).

Os artigos *Planejamento na Educação Infantil: olhar o grupo, revelar as crianças* (Ostetto, 2000d) e *O trabalho pedagógico através de projetos* (Fantin, 2000c) pertencentes ao documento *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (Florianópolis, 2000b) trazem o mesmo entendimento de que seria necessário uma avaliação constante do processo, nesse caso, o planejamento ou o projeto.

O artigo *A educação infantil e o termo projeto* (Batista e Wiggers, 2004) que constava do documento *Formação em serviço* (2004) também trazia dois entendimentos para a *avaliação*: um em que as crianças avaliariam sua participação na execução do projeto, e outro focado no que a professora consideraria ao elaborar as avaliações dos meninos e meninas. Desta forma o objeto de avaliação seriam os “conhecimentos e habilidades numa perspectiva ampla, onde os elementos sociais culturais predominam em relação aos de cunho exclusivamente cognitivo” (Batista e Wiggers, 2004, p.66).

Kramer (1989) apontou que todos os atores que compõem a prática pedagógica eram passíveis de serem avaliados. Desta forma, uma das estratégias de avaliação sugeridas pela autora diziam respeito às análises e discussões periódicas sobre o trabalho pedagógico em que

As análises e discussões críticas de professores e equipe de coordenação pedagógica são realizadas nas reuniões periódicas, fornecendo elementos importantes para a elaboração do planejamento. Além disso, ao final de cada dia, as crianças avaliam o trabalho realizado (p.96).

Barbosa & Horn (2008) argumentaram que o projeto seria construído lentamente, através da ação, da avaliação e do replanejamento.

A estratégia encontrada, que se aproximava deste conceito de avaliação como instrumento interligado ao planejamento, era a reflexão, como abordado na subcategoria *registro* desta investigação.

Nesse sentido, Hoffmann (2007) alertou ser imprescindível constituir o espaço pedagógico estabelecendo parceria entre as professoras e as crianças, “a

partir de um processo de reflexão docente sobre o cotidiano e de replanejamento constante” (p.37).

As respostas proferidas à Pesquisa DEI estavam relacionadas à *avaliação* como instrumento para proceder o replanejamento tanto dos planejamentos individuais como dos coletivos.

A *avaliação*, como instrumento de replanejamento, foi citada por uma professora em resposta às perguntas do questionário da pesquisa de campo.

P 02: Costumo planejar semanalmente. Neste período avalio as ações através dos registros de maior significação. A partir daí o planejamento surge.

O que outras três professoras trouxeram como argumento para proceder ao replanejamento era a necessidade de refletir a partir das observações e dos registros.

P 14: [...] e em casa quando paro para refletir e repensar a minha prática.

Já nas entrevistas a *avaliação* foi mencionada ocorrendo em dois momentos: durante a reunião pedagógica com o objetivo de avaliar os projetos coletivos e replanejá-los e a avaliação das crianças que seria elaborada pelas professoras a ser entregue às famílias ao final de cada semestre.

Percebi que a *avaliação* constante como suporte para o replanejamento foi pouco argumentado pelos documentos, por vezes foi somente citada, parecendo haver uma falta de explicitação de como proceder a essa *avaliação*. Já a avaliação que a professora realizaria acerca das crianças, apesar desta modalidade não configurar-se como foco da presente investigação, parece também ter sido abordada de forma superficial nos documentos analisados, mas ainda assim percebi certo avanço: inicialmente era necessário avaliar os aspectos do desenvolvimento do que a criança já sabia e o que ela ainda não conseguia fazer, depois a avaliação foi tratada como um instrumento descritivo das realizações dos meninos e meninas em um determinado período, em conjunto com seu grupo.

3.6.6 – REUNIÕES PEDAGÓGICAS

A unidade de registro *Reuniões Pedagógicas* obteve sessenta e duas ocorrências e foi proferida como resposta à pergunta relacionada à como a instituição se organiza em tempo e espaço com o intuito de elaborar e acompanhar os planejamentos individuais e coletivos. Metade das respostas era proveniente de *Creches Municipais* (31 ocorrências), a outra metade de *NEI's* (17 ocorrências) e *Unidades Conveniadas* (14 ocorrências). Quanto à assinatura, 42 ocorrências pertenciam à subcategoria *Sem assinatura* (Sa), nove ocorrências à subcategoria *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa), quatro ocorrências à subcategoria *Direção* (Di), duas ocorrências às subcategorias *Funcionários* (Fus) e *Direção/Supervisão* (Di/Su) e uma ocorrência às subcategorias *Professor Individual* (Pri), *Supervisão* (Su) e *Professores* (Prs).

Pelo que pude perceber das respostas proferidas pelos profissionais à Pesquisa DEI 003/2005, somada a minha experiência nesta rede de ensino, a *reunião pedagógica* se caracterizaria por ser uma reunião que ocorreria uma vez ao mês, com suspensão do atendimento às crianças, para que houvesse a participação de todos os profissionais que atuavam na instituição, a fim de utilizar este momento como espaço coletivo de avaliação e planejamento do trabalho pedagógico da instituição.

Nos documentos municipais consultados, não encontrei referência a este espaço de discussão. Nos questionários, a *reunião pedagógica* foi citada por duas professoras como momento de organização do planejamento. Já as entrevistadas apontaram como uma de suas funções, enquanto coordenação pedagógica, o planejamento, a organização e a coordenação das *reuniões pedagógicas*. Desta forma, em suas falas deparei-me com vários detalhamentos sobre este momento, em que ocorreria a organização dos planejamentos por sala e do planejamento e avaliação dos projetos coletivos, bem como seria o momento de posicionamento da equipe pedagógica e momento de formação dos profissionais.

No final de 2008, o grupo de supervisores da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis em conjunto com sua coordenadora elaborou o texto *FAZER, VER E DIZER: dando visibilidade ao trabalho da supervisão na educação infantil* (Barcelos, 2008) como resultado das discussões ocorridas no decorrer daquele ano. Em relação às *reuniões pedagógicas*, o texto apontava a

necessidade de: indicar no PPP qual seria sua função; incluir em sua organização os momentos da acolhida, da socialização da pauta, dos informes, da estruturação das ações para o período, dos encaminhamentos coletivos e da formação continuada, com o entendimento de um espaço de estudo e discussão, de troca de experiência, de organização dos espaços, de planejamento por grupos e projetos coletivos e de avaliação dos trabalhos; ter a compreensão de que a coordenação geral da supervisão seria partilhada com a direção em um trabalho conjunto destes profissionais; documentar e divulgar as discussões realizadas durante o processo e os encaminhamentos tirados na coletividade; criar estratégias de comunicação para solucionar problemas cotidianos, com o intuito de deixá-la mais ágil; entre outros itens.

Pautada por esses argumentos, pareceu-me que as *reuniões pedagógicas* configuravam-se como a possibilidade de reunir os profissionais da instituição para que pudessem organizar e planejar o seu cotidiano e o das crianças, promover momentos de formação continuada e suscitar o encontro como um todo.

3.6.7 – PLANEJAMENTOS RELACIONADOS COM O PPP

A subcategoria *Planejamentos relacionados com o PPP* apresentou 37 ocorrências provenientes de *Creches Municipais* (16 ocorrências), *Unidades Conveniadas* (11 ocorrências) e *NEI's* (10 ocorrências) proferidas em resposta à questão sobre como os planejamentos individuais e coletivos estavam relacionados ao PPP. Em relação à autoria das respostas, 21 respostas foram enquadradas na subcategoria *Sem assinatura* (Sa), seis ocorrências à subcategoria *Professor Individual* (Pri), cinco ocorrências à subcategoria *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa), três ocorrências à subcategoria *Direção* (Di) e uma ocorrência às subcategorias *Direção/Supervisão* (Di/Su) e *Supervisão* (Su).

Nos documentos municipais consultados, a única menção da relação entre o PPP e os planejamentos/projetos individuais e coletivos, foi encontrada no documento *Projeto Político Pedagógico: uma abordagem sob o ponto de vista histórico* (Florianópolis, 1997?). O documento trazia a seguinte definição:

O Projeto Político-Pedagógico é um plano ou proposta coletiva sobre o trabalho educativo que visa a inserção do cidadão numa dada sociedade. Enquanto atividade político-pedagógica tem como

objetivo delinear uma linha de ação para *subsidiar e realizar as atividades escolares* (grifo meu) (p.17).

Veiga (2002) relacionou a organização geral da escola e a organização do trabalho pedagógico específico. A autora especificou que o projeto político-pedagógico ocorria em dois planos: “[...] como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (p.14). Desta maneira, “[...] é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula [...]” (*idem, ibidem*).

O PPP seria o projeto que se situaria entre as diretrizes elaboradas pelo sistema, seja ele o MEC ou as Secretarias de Educação, e as propostas pensadas pelo coletivo de cada instituição. Conceituado assim, o PPP se conformaria como o projeto guia da organização de toda a instituição, das propostas que viriam a ser vivenciadas pelos meninos e meninas, tanto as coletivas como as individuais e de todo trabalho pedagógico que fosse desenvolvido e que tivesse como população a ser atingida, os membros da comunidade escolar, sem perder de vista os princípios elaborados pela instância a qual estaria subordinada.

Em resposta aos questionários, duas professoras afirmaram que relacionavam seus planejamentos/projetos como o PPP da instituição.

Nas entrevistas o PPP foi citado em resposta a algumas perguntas. À que tratava sobre a organização do trabalho pedagógico, duas profissionais da equipe pedagógica relataram que as instituições possuíam PPP; à pergunta que abordava como os professores que chegavam à instituição eram integrados/informados sobre os projetos coletivos foi citada por cinco entrevistadas que havia conversa e entrega do PPP por escrito; uma entrevistada demonstrou preocupação em citar que todos os projetos coletivos estariam relacionados ao PPP; e houve três entrevistadas que explicaram que o posicionamento da instituição em relação às datas comemorativas estava contido no PPP.

Em relação a essa última questão, uma entrevistada explanou que sua instituição não trabalhava com nenhuma data comemorativa e que esse acordo estava firmado no PPP. Outra entrevistada declarou que no PPP estaria definido

P.E.P. F: [...] que as datas seriam comemoradas, mas de forma reflexiva, sem dar muita ênfase.

A terceira entrevistada declarou que, apesar de o PPP não conter indicações acerca das datas comemorativas, atividades em relação a esse assunto acabavam acontecendo.

P.E.P. J: [...] não tem no projeto político pedagógico, trabalhar as datas comemorativas, como muitas creches têm... Não é o nosso caso, mas acaba acontecendo também. Inclusive, talvez meio periférico, talvez não muito aprofundado, mas elas fazem.

Em função da afirmação acima, de que somente duas professoras citaram que relacionavam seus planejamentos individuais ao PPP da instituição e que a equipe pedagógica mencionou maior número de vezes esse documento, percebi que talvez a vinculação deste com os planejamentos individuais ainda não ocorra como o desejado e pensado quando de sua elaboração.

3.6.8 – ORGANIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO PELA EQUIPE PEDAGÓGICA

A subcategoria *Organização e acompanhamento pela equipe pedagógica* ocorreu em resposta a quatro perguntas com 32 ocorrências, provenientes de *Creches Municipais* (13 ocorrências), *NEI's* (11 ocorrências) e *Unidades Conveniadas* (oito ocorrências). A maioria das respostas (23 ocorrências) referia-se à subcategoria *Sem assinatura* (Sa), três ocorrências às subcategorias *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa) e *Professor Individual* (Pri), duas ocorrências à subcategoria *Direção* (Di) e uma ocorrência à subcategoria *Funcionários* (Fus).

Segundo Alves & Oestreich (2002) as funções da Supervisão Escolar¹⁴² nas Unidades de Educação Infantil estariam expressas nos documentos “*Traduzindo em Ações: especialistas em Assuntos Educacionais e Bibliotecas Escolares*” de 1996 e posteriormente reeditado no documento “*Encontros de Qualificação da Educação Infantil*” de 1998, ambos editados pela SME e em um documento

¹⁴² Sobre a implantação e consolidação do cargo de Supervisor Escolar na Educação Infantil do município de Florianópolis, consultar a dissertação de Rose Elaine de L. Waltrick (2008): *O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática*. Sobre a relevância deste profissional como desencadeador da formação continuada das professoras, consultar a dissertação de Cristiane Antunes Espindola Zapelini (2007): *Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores*.

elaborado pelo DEI e entregue ao grupo de supervisores em 2002, em que os autores puderam elencar as funções relacionadas ao planejamento, e aqui reproduzi as funções voltadas para o acompanhamento dos planejamentos:

Participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação dos projetos, planos, programas e outros [...] (Florianópolis, 1998 & Florianópolis, 2002 *apud* Alves & Oestreich, 2002, p.47).

Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica (Florianópolis, 2002 *apud* Alves & Oestreich, 2002, p.47).

O texto de Ostetto (2000d), publicado no documento municipal *Síntese da Qualificação da Educação Infantil* (2000), trazia o que a autora destacava como sendo as direções do trabalho da supervisão escolar na Educação Infantil:

1) Estabelecer interlocução privilegiada com os educadores, desencadeando uma prática de, no processo de pesquisa, “aprender a aprender”. Não saber é condição que nos faz pesquisar. 2) Contribuir com a construção de habilidades de observar e ouvir as crianças. 3) Ajudar a identificar caminhos para possíveis projetos. 4) Auxiliar a documentação dos projetos (organização de arquivos) e a condição das pesquisas para novos projetos (p.24).

A autora também colocava que caberia à coordenadora/supervisora também auxiliar as professoras na pesquisa do projeto, apoiar a reflexão e o debate e contribuir para a problematização do cotidiano revelado por elas.

A Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis conta com a profissional supervisora escolar desde 1998 em seu quadro funcional. Comparativamente com as ocorrências às subcategorias *planejamento* (103 ocorrências), *planejamento coletivo* (72 ocorrências), *planejamento por sala ou grupo* (47 ocorrências) e *planejamento individual* (45 ocorrências), totalizando 267 ocorrências, a subcategoria *organização e acompanhamento pela equipe pedagógica*¹⁴³ foi escassamente citada (o equivalente a pouco mais de um décimo das referências), pois o entendimento seria que a equipe pedagógica configurar-se-ia o agente de auxílio para a elaboração dos planejamentos, tanto individuais como coletivos.

¹⁴³ Para esta investigação, considere a equipe pedagógica como um todo, visto que nem todas as instituições possuíam a figura da supervisora escolar em seu quadro funcional. A equipe pedagógica, como já explicitada anteriormente, seria constituída pela direção, supervisão escolar, auxiliar de ensino e professoras readaptadas que exercem a função de coordenação pedagógica.

Para Machado (1992) o coordenador pedagógico¹⁴⁴ estaria situado entre as professoras e a direção considerando a hierarquia da instituição. A autora continuava sua explanação afirmando que a função primeira do coordenador pedagógico seria a de constituir “um elo de ligação entre o projeto pedagógico da instituição e a prática em sala de aula” (p.53). Colocava também que deveria existir uma reciprocidade no movimento de sua função em observar cada criança, os grupos como um todo e o trabalho realizado pelas professoras. Todos esses elementos precisariam estar em consonância com o projeto. Desta forma, seria fundamental que o coordenador conhecesse profundamente os ideais e princípios da instituição na qual atuava e mantivesse o constante contato com o cotidiano e com as crianças.

Os questionários respondidos à pesquisa de campo pelas professoras demonstraram que todas entendiam e apontaram como função primeira da supervisão escolar o auxílio aos seus planejamentos, além de outras funções como o explanado a seguir:

P 10: O supervisor trabalha em parceria com o professor, auxiliando no planejamento, orientando, trocando idéias. Auxiliar na busca de materiais para ampliar o conhecimento do professor.

P 14: O papel deste profissional é a de orientar, trocar idéias e refletir a prática e as posturas adotadas pelos professores.

P 02: Na unidade na qual trabalho existe uma equipe que realiza os trabalhos de coordenação/supervisão pedagógica. Essa equipe auxilia os docentes nas questões pedagógicas, e dá todo o suporte para que possamos desenvolver nossos projetos, bem como organiza os grupos de estudo e de planejamento.

A referência e a constatação da importância do trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica foram relevantes nas respostas provenientes da pesquisa de campo à questão relacionada à qual seria o papel da supervisão na instituição. Outro fator a ser considerado, ainda em relação à pesquisa de campo, foi referente à menção da supervisão na resposta à pergunta de como as professoras se organizam em tempo para elaborar seus planejamentos: duas professoras citaram a supervisora como a profissional que as auxiliaria, o que converge em certa medida com a pouca ocorrência desta assessoria nas respostas à Pesquisa DEI 003/2005.

¹⁴⁴ Coordenador pedagógico era o termo que a autora preferia utilizar em seu livro.

Em consonância com o apontado pelas professoras, as entrevistadas especificaram suas funções quando responderam à pergunta relacionada à forma como acontecia o trabalho pedagógico da instituição. As profissionais que concederam as entrevistas arrolaram o atendimento às professoras ou assessoramento¹⁴⁵ como sendo uma dessas funções, além de outras como: organizar as reuniões pedagógicas¹⁴⁶, coordenar os grupos de estudo¹⁴⁷, atendimento às famílias¹⁴⁸, organizar os momentos de formação continuada promovidos pela instituição¹⁴⁹, encaminhar os projetos coletivos, envolver-se com os grupos de crianças para recolherem subsídios que objetivariam auxiliar as professoras na elaboração de seus planejamentos.

A formação continuada, que Kramer (2000) preferiu denominar de formação em serviço, pois “trata-se de profissionais em formação em seu lugar de trabalho” (p.119), seria mais significativa se realizadas nas próprias instituições. As instituições de educação em que as professoras atuavam se caracterizariam como lugares privilegiados para que a formação ocorresse, pois desta forma, a escolha dos horários, dos temas e dos grupos seria decisão do coletivo composto por todos os profissionais. Para tanto seria “essencial a formação de equipes pedagógicas que precisam se tornar equipes de formação dos profissionais das escolas, creches e pré-escolas” (*idem*, p.124).

¹⁴⁵ Como o explicitado pela entrevistada P.E.P. B “Atendimento aos professores, ou assessoramento, é um encontro que tentamos fazer quinzenalmente. A idéia deste encontro é trazer a professora e a auxiliar para a gente discuta o planejamento dela, o cotidiano da sala e também as relações entre elas [...]”. O período de encontros pode variar em cada instituição, assim como houve entrevistadas que relataram que esse momento ainda não havia se concretizado nas instituições nas quais atuavam.

¹⁴⁶ Elaborar a pauta, coordenar, organizar os momentos de formação, entre outras funções inerentes a esse espaço de discussão. A entrevistada P.E.P. H relatou que cada reunião pedagógica seria organizada por uma equipe de funcionários diferente a cada mês.

¹⁴⁷ Os grupos de estudo foram assim definidos pela entrevista P.E.P. D: “Eu coordeno todos os grupos, precisa de tempo para preparar material, organizar os registros, pensar nas possibilidades de instigar as discussões... Os grupos de estudo funcionam como fomentadores das discussões, das decisões coletivas, da busca de alternativas aos problemas, da busca de fundamentação teórica”. Como no caso dos ‘atendimentos aos professores’ a periodicidade, a coordenação, o tempo de encontro, os dias programados, os temas a serem discutidos e a realização ou não destes grupos de estudo, dependeria da organização interna de cada instituição.

¹⁴⁸ “O papel do supervisor é estar atento e garantir para as crianças que os direitos delas sejam efetivamente respeitados” (P.E.P. B), em função do argumentado, a entrevistada colocou a importância de sua presença junto às famílias.

¹⁴⁹ A entrevista P.E.P. F explicou a relação entre seu papel e a formação continuada: “Formação, como reflexão do nosso trabalho, para buscar soluções dentro daquilo que precisa estar melhorando, ampliando ou resgatando e revendo. Esse é meu trabalho essencial, de estar refletindo o trabalho educativo pedagógico junto às crianças. Esse é o meu papel, de estar sempre refletindo a teoria com a nossa prática”. Várias entrevistadas afirmaram que a formação continuada que havia ocorrido durante o ano de 2008 havia ocorrido durante as reuniões pedagógicas.

As instituições que não contavam com a profissional que exercia o cargo de supervisora escolar apontaram diversas dificuldades em encaminhar o trabalho pedagógico:

P.E.P. G: Na realidade, no momento, estamos sem supervisor. [...] Tentamos fazer encontros quinzenais, que no momento está complicado e não estamos realizando, pois não temos a figura do supervisor. É bem difícil mesmo. [...] Não conseguimos fazer grupo de estudo. Tentamos uma vez, mas não conseguimos.

P.E.P. I: A função do diretor na escola Desdobrada é também fazer o papel de especialista, secretário, porque não possuímos esses profissionais, além de 'correr' atrás de tudo que precisamos.

Assim posto, a organização e o acompanhamento que seria exercido pela equipe pedagógica, como o encontrado na Pesquisa DEI 003/2005, foi apontado pela pesquisa de campo como sendo funções que, provavelmente, deveriam ser exercidas com certa exclusividade pela supervisão pedagógica. Apesar desta constatação, o trabalho pedagógico era encaminhado, mesmo daquelas instituições que não contavam com esse cargo, da forma mais condizente que as profissionais conseguiam se organizar.

3.6.9 – ORGANIZAÇÃO DA SALA

A subcategoria organização da sala ocorreu em resposta à questão relativa à como são organizados os diferentes espaços e materiais no cotidiano da U.E. e obteve 18 ocorrências. As respostas eram provenientes de *Creches Municipais* (oito ocorrências), *NEI's* (sete ocorrências) e *Unidades Conveniadas* (três ocorrências). Quanto à autoria das respostas, mais da metade se manteve anônima enquadradas na subcategoria *Sem assinatura* (Sa) com 10 ocorrências, três ocorrências à subcategoria *Funcionários* (Fus), duas ocorrências à subcategoria *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa), e uma ocorrência às subcategorias *Professor Individual* (Pri), *Direção/Supervisão* (Di/Su) e *Supervisão* (Su).

A forma de proceder à *organização das salas* nos documentos que tiveram influência na prática pedagógica municipal, encontrei a primeira menção no documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (Florianópolis, 1996) que trazia o entendimento que a forma de

organizar os espaços da educação infantil mostraria o que a professora pensava e conseqüentemente a sua atitude frente aos meninos e meninas, em que “o modo como é estruturado o espaço da sala de aula interfere diretamente do desenvolvimento e na aprendizagem da criança, na medida em que permite interações com seus pares, com os objetos e com o conhecimento” (p.27).

No artigo *A Educação das Crianças Menores de 3 Anos em Creches* (Strenzel, 2004) que constava do documento municipal *Formação em Serviço* (Florianópolis, 2004) explanava de igual forma que “organizar o espaço pressupõe uma determinada concepção de Educação Infantil, de Infância e de prática pedagógica” (p.104) e que seria em um espaço organizado que a professora poderia propor brincadeiras diversas e vivências significativas com as diferentes linguagens.

Alguns estudiosos italianos de Reggio Emilia propunham que a organização dos espaços seria o suporte para que as crianças se sentissem seguras, aceitas e bem-vindas e que essa organização pudesse propiciar ação e reflexão (Rinaldi, 2002). De igual forma Gandini (1999) propunha que os espaços coletivos da educação infantil poderiam

[...] agir como um educador para a criança, [...] [por isso] precisa ser flexível; deve passar por uma modificação freqüente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento (p.157).

Como argumentou Faria (2005)

As instituições de educação infantil deverão ser espaço que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade de regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriade e da necessidade de transformações) (p.70).

A pesquisadora Kátia Agostinho em sua investigação sobre a organização dos espaços da creche, constatou que nas salas que abrigavam os grupos maiores “sua configuração [era] igual ao da escola, [em que], presenciei as crianças tornarem-se alunos, com espaços e atividades únicas e fixas” (Agostinho, 2003, p.87). Não pude chegar à mesma constatação, visto que não realizei observações participantes como um dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, mas minhas observações, que utilizaram como parâmetro a ‘planta baixa’ que algumas

professoras desenharam ou a fotografia autorizada por elas para que eu registrasse o espaço da sala, mostraram que também nos grupos de crianças com idade superior a quatro anos, o maior espaço estava ocupado por mesas e cadeiras. Essa disposição do mobiliário teria o propósito de que todos os meninos e meninas pudessem realizar atividades ao mesmo tempo? Talvez as crianças tivessem que almoçar no espaço da sala, e em função disso a presença de cadeiras para todas as crianças... Apesar destas hipóteses se apresentassem como plausíveis, Carvalho e Rubiano (2007) apontaram que os ambientes destinados aos meninos e meninas, geralmente levavam em conta o atendimento das necessidades do adulto ou do grupo de crianças como um todo.

As autoras também argumentaram que esta forma de organização dos espaços, de certa forma, prejudicaria as funções a que os espaços coletivos deveriam promover: “identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, [...] contato social e privacidade” (p.109).

Em resposta à pergunta do questionário que solicitava que as respondentes desenhassem ou autorizassem o registro fotográfico de suas salas de atuação, duas desenharam a ‘planta baixa’, três professoras descreveram os elementos que se encontravam nas salas, em três casos não foi possível realizar o registro fotográfico, oito salas foram fotografadas.

Na dissertação *Do outro lado: A infância sob o olhar das crianças* (2001) realizada por Alessandra Oliveira, a pesquisadora averiguou a falta de atrativos e estímulos em uma sala do grupo de crianças de seis anos, o que as fazia preferir estar no parque, fato que a investigadora constatou através dos desenhos realizados pelos próprios meninos e meninas.

Na tentativa de superar esse entrave, dos espaços coletivos das instituições de educação infantil com falta de encanto e graça, Agostinho (2003) alertou sobre

[...] a importância de planejar e organizar o espaço da creche de forma que os meninos e meninas que ali passam o dia todo em todos os dias durante a semana, tenham o seu direito à brincadeira garantido, com muitos e diversos brinquedos e que estes estejam acessíveis, inteiros, limpos, disponibilizados de forma criativa e convidativa (p.84).

As fotografias feitas durante a pesquisa de campo tinham como objetivo registrar a organização do espaço das salas, principalmente em relação ao lugar que ocupavam os brinquedos e as possíveis brincadeiras. Assim como a possibilidade de que parecia haver duas formas de conceber as crianças pequenas, apontada anteriormente à subcategoria *brincadeiras*, também foi essa a impressão que tive ao olhar para os registros fotográficos, tanto das salas que abrigavam os grupos de crianças com idades maiores, como as das crianças pequenas. Nas salas das crianças com idade entre quatro e seis anos, notei a presença de mesas e cadeiras para todas as crianças, mas também que os brinquedos estavam organizados em prateleiras baixas, ao alcance dos meninos e meninas, os livros e revistas disponibilizados perto de tapete com almofadas, folhas e materiais que possibilitassem a escrita e o desenho também ao alcance das crianças, produções dos meninos e meninas colocadas nas paredes, mas também decorações feitas pelos adultos com personagens de desenhos e histórias infantis. Fantasias organizadas em cabides e maquiagens perto do espelho da sala, mas também muitas coisas que pareciam ter sido colocadas em caixas de papelão ou plástico de qualquer forma, talvez para arrumar depois, talvez para consertar, talvez por não haver espaço em sala ou nas prateleiras.

Em resposta à Pesquisa DEI 003/2005 das 18 ocorrências relacionadas à organização das salas, 12 dessas, ou seja, dois terços das ocorrências, afirmavam que as salas estavam dispostas em cantos ou cantinhos. Os cantinhos que foram arrolados eram: casinha, leitura, roda, teatro, carrinho, jogos, atividades artísticas e área com atividades gráficas.

Assim, a observação feita por mim, levou-me à constatação que as salas estariam organizadas em cantos, como o proposto pelo documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* (Florianópolis, 1996), com os cantos da Leitura, da Expressão Gráfica e da Brincadeira. Barbosa & Horn (2001) também sugeriam a organização das salas com cantos, como por exemplo, a casa de bonecas, canto da fantasia, canto da biblioteca, canto da garagem, canto dos jogos e brinquedos. Essas mesmas proposições puderam ser encontradas nas salas das professoras que participaram da pesquisa de campo e nas repostas proferidas à Pesquisa DEI 003/2005, como a casa da boneca, canto da fantasia, canto dos jogos e brinquedos. Considerando a observação do que as meninas e meninos brincam, conversam e manifestam, não seria necessária a

sugestão de outros tipos de organização dos cantos? Será que seriam organizados em cantos?

A lógica de organização de algumas salas em que estavam os grupos de crianças mais velhas da instituição tinha as mesas e cadeiras ao centro, e as proposições que envolviam os brinquedos, as brincadeiras e a possibilidade de criação autônoma que poderiam ser desenvolvidas pelos meninos e meninas, ou os cantos propriamente ditos, organizados ao redor da sala, em estantes e armários encostados à parede. O motivo desta organização seria a quantidade de crianças que compunham os grupos ou com a atitude perpetuar a maneira escolarizante de organizar o trabalho da educação infantil?

Também deparei-me com salas de bebês com grande espaço central vazio que, como alertaram Carvalho e Rubiano (2007) “sugere a existência de um pressuposto de que crianças pequenas [...] necessitam de um espaço amplo, aberto e vazio, possivelmente pela valorização de atividades corporais físicas, envolvendo a execução de habilidades de coordenação motora global” (p.113).

A proposta de organizar as salas com arranjos espaciais semi-abertos¹⁵⁰ em que as crianças poderiam se encontrar em pequenos grupos para brincar, sem perder de vista a professora foi encontrada por mim em algumas salas que acolhiam as crianças menores, até por volta dos quatro anos. Nestas salas, o que dava a impressão era que a brincadeira dos meninos e meninas acontecia com frequência, visto a organização encontrada, mas não pude confirmar esse fato e nem a relação de tempo entre o que se entende por atividades dirigidas e brincadeiras livres.

A organização das salas e dos demais espaços das instituições de educação infantil pressupõe intencionalidade por parte das professoras, como nos demais momentos que compõem a prática pedagógica.

3.6.10 – INTENCIONALIDADE

A subcategoria teve apenas uma ocorrência e foi encontrada em resposta à pergunta de como eram elaborados os planejamentos, proveniente de um *NEI* assinada pela *Direção* (Di).

¹⁵⁰ O arranjo semi-aberto é caracterizado pela presença de zonas circunscritas.

No documento *Programa de Educação Pré-escolar* (Florianópolis, 1988) a *intencionalidade* foi explicitada no primeiro capítulo, quando mencionava a função da pré-escola vinculada à “[...] uma intervenção pedagógica consciente do educador, ou seja, intencionalizada e direcionada” (p.03) que possibilitasse novas experiências e informações à criança.

O papel das professoras foi tratado no artigo *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal* (Rocha, 2000), tendo a *intencionalidade* dos planejamentos como primordial para que sua atuação junto às crianças diferencie-se das relações travadas no âmbito familiar.

Também sobre a intencionalidade do trabalho realizado pela professora, encontrei referência no artigo *A Educação das Crianças Menores de 3 Anos em Creches: saberes construídos entre a pesquisa e a prática profissional* (Strenzel, 2004) integrante do documento municipal *Formação em Serviço* (2004) em que a autora elaborou uma pequena comparação entre o que seria considerado como pedagógico e/ou educativo. O que os diferenciaria seria a intencionalidade e a sistematização do trabalho.

A autora também explicitou que

[...] nós, enquanto profissionais da Educação Infantil, estamos educando e cuidando os nossos meninos e meninas de um jeito diferente do que as famílias educam e cuidam, pois se pressupõe que, ao organizarmos os espaços, ao pensarmos o que fazer, onde fazer e porque fazer de um jeito e não de outro estamos tendo uma *intencionalidade* em nossas ações (Grifo meu) (p.102).

No artigo *Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil* (Rocha, 2008) a intencionalidade do trabalho das professoras também é resgatada. A autora afirma a necessidade de realizar-se “uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma [...] [das] dimensões [humanas] como núcleos da ação pedagógica” (p.01).

A intencionalidade seria a característica primordial da ação docente e, assim como a prática pedagógica, perpassaria todo o cotidiano da educação infantil. Como colocaram Barbosa & Horn (2001)

Todos os momentos [...] deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem à criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas (p.68).

Nos questionários da pesquisa de campo, mais precisamente em relação à questão relacionada sobre quais momentos da rotina e espaços da instituição precisavam ser planejados¹⁵¹, uma professora declarou que todos os momentos e espaços deveriam ser pensados com intencionalidade. Somando-se a esta, mais 10 professoras (totalizando 68,75%) também assinalaram todas as opções sugeridas, e destaquei as observações citadas por elas:

P 01: *Acredito que todos os momentos devem ser planejados.*

P 03: *Todo momento vivenciado pela criança e espaços da creche precisam ser planejados.*

Por essas afirmações entendi uma certa compreensão implícita que as professoras tinham da importância da intencionalidade de suas ações. Dessas onze professoras, cinco (31,25%) também assinalaram que contemplavam todos os momentos e espaços sugeridos em seus planejamentos.

As entrevistadas não mencionaram a expressão intencionalidade, mas percebi em todos os relatos que o trabalho desenvolvido e organizado pela equipe pedagógica da instituição estava prioritariamente revestido de intencionalidade, visando a busca de um atendimento de qualidade, socialmente referenciado, voltado às crianças pequenas.

3.6.11 – PROJETOS COLETIVOS

Os projetos coletivos ocorreram em resposta à questão relativa à como os planejamentos individuais e coletivos se relacionavam com o PPP. Foram seis ocorrências procedentes de *Creches Municipais* (quatro ocorrências), *Unidades Conveniadas* (uma ocorrência) e *NEI's* (uma ocorrência). A autoria das respostas manteve-se anônima, com quatro ocorrências *Sem assinatura* (Sa) e duas ocorrências em *Professor Individual/Sem Assinatura* (Pri/Sa).

A questão referente aos *projetos coletivos* foi o alvo primordial das entrevistas realizadas com um membro da equipe pedagógica de cada instituição selecionada para a pesquisa de campo.

¹⁵¹ As sugestões que organizei estão listadas às questões 23 e 24 que constam do Módulo I. Ver anexo 5

Os *projetos coletivos*, assim como os *planejamentos coletivos* não foram abordados pelos documentos consultados.

As entrevistadas apresentaram o entendimento das instituições sobre o que seriam os projetos coletivos.

P.E.P. A: [...] A gente começou a pensar os projetos coletivos, tentando entender e discutir, refletir que as crianças não são minhas, são de todos.

P.E.P. E: A gente entende que quando a gente fala de coletivo, é com a intenção de envolver toda a unidade, desde as merendeiras, serviços gerais, profissionais readaptados, direção, crianças, famílias... É no sentido de que as ações envolvam a todos.

P.E.P. H: Se considerarmos a interação como um dos eixos pedagógicos, devemos fazer com que ela aconteça. A idéia é que as crianças se encontrem mais, convivam mais e saiam um pouco, dessa coisa de cada um na sua turma. Que a gente possa construir espaços em que elas possam interagir. Os objetivos dos projetos coletivos são esses.

P.E.P. J: [...] projeto coletivo para esta unidade são as atividades que são feitas no coletivo.

Assim, apesar das falas parecerem diferenciadas, o total das entrevistadas informou que os projetos coletivos pressupunham o envolvimento de todos os profissionais na realização de propostas voltadas principalmente para as crianças.

As entrevistadas informaram que o surgimento dos projetos coletivos em suas instituições deu-se em função de conversas ocorridas durante as reuniões pedagógicas, a partir de observações das crianças e durante as reflexões suscitadas pelos grupos de estudo. Os projetos coletivos citados durante a entrevista foram:

P.E.P. A: Temos o Dia Diferente, o Bem Vindo e o Refeitório [...].

P.E.P. B: Temos o Projeto Refeitório, o da Biblioteca e o Planejamento Coletivo [...].

P.E.P. C: Temos o projeto do parque, o projeto do refeitório, [...]. E tem a proposta de festa temática, que eu não sei se no PPP está colocado como projeto coletivo.

P.E.P. D: Nós temos um projeto maior, que é o da Interação, chamamos de Projeto Mote, ele dá visibilidade a outros projetos coletivos [...]. Junto a este projeto maior temos mais cinco sub-projetos: alimentação, horta e arborização, organização dos espaços, inclusão e diversidade étnico-cultural e feliz aniversário.

P.E.P. E: Os projetos coletivos são: o da educação ambiental, o do refeitório, o dos espaços e o da sala da imaginação [...].

P.E.P. F: Nós temos as oficinas pedagógicas, [...]. Nós temos o projeto da biblioteca, [...]. Temos também o projeto do teatro, [...].

P.E.P. G: O do boi de mamão, que a gente faz apresentações. Temos [...] a sexta-feira divertida, [...]. E a festa dos aniversariantes [...]. Queremos montar [...] o do refeitório.

P.E.P. H: O do Teatro, da Rua do Lazer, o Parque, o Aniversário Coletivo... [...]. Tem mais um no papel, que é o da horta, reciclagem e reaproveitamento de materiais.

P.E.P. I: Em nossa unidade nosso projeto maior é o Meio Ambiente [...].

P.E.P. J: Oficinas, festa da família, passeios coletivos, teatro, resgate de cantigas e brincadeiras antigas, folclore, festa dos aniversariantes, Páscoa.

Observei certa variedade de projetos coletivos tanto nos que cada instituição desenvolve, como se comparados entre elas, fato que corroborou para a constatação de certa autonomia do coletivo de profissionais das instituições em desenvolver aquilo que consideravam como relevante para as vivências das crianças.

Quando questionadas sobre a obrigatoriedade da participação dos adultos/profissionais na execução dos *projetos coletivos*, algumas entrevistadas foram categóricas em afirmar que essa seria uma das funções dos profissionais que trabalham em educação, e por esse motivo sua participação se fazia obrigatória. Outras responderam que os profissionais não teriam obrigatoriedade, mas que poderiam escolher o que iriam fazer ou onde iriam atuar durante a concretização do *projeto coletivo*.

Quanto à participação das crianças durante o desenvolvimento do *projeto coletivo*, todas as entrevistadas afirmaram que a participação dos meninos e meninas dava-se conforme seu desejo de participar, na escolha do que fazer. Duas entrevistadas colocaram também que havia organização para que uma professora ficasse no parque ou no hall das instituições para que auxiliassem e brincassem com as crianças que não tinham vontade de envolver-se nas propostas.

Como ficaria a questão da não participação de alguma criança, conforme sua vontade ou desejo, por exemplo, no projeto refeitório ou aniversariante? Nesse

caso também seria respeitada a sua vontade de não participar? Como seria resolvida essa questão?

Ainda em relação à participação dos meninos e meninas, quando questionadas sobre a possibilidade de haver um grupo de crianças que auxiliassem a pensar e planejar os *projetos coletivos*, a maioria respondeu que as crianças não planejavam efetivamente, mas que seus desejos estariam contemplados, visto que as professoras traziam suas demandas durante as reuniões pedagógicas, momento de planejamento dos *projetos coletivos* citado por oito entrevistadas.

As entrevistadas que relataram a participação dos meninos e meninas nos planejamentos dos *projetos coletivos* citaram momentos pontuais. De forma espontânea em que o menino sugeriu uma atividade para a Rua do Lazer ou em momentos proporcionados pelas professoras ou pelas próprias entrevistadas como a sugestão de modificação do espaço do hall, o planejamento de uma atividade diferenciada para o grupo de crianças maiores ou a organização do horário do sono para as crianças que não queriam dormir.

Os projetos coletivos se abrem como a possibilidade que as professoras têm para trabalhar no coletivo, de conhecer e envolver-se com mais crianças, além daquelas que estariam sob seus cuidados e atenção. É a possibilidade das crianças interagirem entre si, com outros meninos, com outras meninas, com outros adultos, que não o de seu grupo de referência, para além dos momentos de parque. Possibilidade de encontro, possibilidade de realizar vivências outras, possibilidade de conhecer a si mesmo enquanto conhece o outro.

Capítulo 4 – Algumas considerações

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar os relatos das professoras de educação infantil que atuavam em instituições atreladas ao poder público, considerando sua forma de planejar, em confronto com três instrumentos: os documentos oficiais editados pela SME e/ou pelo Ministério da Educação (MEC) e os aportes teóricos que explicitam suas orientações; a análise das respostas proferidas à Pesquisa DEI 003/2005, e a pesquisa de campo realizada.

A partir da análise dos documentos oficiais, procedi a uma retrospectiva histórica da educação infantil no município de Florianópolis que teve como intenção marcar as tendências pedagógicas que influenciaram a elaboração das orientações pedagógicas que subsidiavam/subsidiam as práticas realizadas pelas professoras.

O que percebi deste mergulho em mais de três décadas na história da educação infantil nacional e municipal, contada através dos documentos, foi que a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis oscilou entre vincular-se de forma bastante contundente com as orientações oriundas de diretrizes nacionais ou distanciar-se do que sugeriam os documentos do MEC. Entendi que a vinculação ocorreu principalmente nos primeiros vinte e quatro anos, ora com mais proximidade como na implantação da Rede, na apropriação das diretrizes do PROEPRE ou no MRC, ora com menos ênfase, como quando utilizou a *Apostila* como orientação. Um maior distanciamento parece ter ocorrido na última década, quando a PMF/SME/DEI demonstrou falta de sintonia entre o que propunha através de seus documentos orientadores e o documento RCNEI elaborado pelo MEC, que não foi seguido por esta Rede. A não vinculação da PMF/SME/DEI com este documento se deu também em razão da forma como foi construído e estruturado, mas principalmente, pelo rompimento que ele significou com o que vinha sendo discutido por pesquisadores e professores em nível nacional. A Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis continua utilizando o mesmo documento/artigo orientador, elaborado em 2000, que possui como premissas os pressupostos que vem constituindo uma Pedagogia da Infância, a criança como sujeito de direitos, o desenvolvimento das múltiplas dimensões da criança e a relação creche-família. Constatei também que a educação infantil municipal esteve

em consonância com as funções que a pré-escola assumiu durante este período, no início de sua implantação com a função de *compensar carências*, passando pela função *objetivos em si mesma*, no início da década de 1980. Assumiu a *função pedagógica*, com o documento *Programa de Educação Pré-Escolar* (Florianópolis, 1988) e, a partir das discussões promovidas pelo MRC até o presente momento, tem como balizadora a função indissociável de *educar e cuidar*.

A análise de conteúdo que realizei nas 95 respostas de cada uma das seis perguntas selecionadas do questionário elaborado pela SME/DEI – Pesquisa DEI 003/2005 – Organização do Cotidiano Educativo Pedagógico, possibilitou que eu desempenhasse uma observação privilegiada de como os profissionais que responderam àquele instrumento, entendiam a elaboração dos seus planejamentos. Desta forma, foram organizadas as categorias gerais *Bases Educativas*, *Processos Pedagógicos* e *Outras Respostas*. Na categoria geral *Bases Educativas* foram elencadas 18 subcategorias que considerei como sendo vital para que o planejamento fosse realizado. Já para a categoria geral *Processos Pedagógicos*, selecionei 26 subcategorias, compreendendo-as como tradutoras do que as professoras entendiam sobre a organização da prática pedagógica e como esta era desenvolvida nas instituições de educação infantil. Estas duas categorias gerais se mostraram mutuamente dependentes e, a necessidade de proceder à categorização, objetivou uma interpretação mais minuciosa dos elementos que constituíam a ação docente.

Escolhi quatro subcategorias pertencentes à categoria geral *Bases Educativas* a serem analisadas: interesses/necessidades, brincadeiras, interação/integração/socialização e concepções presentes no PPP. Da categoria geral *Processos Pedagógicos* elegi 11 subcategorias: planejamento, intencionalidade, observar as crianças/leitura do grupo, utilização dos registros, socialização dos registros, avaliação, reuniões pedagógicas, planejamentos relacionados com o PPP, organização e acompanhamento pela equipe pedagógica, organização da sala, projetos coletivos.

A pesquisa de campo foi realizada com 16 professoras e 11 membros da equipe pedagógica envolvendo 10 instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino, através de questionários e entrevistas. Os questionários continham 39 perguntas, divididas em dois módulos, elaboradas para que as professoras respondessem sobre sua prática diária, principalmente sobre o

planejamento. As entrevistas semi-estruturadas possuíam roteiro contendo 16 perguntas iniciais para que a profissional da equipe pedagógica respondesse sobre a prática pedagógica coletiva da instituição.

As 16 professoras respondentes dos questionários puderam ser caracterizadas da seguinte forma: 12 efetivas; 14 atuavam 40 horas/semanais; nove com graduação realizada no curso de Pedagogia da UFSC; 15 declararam sua escolaridade como Especialização e uma com Mestrado; 12 declararam ter idade inferior a 40 anos; 12 possuem tempo de docência na PMF/SME entre 03 e 09 anos.

As entrevistas foram realizadas com cinco supervisoras escolares, quatro diretoras eleitas e duas professoras readaptadas que auxiliavam na coordenação pedagógica da instituição (uma entrevista ocorreu com a diretora e a professora readaptada); todas efetivas; sete profissionais com atuação entre 10 e 15 anos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

De posse dos resultados da pesquisa de campo, procedi à análise conjunta com as 15 subcategorias selecionadas das respostas à Pesquisa DEI 003/2005, entrecruzadas com os documentos que orientavam/orientam a ação docente e a revisão da teoria.

Os resultados parciais, aos quais cheguei, apresentaram diversas contradições/conflitos/proximidades percebidas no confronto entre os diferentes relatos provenientes da Pesquisa DEI 003/2005 e da pesquisa de campo, sendo este fato também observado em relação às hipóteses levantadas com o intuito de construir esta investigação.

Em relação à interrogação de que, apesar das professoras utilizarem a nomenclatura ('projetos de trabalho') sugerida pelos documentos que orientam o trabalho pedagógico da Rede para a organização de seus planejamentos, suas propostas se aproximariam de organizações como centros de interesse e/ou temas geradores, pude de certa forma averiguar. Cheguei a esta possível constatação através de vários elementos, entre eles a utilização do argumento de que os planejamentos seriam elaborados a partir dos interesses e/ou necessidades das crianças; a recorrência de temas como 'literatura infantil', 'músicas infantis', 'identidade', 'resgate de brincadeiras', 'educação ambiental', 'animais'; a utilização de brincadeiras dirigidas com o objetivo de desenvolver capacidades ligadas a algum aspecto do desenvolvimento. Esses fatores combinados convergem para uma organização do planejamento que não é a sugerida pelos documentos municipais.

As orientações sugerem que os planejamentos sejam organizados através de 'projetos de trabalho', referenciados pela observação dos interesses, das brincadeiras e das manifestações infantis e que as necessidades básicas das crianças, entre elas de alimentação, higiene e sono, sejam atendidas, com a perspectiva do cuidado. Considerando a observação das brincadeiras das crianças como balizadoras dos projetos, a recorrência de temas propostos pelas professoras provavelmente seria outra, ou talvez não houvesse temas recorrentes, visto a imprevisibilidade das manifestações infantis. Considerando este aspecto, também localizei projetos que, conforme o relatado pelas professoras, vinham ao encontro das orientações dos documentos municipais.

As questões relacionadas à provável existência de práticas diferenciadas entre instituições de atendimento de 6h e instituições de atendimento de 12h, sendo que estas teriam um período marcadamente pedagógico e outro período com enfoque recreativo, não pude evidenciar. O relato presente nos questionários da pesquisa de campo, tanto das professoras que atuavam em Creches como as que atuavam nos NEI's, demonstraram que as propostas para os períodos matutino e vespertino, de alguma forma se repetem, com momentos de roda, parque, atividade, brincadeira. Talvez a forma como as professoras responderam ao questionário, especificamente à pergunta relacionada à descrição de um dia, tenha recaído no viés das respostas com nível de *desejabilidade social*, e penso que a constatação ou não desta suposição somente poderia acontecer através da observação participante.

Ainda em relação às questões da rotina, pude perceber que esta seria o 'fio condutor' das práticas pedagógicas das instituições. Analisando os relatos presentes nos questionários, percebi que os elementos constitutivos da rotina se repetiam nas 10 instituições que faziam parte da pesquisa de campo, como se as 16 professoras estivessem descrevendo uma única rotina. Assim, a rotina parece estar institucionalizada e consolidar-se também como um dos elementos que agregam as instituições como uma rede.

Sobre a proposição que as brincadeiras das crianças aconteceriam prioritariamente de forma livre para que as professoras procedessem à observação de seus interesses, pude constatar parcialmente a partir das respostas das professoras ao questionário. Todas elas também relataram que as brincadeiras acontecem tanto de forma dirigida como livremente. A Pesquisa DEI 003/2005

trouxe certa divergência, pois a brincadeira que ocorreria de forma dirigida foi mais citada que os momentos de brincadeira livre. Nos questionários, as brincadeiras livres aconteceriam tanto no parque como nas salas, na Pesquisa DEI a visibilidade da brincadeira livre ocorreu apenas em relação ao parque.

As subcategorias que ainda merecem ser destacadas são às relacionadas às *concepções presentes no PPP* e a *vinculação dos planejamentos/projetos com o PPP* da instituição. Com relação às *concepções presentes no PPP*, resposta proferida à Pesquisa DEI 003/2005, pude perceber que existe vinculação com os documentos orientadores, tanto no artigo que detalha os elementos constituintes de um PPP, como no artigo que apresenta os princípios pedagógicos da educação infantil, citando como eixos de trabalho a interação, a brincadeira e a linguagem. Já a *vinculação dos planejamentos /projetos com o PPP* da instituição apresenta certa discrepância, pois em resposta à Pesquisa DEI 003/2005 um terço das respondentes declarou que tanto os planejamentos coletivos como os planejamentos individuais estariam em consonância com o documento elaborado pela instituição. Da mesma forma, as entrevistadas relataram que os projetos coletivos desenvolvidos na instituição estavam previstos no PPP. Já nos questionários, as professoras mencionaram parcamente essa vinculação.

Voltando a pensar sobre os planejamentos/projetos, recorte de análise escolhido para esta investigação, as professoras respondentes dos questionários relataram que organizavam os mesmos preferencialmente em suas casas, citando ainda outros cinco momentos diferentes que constam da rotina das instituições. A alusão de elaborar o planejamento, neste caso individual, durante a reunião pedagógica foi pouco mencionada. Tanto na Pesquisa DEI 003/2005 como nas entrevistas, a reunião pedagógica se caracterizou como o lugar/espço privilegiado para que os planejamentos/projetos coletivos fossem avaliados e replanejados.

Além da utilização de temas recorrentes na elaboração dos planejamentos/projetos, citados anteriormente, também foi possível distinguir relatos que confirmavam alguns projetos coletivos relacionados às datas comemorativas, principalmente aquelas com maior visibilidade midiática. Também constatei que existia um movimento de discussão e questionamento sobre essa prática, visto que ela não é respaldada por nenhum dos documentos orientadores.

As ferramentas pedagógicas que apoiariam a elaboração dos planejamentos/projetos foram pifiamente citadas, na Pesquisa DEI 003/2005. Nos

questionários, a observação foi mais mencionada que o registro e a avaliação e, se comparadas, tiveram maior visibilidade na pesquisa de campo do que na Pesquisa DEI 003/2005. Os documentos orientadores apresentam as ferramentas pedagógicas como indispensáveis à ação docente.

Quanto aos espaços da sala, tanto na Pesquisa DEI 003/2005 como na pesquisa de campo, a organização aconteceria em 'cantos' que, conforme o relatado, pareciam definidos *a priori*, como o canto da casinha, canto da leitura, entre outros. Percebi, na pesquisa de campo, que a organização da sala dos grupos de crianças pequenas (0-4 anos) possuía duas configurações: uma com 'zonas circunscritas', e outra com amplos espaços vazios. As salas em que estavam as crianças de 5 e 6 anos, possuíam propostas para que a brincadeira ocorresse, mas também foi possível observar o privilégio de espaços contendo mesas e cadeiras. Os documentos apontam para uma organização dos espaços que seja pensada e instituída a partir do que as crianças brincam, que proporcione a brincadeira e com os brinquedos disponibilizados para que os meninos e meninas tenham acesso a eles.

A importância da equipe pedagógica, mais precisamente da supervisora escolar, como parceira na construção dos planejamentos, tanto individuais como coletivos, foi referendada por todas as professoras que responderam os questionários. Em resposta à Pesquisa DEI 003/2005, a equipe pedagógica teve pouca alusão, principalmente se comparada ao volume de citações relacionadas ao planejamento. Os documentos orientadores apontam o trabalho da supervisão escolar na mesma direção que as relatadas pelas professoras.

Os projetos coletivos demonstraram certa autonomia do coletivo de profissionais das instituições em elaborá-los e desenvolvê-los, apesar de alguns projetos serem recorrentes, como os projetos 'Refeitório' e 'Aniversariantes'. O projeto coletivo foi entendido, pelas entrevistadas, como aquele que envolveria todos os profissionais e crianças da instituição, e que o surgimento do mesmo, ocorreria durante discussões efetuadas nas reuniões pedagógicas, a partir de observações das crianças ou durante os encontros dos grupos de estudo.

Este campo de pesquisa ampliado, resultado de diversos olhares sobre um mesmo foco, aliado às inferências da pesquisadora, possibilitou que esta investigação compusesse um quadro ilustrado das práticas pedagógicas relatadas pelas professoras.

Fontes Documentais

BRASIL. Constituição de 1967. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm consultado às 14h em 04/03/2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Pré-Escolar. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília, 1975a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Pré-Escolar. **Educação Pré-Escolar** – uma nova perspectiva Nacional. Brasília, 1975b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional Integrada da Educação**: Proposições Preliminares para sua Formulação. Brasília: 1975c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. Comissão de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília, 1981.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. **III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto**. 1980/1985. 2ª. ed. Brasília, 1982a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Atendimento ao Pré-escolar**. Volume 1 Educação e Psicologia. 4ª edição, 1982b.

_____. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. **Professor da Pré-escola**. Fundação Roberto Marinho. Rio de Janeiro, Vol.I, 1991a.

_____. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. **Professor da Pré-escola**. Fundação Roberto Marinho. Rio de Janeiro, Vol.II, 1991b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Nacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação** Quadriênio 1980/1983, 1980.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. **Programa Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis**: Projeto núcleos de Educação Infantil. Janeiro, 1976.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. **Currículo Pré-escolar**, 1981.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. **Apostila referente aos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro**. s/d.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Pré-escolar. **Programa de Educação Pré-escolar**, 1988.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Educação Infantil**. 1996.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: uma abordagem sob o ponto de vista histórico. Florianópolis, SME, 1997.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis, SME, 2000a.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis, SME, 2000b.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Formação em Serviço**: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis, SME: Prelo, 2004.

Histórico da rede pública municipal de educação infantil. Disponível em: www.pmf.sc.gov.br/educa/ed_infantil_historico1.htm Acesso em: 13/05/2008 às 8h 30 min

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sônia *"O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola*. In: JOBIM e SOUZA, Solange & KRAMER, Sônia. **Educação e Tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991. p. 21–33.

ABRAMOWICZ, Anete & WAJSKOP, Gisela. **Creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

AGOSTINHO, Kátia A. **O espaço da Creche**: que lugar é este? Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0416.pdf ou www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html

AGUAYO, A. M. Didática da Escola Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1932. Série 3ª Atualidades Pedagógicas. Volume 15 Biblioteca Pedagógica Brasileira.

ALVES, Fábio T. & OESTREICH, Marlise. **O/A Profissional de Supervisão "Escolar" que Atua na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis. Monografia, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2002.

ANGOTTI, Maristela. *Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko M. & PINAZZA, Mônica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95–114.

ARAÚJO, Joaquim M. de & ARAÚJO, Alberto F. *Maria Montessori: infância, educação e paz*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko M. & PINAZZA, Mônica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 115–144.

AZANHA, José M. P. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSC, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen S. & HORN, Maria da Graça S. *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In: CRAIDY, Carmem M. & KAERCHER, Gládis E. P. S. (orgs.) **Educação Infantil**: Para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

_____. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen S. **Por Amor e Por Força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARCELOS, Ana Regina F. (coord.) **FAZER, VER E DIZER**: dando visibilidade ao trabalho da supervisão na educação infantil. 2008. mimeo.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da Creche**: entre o proposto e o vivido. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. Disponível em: www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html

BATISTA, Rosa & WIGGERS, Verena. *A educação Infantil e o Termo Projeto*. In: Florianópolis. SME. DEI. **Formação em Serviço**: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis, SME: Prelo, 2004. p. 61 – 67.

BODNAR, Rejane T. M. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço**: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0570.pdf ou www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html

BOTTOMORE, Tom & GUIMARÃES, Antônio M. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BROERING, Adriana de S. *Imagens do lado de cá: a creche e o estágio entre ações, conquistas e aprendizagens*. In: SEARA, Izabel C. & DIAS, Maria de Fátima S. & OSTETTO, Luciana E. & CASSIANI, Suzani (orgs). **Práticas Pedagógicas e Estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 117-130.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. *Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo*. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v.53. p. 21– 24, maio, 1985.

CARVALHO, Mara I. C. de. & RUBIANO, Márcia R. B. *Organização do Espaço em Instituições pré-escolares*. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007, p. 107–130.

CERISARA, Ana Beatriz. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?* In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, nº. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

_____. *Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisa educacionais: primeiras aproximações*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: ASA, 2004. p. 35–54.

_____. *A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil com base na Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. In: FARIA, Ana Lúcia G. de & PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005 p. 19–50. – (Coleção polêmicas do nosso tempo – 62).

CHARLOT, Bernad. *A Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COUTINHO, Ângela M^a S. **As Crianças No Interior da Creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em: www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html

CUNHA, Marcus V. da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter & PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina C. **A Construção de uma Alternativa Curricular na Pré-Escola**: A experiência do NEI Canto da Lagoa. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1997. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anad.pdf>

DEMARTINI, Patrícia. **Professoras de Crianças Pequeninhas**: um estudo sobre as especificidades desta profissão. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0409.pdf

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo, 1976.

ELIAS, Marisa D. C. & SANCHES, Emília C. *Freinet e a pedagogia – uma velha idéia muito atual*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko M. & PINAZZA, Mônica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 145–170.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000a.

_____. *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – A cultura lúdica na educação infantil*. In: Florianópolis. PMF. SME. DEI. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis, SME, 2000b. p. 53-54.

_____. *O trabalho pedagógico através de projetos*. In: Florianópolis. PMF. SME. DEI. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis, SME, 2000c. p. 55-57.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil*. In: FARIA, Ana Lúcia G. de &

PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005 p. 67–99. – (Coleção polêmicas do nosso tempo – 62)

FERNANDES, Heloísa R. *Infância e modernidade: doença do olhar*. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.) **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 61–82.

FERNANDES, Sônia C. L. **Grupos de formação**: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores de educação infantil. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/soniaf.pdf>

FERRARI, Alceu R. & GASPARY, Lúcia B. V. *Distribuição das oportunidades da educação pré-escolar no Brasil*. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 62–78. jan. 1980.

FRANCISCO, Zenilda F. “**ZÊ, tá pertinho de ir pro parque?**” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0535.pdf ou www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html

FRANCO, Maria Laura P. B. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Ed. Papirus (coleção magistério formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP. 1994.

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

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água. 1997.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 29ª edição.

FREITAG, Bárbara. *Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para um debate*. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. V.53. p. 33–44, maio, 1985.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn & GANDINI, Lella & FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145–158.

GANDINI, Lella & GOLDBERGER, Jeanne. *Duas reflexões sobre a documentação*. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn. **BAMBINI**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150–169.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Editora Civilização Brasileira, 1981.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2007. 14ª edição.

KATZ, Lilian. *O que podemos aprender com Reggio Emilia?* In: EDWARDS, Carolyn & GANDINI, Lella & FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 37–55.

KISHIMOTO, Tizuko M. & PINAZZA, Mônica A. *Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância.* In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko M. & PINAZZA, Mônica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37–64.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé:1982.

_____. (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões.* In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.

_____. *Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin.* In: KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa.** 7ª edição. Campinas: Papirus, 2003. p. 13–38.

_____. *Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil.* In: BAZÍLIO, Luiz C.; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 51–81.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Educação infantil e currículo.* In: FARIA, Ana Lúcia G. de & PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2005 p. 51–65. – (Coleção polêmicas do nosso tempo – 62)

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova: base, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO, Maria Lucia A. **Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARINHO, Heloísa. Informações biográficas contidas no site oficial do Instituto de Pesquisas Heloisa Marinho. Disponível em: <http://www.iphem.com.br/> Acesso em: 06/10/2008 às 15 h e 40 min.

MARTINS FILHO, Altino J. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação.** Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0529.pdf

MIRANDA, Marília G. de. *O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança*. In: LANE, Sílvia T.M. & CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125–135.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação** (São Paulo 1922 – 1936). INEP/MEC. Brasília, 2001.

Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo, EDUC, 2001.

MORO, Catarina de S. **Infância e Educação Infantil Pública: Concepções maternas**. Curitiba. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2002.

MOSS, Peter. *Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais*. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235–248.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. **Do outro lado: A Infância sob o olhar de crianças no espaço da creche**. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em: www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko M. & PINAZZA, Mônica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13–36.

OSTETTO, Luciana E. *Andando por Creche e Pré-Escolas Públicas: Construindo uma Proposta de Estágio*. In: OSTETTO, Luciana E. (org.). **Encontros e Encantamentos da Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 2000a. p. 15–30.

_____. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000b.

_____. *Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco*. In: OSTETTO, Luciana E. (org.). **Encontros e Encantamentos da Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2000c. p. 175–200.

_____. *Planejamento na Educação Infantil: olhar o grupo, revelar as crianças*. In: Florianópolis. PMF. SME. DEI. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis, SME, 2000d. p. 21–24.

_____ et al. **Deixando marcas: a prática do registro do cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

_____. *“Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais.* In: OSTETTO, Luciana E. & LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e Formação de Professores.** Autoria e Transgressão. Campinas: Papyrus, 2004. p. 41–60.

_____. *Observação, registro, documentação: Nomear e significar as experiências.* In: OSTETTO, Luciana E. (org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2008. p. 13–32.

PATTO, Maria Helena S. **Privação cultural e educação pré-primária.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

_____. *A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não?* In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo. V.51 p. 3–12, novembro, 1984.

PAULA, Elaine de. **“Deu, já brincamos demais”!** As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED0595.pdf> ou www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de Professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAZZA, Mônica A. *John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância.* In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko M. & PINAZZA, Mônica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65–94.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.* In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. **As crianças - contextos e identidades.** Portugal, Centro de estudos da criança: Bezerra, 1997. p. 7–30.

PLAISANCE, Eric. *Para uma Sociologia da pequena infância.* In: **Educação e Sociedade.** Campinas: 2004, v. 25, n. 86.

PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura na creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças bem pequenininhas em um CEMEI de Campinas/ SP. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html>

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova Sociologia da Infância:** para um estudo multidisciplinar das crianças. Ciclo de Conferencias em Sociologia da Infância. 2003/2004. IEC. Tradução: Helena Antunes. Braga/Portugal: 2004 (digitalizado)

RECH, Ilona P. F. **A “Hora da Atividade” na Educação Infantil:** um estudo a partir de um centro de Educação Infantil Público Municipal. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0452.pdf>

_____. “Atividades” na Educação Infantil e Posturas Educativas. In: MARTINS FILHO, Altino J. (org.). **Criança Pedre Respeito**: Temas em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 77–108.

RINALDI, Carlina. *Reggio Emilia: a Imagem da Criança e o Ambiente em que Ela Vive como Princípio Fundamental*. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn. **BAMBINI**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.75-80.

ROCHA, Eloisa A. C. **Pré-escola e escola**: unidade ou diversidade? Florianópolis, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.

_____. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999a.

_____. *A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas*. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, nº. Especial, p. 61-71, jul./dez. 1999b.

_____. *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal*. In: Florianópolis. SME. DEI. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis, SME, 2000. p.23 a 34

_____. **Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil**. 2008 (mimeo)

ROCHA, Eloisa A. C. & SILVA FILHO, João Josué. *Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis*. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, nº. 28, p. 105–155, jul./dez. 1997.

ROCHA, Eloisa A. C. (coord.) & SILVA FILHO, João Josué & STRENZEL, Giandréa R. **Educação Infantil** (1983-1996). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROCHA, Eloisa A. C. & OSTETTO, Luciana E. *O estágio na formação universitária de professores de educação infantil*. In: SEARA, Izabel C. & DIAS, Maria de Fátima S. & OSTETTO, Luciana E. & CASSIANI, Suzani (orgs). **Práticas Pedagógicas e Estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 103-116.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil*. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.115, p. 25–63, março, 2002.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.5).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.40).

SCHMITT, Rosinete V. “**Mas eu não falo a língua deles!**”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/rosinetdiss.pdf>

SNYDERS, George et al. **Correntes Actuais da Pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

SOUZA, Amaury. *Método e Improvisação, ou como conseguir um entrevista naquele setor que vai dos fundos da igreja matriz até o córrego e dali às margens da Rio – Bahia*. In: NUNES, Edson de O. (org.). **A Aventura Sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 86–121.

SOUZA, Solange Jobim e. *Tendências e fatos da política de educação pré-escolar no Brasil*. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v.51. p. 47–53, novembro, 1984.

_____. *Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância*. In: KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. 7ª edição. Campinas: Papyrus, 2003. p. 39–56.

STRENZEL, Giandréia R. *A Educação das Crianças Menores de 3 Anos em Creches: saberes construídos entre a pesquisa e a prática profissional*. In: Florianópolis. SME. DEI. **Formação em Serviço**: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis, SME: Prelo, 2004. p. 101–105.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes pedagógicas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 5ª edição. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 5ª edição. São Paulo: Polis, 1987.

TRISTÃO, Fernanda C. D. **Ser Professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0429.pdf ou www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html

VALA, Jorge. *A Análise de Conteúdo*. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Biblioteca das Ciências do Homem. Portugal: Afrontamento, 10ª edição, p. 101–128, 1999.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) Projeto Político-Pedagógico na Escola. Campinas: Papyrus, 15ª edição, p. 11-35, 2002.

VIEIRA, Fátima & LINO, Dalila. *As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko M. & PINAZZA, Mônica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 197–218.

WALTRICK, Rose Elaine de L. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis**: marcas de uma experiência democrática. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/roelaine.pdf>

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995. (Col. Questões da nossa época; vol.48)

WIGGERS, Verena. **A Educação Infantil no Projeto Educacional-Pedagógico Municipal**. Erechim: São Cristóvão, 2000.

_____. *Jogos, Brinquedos e Brincadeira*. In: Florianópolis. SME. DEI. **Formação em Serviço**: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis, SME: Prelo, 2004a. p. 55–59.

_____. *O cotidiano da Educação infantil: oficinas pedagógicas*. In: Florianópolis. SME. DEI. **Formação em Serviço**: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis, SME: Prelo, 2004b. p. 15–19.

ZAPELINI, Cristiane A. E. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil**: Das políticas de formação continuada à experiência dos professores. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0659-D.pdf>

Anexos

Anexo 1 – Revisão Bibliográfica	219
Anexo 2 – Levantamento bibliográfico das dissertações NUPEIN	222
Anexo 3 – Pesquisa DEI 003/2005	224
Anexo 4 – Dissertações elencadas para o estudo exploratório	227
Anexo 5 – Questionário	228
Anexo 6 – Roteiro de entrevista	233

Anexo 1

Revisão Bibliográfica

Levantamento de Teses e Dissertações no Banco de Teses da CAPES Teses

- ★ A prática pedagógica de professores de salas de pré-escola da rede municipal de Fortaleza – Fatima Maria Saboia Leitão – 2002 – Doutorado – UFC;
- ★ O papel do espaço na formação, e transformação da prática pedagógica do educador infantil – Maria Da Graca Souza Horn – 2003 – Doutorado – UFRS.

Dissertações

- ★ Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas – Joseane Maria Parice Bufalo – 1997 – UNICAMP – Educação;
- ★ As práticas pedagógicas em educação infantil: do assistencialismo à emancipação como construção da cidadania – Cleonice Maria Tomazzetti – 1998 – UFMS – Educação;
- ★ O discurso construtivista e a organização do trabalho no cotidiano das classes de pré-escola – Alba Lúcia Gonçalves – 2000 – UFB – Educação;
- ★ A educação infantil no município de Ivinhema-MS: algumas considerações sobre a prática pedagógica vigente – Débora de Barros Silveira – 2001 – UFSCar – Educação;
- ★ Investigações e ações na educação infantil: reorganizando a ação pedagógica - Caroline Machado Cortelini – 2003 – UFSM – Educação;
- ★ Educação Infantil: uma análise das concepções das educadoras de crianças entre três a seis anos sobre a sua prática pedagógica e os elementos metodológicos que a constituem - Claudete Bonfanti – 2003 – UNIVALI – Educação; *
- ★ Concepções norteadoras da prática pedagógica de professoras da Educação Infantil e uso pedagógico da culinária: possíveis relações – Leilany Fernandes Rodrigues Arruda da Silva – 2003 – UFSCar – Educação;
- ★ Projetos de Trabalho: desafios de uma prática a ser compreendida – Renata Bravo Barbosa – 2004 – UFF – Educação; *

- ★ A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação - o caso de uma EMEI de Marília/SP - Katia de Moura Graça Paixão – 2004 - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis – Psicologia
- ★ Pedagogia de projetos: a prática de professoras da rede municipal de educação infantil de Itajaí - Sandra Cristina Vanzuita da Silva – 2005 – UNIVALI – Educação.
- ★ O percurso da resignificação de uma proposta para educação infantil: por uma ética na educação – Juliane Colpo – 2006 – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Educação; *
- ★ Tecendo Um Diálogo Acerca das Práticas Pedagógicas: Atividades Desenvolvidas na Educação Infantil - Rubia da Silva – 2006 – FURB – Educação.

ANPEd – GT 7

- ★ A prática pedagógica na escola: reprodução de estereótipos sexuais – Fabiana Cristina de Souza (Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara) – 2000 – pôster;
- ★ A Contribuição das Pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação: Orientações Pedagógicas para Crianças de 0 a 3 anos em Creches – Giandrêa Reuss Strenzel (UFSC) – 2001 – trabalho;
- ★ A apequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica – Débora de Barros Silveira (UEMS) – 2001 – pôster;
- ★ As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar – Maria José Figueiredo Ávila (FE-UNICAMP) – 2002 – trabalho;
- ★ Indicadores para a avaliação de contextos educativos em creche: articulando pesquisa pedagógica e formação profissional - Eloísa Acires Candal Rocha (UFSC) e Giandrêa Reuss Strenzel (UFSC) – 2002 – pôster;
- ★ Viéses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros - Verena Wiggers (UFSC) – 2002 – trabalho;
- ★ Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente - Marynelma Camargo Garanhani (UFPR) – 2005 – trabalho;

- ★ A ‘paparicação’ na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da ‘multidão’ - Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (USFCar) – 2005 – trabalho;
- ★ A formação das professoras e a produção simbólica das crianças de 0 a 6 anos: uma experiência de pesquisa - Alessandra Mara Rotta de Oliveira (UFSC), Andréa Simões Rivero (UNISUL), Ângela Maria Scalabrin Coutinho (UFSC/UNIVALI), Rosa Batista (UNISUL), Rosânia Campos (UFSC), Rejane Bodnar (UFSC) e Sonia Cristina de Lima Fernandes (UFSC) – 2005 – pôster;
- ★ Crianças e infâncias nas produções acadêmicas sobre a prática pedagógica – Giandréa Reuss Strenzel (UFSC) – 2006 – pôster;
- ★ Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar – Leusa de Melo SECCHI e Ordália Alves ALMEIDA (UFMS) – 2007 – trabalho;
- ★ A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais – Sandra Cristina Vanzuita da Silva e Cila Alves dos Santos Machado (UNIVALI) – 2007 – trabalho.

Revista Eletrônica SciELO

Palavras chaves: prática pedagógica

- ★ Concepções subjacentes à prática pedagógica em uma pré-escola - José Moysés Alves, Aldenise de Souza Maués, Christianne Thatiana Ramos de Souza, Izabella Mendes Sant’Ana, Líliam de Fátima Miranda Duarte, José Guilherme Wady Santos, Miguel Henrique Ribeiro Alves Júnior – 2001 – Psicologia – Psicologia em Estudo.

Palavras chaves: educação infantil

- ★ A construção de uma alternativa curricular para a pré-escola: A experiência do NEI Canto da Lagoa – Delgado, Ana Cristina Coll – 1998 – Educação;
- ★ Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis - Tizuko M. Kishimoto – 2001 – Educação;
- ★ Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores – Adelaide Alves Dias – 2005 Psicologia.

Anexo 2

Levantamento bibliográfico das dissertações NUPEIN Três momentos distintos e complementares

1º Momento:

- ★ **A rotina do dia-a-dia na Creche:** entre o proposto e o vivido – Rosa Batista – 1998.
- ★ **Do outro lado:** a infância sob o olhar de crianças no espaço da creche – Alessandra de Oliveira – 2001.
- ★ **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Ângela Coutinho – 2002.
- ★ **O espaço da creche:** que lugar é este? – Kátia Agostinho – 2003.
- ★ **Ser professora de bebês:** um estudo de caso em uma creche conveniada – Fernanda Tristão – 2004.
- ★ **“Zê, tá pertinho de ir pro parque?”** O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil – Zenilda Francisco – 2005.

2º Momento:

- ★ **Professoras de Crianças Pequenininhas:** um estudo sobre as especificidades desta profissão. Patricia Demartini. 2003;
- ★ **“Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação”.** Altino José Martins Filho. 2005;
- ★ **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço:** um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil. Rejane Teresa Marcus Bodnar. 2006.
- ★ **“Deu, já brincamos demais”!** As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? Elaine de Paula. 2007.

3º Momento:

- ★ **Entre lutas e sonhos:** as professoras leigas na educação infantil. Rosânia Campos. 2001;
- ★ **A “boa creche” do ponto de vista das professoras da educação infantil.** Roseli Nazário. 2001.

- ★ **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquista na fronteira:** significações e produções infantis. Deise Arenhart. 2003;
- ★ **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil:** um estudo sobre as relações de gênero. Arlete de Costa. 2004;
- ★ **A "hora da atividade" na educação infantil:** Um estudo a partir de um centro de educação infantil Público municipal. Ilona Patrícia Freire Rech. 2004;
- ★ **Vamos brincar de circo?** As brincadeiras das crianças da escola Brincando de Circo e do Reality Circus. Alexsandra de Souza. 2004;

Anexo 3

Pesquisa DEI 03/2005
Organização do Cotidiano Educativo Pedagógico
Unidade educativa (U.E): _____

Módulo I – Rotina

1. Comente sobre como são planejados, organizados e avaliados os momentos abaixo relacionados e indique os encaminhamentos considerados positivos, os problemas enfrentados e as soluções propostas para os mesmos:
 - 1.1. Adaptação/Inserção:
 - 1.2. Entrada e saída das crianças:
 - 1.3. Sono:
 - 1.4. Higiene:
 - 1.5. Alimentação:
 - 1.6. Atendimento integral:
 - 1.7. Atendimento Parcial: (Matutino ou Vespertino)
 - 1.8. Parque:
2. De que modo estão organizados os diferentes espaços e materiais no cotidiano da U.E.?
3. Caso a U.E. possua grupos mistos, como é planejado e avaliado o trabalho nesses grupos? É feito algum esclarecimento às famílias do porque do agrupamento?

Módulo II – Planejamento e Projetos Educativos-Pedagógicos

1. De que forma os planejamentos individuais e coletivos estão relacionados com o PPP?
2. Como a U.E. se organiza (tempo e espaço), para a elaboração e acompanhamento dos planejamentos individuais e coletivos?

3. Em relação às ações coletivas da U.E., quais profissionais estão envolvidos neste processo?

Profissionais	Planejamento	Organização	Realização	Avaliação
Professores (as)				
Auxiliares de sala				
Auxiliar de ensino				
Diretor (a)				
Supervisor (a) ou Coordenador Pedagógico				
Professor (a) de Educação Física				
Auxiliar de Serviços Gerais				
Merendeira / Cozinheira				
Comunidade / Família				
Outros / Observações				

4. Como são elaborados os planejamentos por grupo de crianças? Individual, por grupo de sala ou coletivamente?
5. Há algum projeto que se caracteriza como um diferencial da U.E.? Qual?
6. Existem projetos que incluem os pais como participantes? Como se dá essa participação?

Módulo III – Registros e Avaliações

1. Que critérios são utilizados para elaboração das avaliações das crianças?
2. Na U.E. como se dá a prática do registro? Em que momentos? Que modalidades / tipos de registros são utilizados (escrito, fotográfico, fílmico,...)?
3. Sendo de grande importância a troca de idéias, de que forma os registros são socializados com os demais colegas de trabalho?
4. De que maneira as diferentes linguagens são contempladas no trabalho educativo – pedagógico (música, artes plásticas, poesia, literatura infantil, dança, expressão corporal, brincadeira, jogos, filmagens, vídeos, fotos, escrita, oralidade, etc)?
5. Ainda, em relação as linguagens, indique as principais dificuldades que a U.E. enfrenta no desenvolvimento do trabalho educativo pedagógico e aponte encaminhamentos e possibilidades no trabalho com estas linguagens:

Módulo IV – Profissionais

1. Existe grupo de estudo para os profissionais da U.E.? Que temáticas são abordadas? Quem coordena?
2. Há estudo programado para a Reunião Pedagógica? Quem coordena?
3. Existe algum outro momento para serem discutidas temáticas com relação à educação infantil?
4. Como é entendido na U.E. o papel do D.E.I., seu trabalho e prioridades (planejamento, ações entre outros)?
5. Que elementos você acredita que são fundamentais para construir uma prática de Educação Infantil mais digna e respeitosa que leve em consideração os direitos das crianças e de seus profissionais? Indique sugestões e encaminhamentos.

ANEXO 4

Dissertações elencadas para o estudo exploratório

Pesquisas que revelam práticas pedagógicas:

- ★ Professoras de Crianças Pequeninhas: um estudo sobre as especificidades desta profissão. Patricia Demartini. 2003 – Orientação: Prof^a. Dra. Ana Beatriz Cerisara;
- ★ Ser Professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada. Fernanda Carolina Dias Tristão. 2004 – Orientação: Prof^a. Dra. Ana Beatriz Cerisara;
- ★ A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil. Rejane Teresa Marcus Bodnar. 2006 – Orientação: Prof^a. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha.

Pesquisas que têm como objeto de estudo as crianças e suas culturas:

- ★ A rotina do dia-a-dia na creche: entre o proposto e o vivido. Rosa Batista. 1998 – Orientação: Prof^a. Dra. Ana Beatriz Cerisara;
- ★ Do outro Lado: A Infância sob o olhar das crianças no espaço da creche. Alessandra Mara Rotta de Oliveira. 2001 – Orientação: Prof^a. Dra. Ana Beatriz Cerisara;
- ★ As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Ângela Maria Scalabrin Coutinho. 2002 – Orientação: Prof^a. Dra. Ana Beatriz Cerisara;
- ★ O espaço da creche: que lugar é este? Kátia Adir Agostinho. 2003 – Orientação: Prof^a. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha;
- ★ “ZÊ, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. Zenilda Ferreira Franciso. 2005 – Orientação: Prof^a. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha;
- ★ “Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação”. Altino José Martins Filho. 2005 – Orientação: Prof. Dr. João Josué da Silva Filho;
- ★ “Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? Elaine de Paula. 2007 – Orientação: Prof. Dr. João Josué da Silva Filho.

Anexo 5

Código: _____

Universidade Federal de Santa Catarina
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de Pesquisa Educação e Infância
 Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN
 Orientador: Professor João Josué da Silva Filho
 Mestranda: Isabela Jane Steininger
 Pesquisa: As Práticas Pedagógicas Realizadas por uma Rede Pública de Educação Infantil (título provisório).

QUESTIONÁRIO

MÓDULO I

Dados do participante:

1. Idade:
2. Sexo:
3. Naturalidade (cidade, estado e país):
4. Estado Civil:
5. Tem filhos: () Sim () Não
6. Idade dos filhos: _____
7. Tem ou teve filhos na instituição em que trabalha? () Sim () Não
8. Mora no Bairro da instituição? () Sim () Não
9. Mora no município de Florianópolis? () Sim () Não
10. Renda Familiar? (informar a somatória do ganho mensal de todas as pessoas que residem na mesma casa)
 - () 2 a 4 salários mínimos (830 a 1660)
 - () 5 a 10 salários mínimos (2075 a 4150)
 - () 11 a 15 salários mínimos (4565 a 6225)
 - () 16 a 20 salários mínimos (6640 a 8300)
 - () outros
11. Situação funcional:
 - () Efetiva
 - () Substituta
12. Escolaridade:
 - Magistério () Sim () Não () Público () Privado Instituição: _____
 - Outro curso ao nível de Ensino Médio (qual?): _____.
 - Ano de conclusão: _____
 - Ensino Superior () Sim () Não () Público () Privado Instituição: _____

Ano de conclusão: _____
 Estuda atualmente: () Sim () Não

Graduação: Curso: _____ Instituição: _____
 Especialização: Curso: _____ Instituição: _____
 Mestrado: Linha de Pesquisa _____ Instituição: _____
 Doutorado: Linha de Pesquisa _____ Instituição: _____
 Pós-Doutorado: Linha de Pesquisa _____ Instituição: _____
 13. Trabalha em mais de uma instituição educativa: () sim () não Quantas: _____
 () pública () privada () conveniada

14. Nível (is) de ensino para o(s) qual (is) ministra aulas atualmente, além da Educação infantil:
 () Não ministra para outro nível de ensino () fundamental () ensino médio
 () ensino superior () pós-graduação

15. Tempo de trabalho como docente desde a formação: _____

16. Tempo de trabalho como docente na Prefeitura Municipal de Florianópolis: _____

17. Tempo de trabalho como docente nesta instituição: _____

18. Função que exerce na instituição
 () Professora substituta () Professor III
 () Professor I () Professor IV
 () Professor II () Professor V

19. Turma / Grupo no qual atua:
 () G1 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () G2 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () G3 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () G4 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () G5 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () G6 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () grupo misto (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____

20. Carga horária de atuação na instituição:
 () 20 horas semanais
 () 40 horas semanais

21. Período de atuação na instituição:
 () Matutino
 () Vespertino
 () Integral

Prática Pedagógica:

22. Descreva um dia de trabalho na instituição (se quiser coloque os possíveis horários em que cada momento ocorre):

Chegada / acolhida das crianças

Almoço

Janta

Saída das crianças

23. Em sua opinião, qual(is) momento(s) da rotina diária e espaços da instituição precisa(m) ser planejado(s):

- Entrada / chegada das crianças
- Refeições
- Parque
- Momentos em sala
- Higiene
- Saída das crianças
- Sono / descanso
- Espaço da sala
- Espaços coletivos (Hall, corredores, parque)
- Outros.

Cite-os: _____

24. Qual(is) destes momento(s) da rotina diária e de espaços da instituição você contempla em seu planejamento?

- Entrada / chegada das crianças
- Refeições
- Parque
- Momentos em sala
- Higiene
- Saída das crianças
- Sono / descanso
- Espaço da sala
- Espaços coletivos (Hall, corredores, parque)
- Outros.

Cite-os: _____

Código: _____

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação e Infância
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN
Orientador: Professor João Josué da Silva Filho
Mestranda: Isabela Jane Steininger
Pesquisa: As Práticas Pedagógicas Realizadas por uma Rede Pública de Educação Infantil (título provisório).

QUESTIONÁRIO

MÓDULO II

25. Qual a forma de planejamento você utiliza?

() Listagem de atividades

() Datas comemorativas

() Centros de interesse

() Tema Gerador

() Aspectos do desenvolvimento

() Áreas do conhecimento

() Projetos de trabalho

() Outros. Especifique: _____

26. Considerando a forma de planejamento que você utiliza, descreva como você o realiza:

27. Você utiliza alguma referência (livros, revistas, manuais didáticos, etc.) para auxiliá-la na elaboração de seu planejamento? Se sim, especifique quais:

28. Em qual(is) momento(s) você se organiza para elaborar seu planejamento?

29. O seu planejamento prevê ações a serem desenvolvidas no decorrer do ano? Em caso afirmativo, cite-as:

30. Caso não haja uma previsão anual sistemática, como se dá a organização das propostas de trabalho ou como surgem as propostas de trabalho?

31. Considerando sua trajetória profissional, alguns dos temas listados abaixo se repetem com frequência em seu planejamento? () Sim () Não

Marque os que são mais recorrentes como temas centrais:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> corpo humano | <input type="checkbox"/> identidade |
| <input type="checkbox"/> literatura infantil | <input type="checkbox"/> resgate de brincadeiras |
| <input type="checkbox"/> músicas infantis (musicalização) | <input type="checkbox"/> alimentação |
| <input type="checkbox"/> animais | <input type="checkbox"/> cores |
| <input type="checkbox"/> estudo / conhecimento do bairro | <input type="checkbox"/> higiene e saúde |
| <input type="checkbox"/> circo | <input type="checkbox"/> família |
| <input type="checkbox"/> Boi de mamão | |
| <input type="checkbox"/> Datas comemorativas(Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Dia da Árvore, Semana da Primavera, Dia/Semana das Crianças, Natal, etc.) | |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | |

32.Cite outros temas, diferentes dos citados anteriormente, que tenham sido desenvolvidos por você e seus grupos de atuação:

33.Durante este ano, quais temas / projetos já foram ou estão sendo desenvolvidos por você e seu grupo de referência?

34.Em que medida as brincadeiras propostas pelas crianças se inserem em seu planejamento?

35. Que objetivos você propõem-se a atingir com a atividade de brincadeiras?

36.Em que momentos da organização cotidiana a brincadeira acontece e qual o tempo médio diário que ela ocupa?

37.As brincadeiras ocorrem em momentos planejados para tal ou acontecem de forma livre?

38.Visualizando sua sala de atuação, descreva ou desenhe como ela está organizada (Caso você prefira, autorize a utilização de fotografia de sua sala, sem a participação das crianças):

39.Em sua instituição existe a coordenação / supervisão pedagógica? Em sua opinião qual seria o papel deste profissional

Anexo 6

Roteiro para entrevista com o membro da equipe pedagógica

1. Qual o cargo / função que ocupa na instituição?
2. Há quanto tempo está atuando neste cargo ou função? E a quanto tempo está atuando (lotado) nesta instituição?
3. Como é organizado o trabalho pedagógico da instituição?
4. Percebe se existe diferença na atuação dos professores? Aqueles que consideram o que as crianças trazem e aqueles que entendem ser mais importante aquilo que eles tem a ensinar?
5. Quais referenciais você observa que são utilizados para a elaboração dos planejamentos?
6. Nesta instituição existem projetos coletivos? O que vocês entendem por projeto coletivo? Em não existindo, quais as outras possibilidades de planejamento?
7. Como surgem os projetos coletivos? Através da sugestão das professoras ou pela observação do que as crianças estão sugerindo?
8. Quanto à participação em relação aos adultos nos projetos coletivos, como tu encaras: Existe uma obrigatoriedade dos profissionais de estarem participando, planejando, executando, como comissões, e em relação às crianças se a participação é obrigatória ou se ela fica facultativa ao desejo deles?
9. Continuando sobre a participação das crianças, se existe algum momento em que eles ajudam a planejar ou a pensar os projetos coletivos. Se eles são ouvidos para isso ou se são propostas trazidas somente pelos adultos?
10. Quais são os projetos coletivos existentes na instituição?
11. Em que momentos esses projetos são planejados e executados?
12. Quando um professor novo chega à instituição, como ele é integrado/informado sobre como proceder em relação aos projetos coletivos?
13. Existem momentos coletivos que envolvem as famílias? Quais são eles?
14. Esses momentos coletivos, tanto os que envolvem as famílias como os que só visam a interação entre as crianças, estão previstos em calendário?
15. Para o grupo que no final do ano sai da educação infantil, é planejado algum tipo de 'comemoração' diferenciada das demais crianças? Em caso afirmativo, como acontece seu planejamento e execução?
16. Outras festividades, como Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Dia / Semana das Crianças e Natal, de que forma são planejadas? Coletivamente ou cada professora tem autonomia para desenvolver sua proposta?