

ANA LOURDES DE SOUZA

**EDUCAÇÃO E CUIDADO. PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS CENTRADAS NA ADAPTAÇÃO
DA CRIANÇA À ESCOLA**

Orientador: Óscar Conceição Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2015

ANA LOURDES DE SOUZA

**EDUCAÇÃO E CUIDADO. PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS CENTRADAS NA ADAPTAÇÃO
DA CRIANÇA À ESCOLA**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o júri nomeado pelo Despacho Reitoral de Nomeação nº 300/2015, de 15 de julho de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Arguente:

Prof.^a Doutora Susana Cristina Pinto- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Vogal:

Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador:

Prof. Doutor Óscar Conceição Sousa- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2015

A ação docente propõe a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, com as atividades propostas que cada criança se aproprie das máximas qualidades humanas.

S. A. Mello (2006, p. 197).

Dedico

A Deus e a minha família pela grandiosidade do seu infinito amor. Mesmo sabendo que, “ainda que eu fale a língua dos homens e dos anjos”, sem amor eu nada seria... (1 Coríntios, 13). Aos sobrinhos Alessandro, David Vicente, Eliel, Ygon Rondinelly, Juliana e Rafaela Raimunda, na certeza de continuarmos a nossa história. Este trabalho contempla as minhas novas descobertas no universo do conhecimento... Enfim, a todos que me amam e que sempre acreditaram em mim e em meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Laura Tereza de Souza. Sinta-se amada pela sapiência, dedicação e nobreza.

Aos professores da Universidade Lusófona e Humanidade e Tecnologia, em especial ao orientador doutor Óscar Conceição Sousa, pela grandiosidade da ciência. Orgulhosa pelos sábios ensinamentos.

A conclusão da dissertação **A Educação e Cuidados. Práticas Pedagógicas Centradas na Adaptação da Criança À Escola** é o que consolida a minha gratidão a todos os colaboradores da Modalidade do Ensino Infantil do Colégio Módulo, a Secretaria Municipal de Educação junto a Escola Bebé Tiúba. Ficaré na memória a certeza do reencontro...

Ao Professor Doutor Otavio Mendonça, pela generosidade e cuidados educacionais.

A minha querida Vânia Figueiredo, “sempre fica um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas”. Contagia-me sabiamente...

As colegas, Maria Euda e Eliane Andrade, a minha amizade, contemplação e respeito.

Aos amigos, os quais compartilham os nossos projetos alegria e felicidade.

Obrigada!

RESUMO

A política educacional brasileira apregoa a necessidade de o atendimento institucional à criança de 3 a 6 anos estar pautado no binômio cuidar-educar. É relevante ressaltar os direitos da criança a uma educação de qualidade já na primeira infância, que vise o desenvolvimento pleno das capacidades física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, como determinam as orientações legais. Contudo, um dos desafios colocados à instituição escolar infantil diz respeito à adaptação da criança neste ambiente. Nessa perspectiva, o problema de pesquisa teve como objetivo investigar a linha de ação pedagógica adotada para o atendimento de crianças face à necessidade de adaptação das mesmas ao Ensino Infantil em instituição pertencente à rede de escola pública municipal e escola particular, em Aracaju/SE. Para tanto, foram selecionadas duas escolas em conformidade com essa proposta, onde se buscou entender um processo que envolve uma rede de relações que implica a escola, seus professores e os pais das crianças que frequentam a escola pela primeira vez. A metodologia utilizada foi uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa. Os dados de campo foram coletados mediante entrevistas dirigidas e espontâneas com quatro professores, dois diretores e duas coordenadoras pedagógicas. Houve, ainda, a necessidade de se recorrer a outros instrumentos de recolha de dados, tais como, a observação e a leitura do Projeto Político Pedagógico. Os dados, após terem sido tratados, analisados e interpretados, permitiram chegar à discussão dos resultados e às conclusões. O presente estudo revela que os diferentes níveis de formação dos sujeitos pesquisados não interferem na forma como concebem o cuidado e a educação das crianças. Essa concepção mostrou-se determinante para a atuação prática que envolve o processo de adaptação escolar.

Palavras-chave: Adaptação Escolar. Cuidar e Educar. Educação Infantil.

ABSTRACT

The Brazilian educational policy proclaims the need for institutional care to the child 3 to 6 years be founded on the binomial-care education. It is important to emphasize the rights of children to a quality education in infancy, aiming at full development of physical abilities, emotional, cognitive, ethical, aesthetic, interpersonal and social inclusion relationship as determine the legal guidelines. However, one of the challenges to child educational institution concerning the adaptation of the child in this environment. In this perspective, the research problem was to investigate the pedagogical course of action adopted for the care of children given the need to adapt the same for Child Education in an institution belonging to the municipal public and private schools in Aracaju / SE. For this, two schools have been selected in accordance with this proposal, which sought to understand a process that involves a network of relationships involving the school, their teachers and parents of children attending school for the first time. The methodology used was a descriptive, qualitative approach. Field data were collected through directed and spontaneous interviews with four teachers, two directors and two pedagogical coordinators. There was also the need to use other data collection tools such as observation and reading of Project Political. The data, after being treated, analyzed and interpreted, have resulted to the discussion of the results and the conclusions. This study shows that different levels of training of the subjects surveyed do not interfere in the way they conceive the care and education of children. This concept proved to be crucial for the practical application involving the school adjustment process.

Keywords: School Adaptation. Care and Educate. Early Childhood Education.

ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP- Projeto Político Pedagógico

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO	17
1.1. PROCESSO EDUCACIONAL NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE	17
1.2. SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	25
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	28
2.1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
2.1.1. Legislação brasileira e a Educação Infantil	35
2.2. CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
2.2.1. Importância da Formação Docente na Educação Infantil	40
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	47
CAPÍTULO III- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.1 PROBLEMÁTICA	48
3.1.1 Questão de Partida.....	49
3.1.2 Objetivos	49
3.1.2.1 Objetivo Geral.....	49
3.1.2.2 Objetivos Específicos.....	50
3.2 METODOLOGIA	50
3.2.1. Descrição do Tipo de Pesquisa	51
3.2.2. Caracterização do Campo de Pesquisa.....	52
3.2.3. Participantes	53
3.2.4. Instrumentos de Coleta de Dados.....	53
3.2.4.1 Entrevista semiestruturada	54
3.2.4.2 Análise Documental	55
3.2.4.3 Observação.....	55
3.2.5. Procedimentos na Realização do Estudo.....	56
3.2.5.1. Tratamento dos Dados.....	57
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL	59
4.2. A OBSERVAÇÃO.....	61

4.3. DADOS DOS INQUÉRITOS POR ENTREVISTAS	68
4.3.1. Opiniões das Professoras.....	68
4.3.2. Percepções dos Gestores e Coordenadoras	84
4.4. DISCUSSÃO E TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS	94
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICES	I
APÊNDICE A- Roteiro de Entrevista com Gestores e Coordenadoras Pedagógicas...	ii
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista com as Professoras	vi
APÊNDICE C- Grelha de Observação	ix
ANEXOS.....	xii
Anexo1- Transcrição das entrevistas com as professoras.....	xiii
Anexo 2- Transcrição das entrevistas com Diretoras e Coordenadoras	xiv

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Composição das categorias temáticas da observação	62
Quadro 2- Organização das Categorias Temáticas	69
Quadro 3- Divisão das Questões segundo as Categorias Temáticas.....	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização das professoras entrevistadas	69
Tabela 2- Características dos informantes- Gestores e Coordenadoras.....	85

INTRODUÇÃO

“Educai as crianças e não será necessário punir os homens”.
(Pitágoras cit. por Aranha, 1996, p. 13).

A máxima do matemático grego Pitágoras (570 a. C. a 496 a. C.) sintetiza seu pensamento de que a educação deve começar na infância, conforme se apreende da menção de Aranha (1996) na epígrafe inicial. Nesse sentido, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 impôs a necessidade de um novo olhar para a infância, ante sua importância no desenvolvimento do ser humano. A partir do referido texto legal, concretizam-se novas ações nas instituições de Educação Infantil, assim considerado o atendimento a criança de zero a seis anos, em creches e pré-escolas, respectivamente, em razão de seu reconhecimento como sujeito de direitos.

Cabe ressaltar que, nos estudos pertinentes à história da educação das crianças pequenas no Brasil, verifica-se ora a utilização em torno de um termo único para definir o atendimento amplo das crianças de zero a seis anos – Educação Pré-escolar ou Educação Infantil –, ora a utilização de termos distintos, segundo as modalidades de atendimento, em conformidade com a faixa etária. Assim, é aplicado como creche para as crianças de zero a dois anos, escolas maternais para as crianças de três a quatro anos e jardins de infância para as de cinco a seis anos, com variação em torno de faixa etária e modalidades. A utilização ou não de um termo único para tratar da educação das crianças pequenas depende, muitas vezes, da época em estudo e do foco da pesquisa. Chama-se a atenção para a utilização desses termos, pois esta pesquisa fará referência ao atendimento às crianças pequenas como Educação Infantil por assim ter sido instituída pela Lei 9.394/96.

Nessa condução, localiza-se na legislação que a obrigatoriedade do atendimento escolar, propriamente dito, deixou de ter como referência legal a faixa etária de seis a quatorze anos para se estender, gradativamente até 2016, à população de quatro a dezessete anos, significando uma ampliação do direito à educação no país. Portanto, levando-se em conta que a escolaridade mínima foi sendo progressivamente alargada ao longo da história, é preciso antes um olhar voltado para o contexto desta passagem evolutiva.

Junto com essas modificações, foi criado o ordenamento legal que rege a Educação Infantil, com base não somente na Constituição de 1988, mas também no Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB], Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trazendo contribuições à prática pedagógica. Mudando toda a visão que se tinha da criança, a lei determinou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, integrando, desde então, o sistema de ensino brasileiro. Ressalta-se que a Educação Básica, no país, é composta pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O fato de a criança ter passado a ser vista como cidadão de direito e capacidades, mudou toda a concepção que se tinha a respeito das necessidades dessa faixa etária. A educação, que até então era assistencialista, requereu especialização nessa área visando o aprimoramento das práticas docentes, de modo que as instituições possibilitassem o desenvolvimento integral da criança, além da proteção e assistência. Mas, mesmo reconhecendo-se o valor das conquistas no plano legal, estas não são suficientes para resolver a situação desse segmento da Educação.

Ao longo dos vários períodos da história brasileira, o atendimento às crianças tem como marca, a constância de políticas inadequadas às necessidades e demandas da população infantil e seus familiares, tema que vem sendo amplamente discutido durante as últimas duas décadas por autores como Brandão, Abramovay e Kramer (1981); Brandão, Patto e Mucci (1981); Martins (1992); Kramer e Leite (1998); Kuhlmann Júnior (1998) e Rosenberg (1999), entre outros.

Por conseguinte, para se compreender a Educação Infantil é preciso considerar não só os documentos e orientações legais, mas também outros aspectos relacionados à dimensão política e cultural, construídos no percurso da história da educação e assistência à primeira infância no cenário nacional. Nessa educação, torna-se patente o movimento de alternâncias relacionadas às diferenças sociais e ideológicas presentes na sociedade, com avanços e recuos de diferentes propostas, principalmente para a pré-escola. As várias formas de atendimento à criança que se configuraram há mais de um século, presentes até hoje, resultam das desigualdades socioeconômicas que afetam toda a sociedade brasileira.

A Educação Infantil, como toda educação, é prática social, com função de reproduzir e produzir para a sociedade. Em outros termos, é um ato político calcado na visão do mundo daqueles que a realizam e concebem; enquanto prática social é produzida em função de ferramentas materiais e culturais disponíveis a quem a produz (Aquino, 2000; Freire, 1993).

Sendo assim, as diferentes condições materiais e culturais dos grupos existentes e mobilizados por motivações várias, resultaram numa multiplicidade de atendimentos. Por exemplo, os Jardins de Infância são criados pela elite e classe média urbana para suas crianças, enquanto as pré-escolas, com função compensatória, foram criadas por especialistas da educação para crianças das camadas populares (Kuhlmann Júnior, 1998). Dessa maneira, produzem diferentes práticas e nomes distintos, tanto para a instituição como para aqueles que trabalham nela.

Nessa perspectiva, constata-se que instituições que atendem à mesma faixa etária, com serviços e propostas parecidas, a depender do contexto sociocultural no qual se inserem, podem ser chamadas de maternal, escolinha, enquanto os profissionais que desempenham funções e têm escolaridade/formação similares podem ser denominados de monitora, recreadora, educadora, professora¹.

Porém, independentemente desse enfoque, a Educação Infantil precisa ser considerada e respeitada naquilo que representa para o atendimento às crianças no país, o que implica em torná-las como referência na formulação de propostas de trabalho pedagógico. Há de se levar em consideração, nesse contexto, o fato da criança ser ‘forçada’ a ir para a escola conforme a necessidade da mãe trabalhar, o que provoca dúvidas nos pais sobre a escola que as recebe. As principais questões levantadas por eles, quando têm de tomar essa decisão, são, de acordo com o que refere Brazelton (2005, p. 401), as seguintes: “Será esta a escola adequada? A criança estará preparada? Já será capaz de se separar de casa? Conseguirá nosso filho estar com as outras crianças? Irá haver uma interferência de problemas de comportamento”?

Para o autor, essa ansiedade está relacionada com os receios de separação e a inevitável competição entre pais e professores, pois os primeiros veem a entrada do filho na escola como o começo do fim da sua relação íntima com a criança. Reforçando essas preocupações, evidencia-se que o atendimento nas instituições de ensino nem sempre respeitam o padrão de qualidade fundamentado nos direitos da criança encontrados na legislação brasileira.

Diante dessa realidade, tem-se a certeza que a escola e o educador assumem papel fundamental nessa etapa, conscientes de que o sucesso da adaptação da criança passa por um bom planejamento e organização escolar. Diferentes pesquisas, tais como aquelas realizadas

¹ Opta-se por registrar o gênero feminino por ser maioria expressiva na Educação Infantil, no Brasil.

pelo Ministério da Educação e Cultura [MEC] (1994), demonstram que existe uma relação entre o perfil profissional do professor e a qualidade do trabalho desenvolvido, sendo que a formação profissional é o fator de maior impacto na melhoria de qualidade do atendimento educacional.

Daí se afirmar a necessidade de profissionais capazes de implementar uma educação comprometida com princípios éticos, políticos e estéticos, visando práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, entendendo-a como um ser completo, total e indivisível (Conselho Nacional de Educação [CNE], 1998).

O CNE (1998) define as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, reafirmando o direito à educação das crianças e a especificidade desta educação, pelo fato de suas ações envolverem o binômio ‘cuidar e educar’, que deve ser tratado de forma indissociável. “As necessidades e interesses das crianças e suas famílias no contexto da modernidade” (Idem, p. 2), marcam a relevância de se definir uma identidade para a Educação Infantil, onde os professores tenham um papel central. Assim, a consolidação de qualquer proposta pedagógica só se dá na prática, isto é, quando realizada por professores que se identificam e se assumem como responsáveis pela execução do conjunto das ideias proclamadas nas mencionadas Diretrizes.

Nessa perspectiva, a primeira parte deste trabalho comporta o enquadramento conceptual possível da problemática em estudo, que integra uma abordagem subdividida em dois capítulos, cujos temas são: A Educação e o seu Contexto Histórico, Educação Infantil no Brasil. No primeiro capítulo, procurou-se contextualizar a educação com foco no processo educacional ao longo da história da humanidade, de maneira a explicitar o sistema educacional brasileiro. No segundo capítulo, realizou-se uma breve trajetória histórica para pontuar as diferentes concepções de infância que calcaram os diversos tipos de atendimento direcionado às crianças pequenas no contexto brasileiro. Nessa ótica, aborda-se o conceito de Educação Infantil e a legislação brasileira, enfatizando sua dimensão formativa e processual do educar e cuidar.

A segunda parte deste trabalho é constituída pelo estudo empírico, abrangendo a mesma os capítulos da Metodologia e da Análise e interpretação dos dados. Considerando a metodologia não um artefato, mas um elemento que forma e informa o próprio trabalho, no terceiro capítulo se faz a descrição e a justificação das opções metodológicas, caracterizando

o campo e a natureza do estudo, definem-se os objetivos, apresentam-se a questão orientadora e os sujeitos da pesquisa, descrevendo-se os procedimentos de recolha e tratamento dos dados.

Segue-se o quarto capítulo, em que se procede à apresentação e análise interpretativa dos dados, em dois momentos, de acordo com o desenho da investigação. Começa-se por apresentar e analisar interpretativamente os dados obtidos através da observação, para, em seguida, proceder de igual modo com as informações que as entrevistas se referem. Passa-se, depois, a uma análise global do conjunto dos dados, tendo-se procedido ao cruzamento da informação recolhida com ambas as técnicas, reportando, sempre que considerado oportuno, ao quadro constituído pelas referências teóricas.

Por fim, nas considerações finais, retoma-se o quadro teórico inicial, cotejando-o com os resultados do estudo e dos seus possíveis contributos para um mais aprofundado conhecimento da área estudada. Do repensar crítico do percurso investigativo desenvolvido, resultou, ainda, o questionamento sobre as potencialidades e limitações do quadro inicialmente traçado e a identificação de pistas de trabalho a explorar.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Geralmente, quando se fala de educação, não se está a referir apenas ao processo sistematizado de transmissão de conhecimentos, o qual se procura e aprende na escola, mas sim a tudo aquilo que se aprende e se julga necessário para promover a existência humana. Assim, é vital que se conheça o histórico desse processo sob o aspecto de origem e evolução, considerando-se que tal processo foi marcado por fatores culturais que influenciaram a conjuntura educacional de hoje.

Com base nesse pressuposto, no presente capítulo faz-se uma análise teórica dos processos formadores da educação, abordando-a desde os primórdios no mundo até a caracterização de sua história no Brasil, de modo a conduzir a reflexão para a Educação Infantil no país.

1.1. PROCESSO EDUCACIONAL NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

A educação de cada povo surge através de sua história, como uma cultura que prevalece com o decorrer do tempo, constituída a partir de uma série de fatores, destacando-se, como principais, os ideais sociopolíticos e o interesse do homem pelo conhecimento. Na reflexão sobre o conceito do termo, pode-se dizer que:

“O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a imenso conjunto de outras práticas educativas” (Libâneo, 2002, p. 63).

Assim, nos primórdios da humanidade, quando o indivíduo buscava na natureza a garantia para seu próprio sustento, vivendo em processos rudimentares de transformação, a educação acontecia, neste contexto, de uma maneira universal e integral. Em tal ambiente, o homem encontrava-se em uma condição estável de socialização, onde as crianças imitavam os adultos, aprendendo para a vida e por meio da vida. Desse modo, a criança, no seu dia a dia, aprendia com os adultos e este aprendizado era passado de geração a geração, o qual pode ser definido como “uma educação natural, espontânea, inconsciente, adquirida na convivência de pais e filhos adultos e menores” (Luzuriaga, 2001, p.14).

Segundo Aranha (1996), essa sociedade pré-histórica, primitiva, não apresentava classes sociais porque todos eram considerados iguais, não havendo, por conseguinte, um superior e nem dominação de um ou de outro segmento, nem tampouco instituição chamada escola. A educação, ou melhor, as formas de educar ocorriam em vários momentos espalhados pela tribo, com todos os elementos da família, direta ou indiretamente, participando do ensino da criança. Apreende-se que essa educação representada pela transmissão oral de costumes e crenças, definidos naturalmente pela repetição das condutas dos grupos mais velhos e, também, do chefe guerreiro, era necessária àquela realidade que não dispunha de classes e nem escritas.

Sob a influência ou direção dos maiores, o ser juvenil aprendia as técnicas elementares necessárias à vida: a caça, a pesca, o pastoreio, a agricultura, os trabalhos com metais e as fainas domésticas. Tratava-se, portanto, de educação por imitação e coparticipação nas atividades vitais. Assim, o jovem aprendia os usos e costumes da tribo, seus cantos e suas danças, seus mistérios e seus ritos, o uso das armas e, sobretudo, a linguagem, que constituiu seu maior instrumento educativo (Luzuriaga, 2001).

Diferentemente das sociedades tribais, as primeiras civilizações, nas quais se incluíam os povos originários do Egito, Mesopotâmia, Índia e China, no ano 4000 a. C., passaram a ter uma organização política, denominada de Estado, que excedia a vida da tribo (Brandão, 1995). Caracterizando-se como uma sociedade tradicionalista, essas civilizações orientais iniciaram uma linha de educação que consistia em indicar aos indivíduos o que deviam fazer, sentir ou pensar. Os conteúdos dos ensinamentos encontravam-se nos livros sagrados, valorizando a tradição pedagógica e transformando o processo educativo em mera transmissão de conhecimentos, usos e costumes, sem colher novas aquisições. Procuravam formar hábitos de pensamento e de ação idênticos aos do passado, sem desenvolver habilidade alguma que pudesse modificar ou dar abertura às novas situações.

Nesse cenário, os filhos de pais pertencentes à classe rica ficavam obrigados a idealizar a figura patriarcal da família e a seguirem seu modelo, desconsiderando-se totalmente seu saber e inteligência. Segundo Luzuriaga (2001, p. 35), o que mais interessava a essas famílias eram os valores da tradição: “essa educação heroica ou cavalheiresca baseava essencialmente no conceito da honra e do valor, no espírito de luta e sacrifício, assim como na capacidade e excelência pessoais”. Há de se ressaltar que a classe subalterna, constituída por lavradores, comerciantes e artesãos, os quais, além de não ter direitos políticos, não tinham

acesso ao saber da classe dominante, sendo excluídos da sociedade, bem como as mulheres que ficavam limitadas à educação familiar informal.

No entanto, esses povos adquiriram a consciência de que se podia educar e trataram de orientar a educação. Para o pesquisador Aranha (1996), os egípcios foram os primeiros a se conscientizar do quão importante era ensinar, fundando casas de instrução onde se ensinava a leitura, a história dos cultos, a astronomia, a música e a medicina. Por outro lado, dizendo respeito à educação ocidental, a Grécia passou a exercer grande influência, durante séculos, no que se refere às linhas conscientes de ação pedagógica, constituindo-se como a primeira civilização, na Antiguidade, a desenvolver um ensino centrado na formação integral do homem – corpo e espírito – que consistiu, inicialmente, na integração entre o preparo físico e a formação moral.

Ao se comparar as diferenças do ensino tradicional daquela época quanto ao pensamento pedagógico grego, nota-se que o ensino na antiguidade oriental preocupava-se com uma educação rígida submergida por aspectos religiosos e formais, com destaque aos livros sagrados que objetivavam a perpetuação de costumes e a evitar a transgressão de normas. Adversa ao ensino tradicional, a educação grega estimava a liberdade de pensamento, pregando que o uso da razão e da inteligência crítica fazia de cada um, cidadão de personalidade livre para tracejar seus próprios objetivos e sonhos (Brandão, 1995).

Nasce aí, a valorização individual de cada homem e a promoção da educação em seus mais variados aspectos, principalmente, nas questões sobre: “O que é melhor ensinar? Como é melhor ensinar? Para que ensinar?” (Aranha, 1996, p.41). Isso porque já não era mais suficiente a honra pela pátria ou o exercício e treinamento físico visando o desenvolvimento do corpo, tornando-se necessário alcançar a excelência, tanto em nível moral quanto intelectual, diante de mudanças ocorridas com o advento das cidades. “Surge, pois, a necessidade de elaborar teoricamente o ideal da formação, não do herói, submetido ao destino, mas do cidadão. Este deixa de ser o depositário do saber da comunidade, para se tornar o que elabora a cultura da cidade” (Ibidem).

Sob a influência dos filósofos educadores, a civilização grega prestigia um novo ideal de educação, a *Paidéia*, originada da palavra “*paidós*, com o sentido de pais, criação” (Aranha, 1996, p. 18). Inicialmente, significava apenas a criação de meninos, passando a ser empregada, em sentido geral, como educação integral e formação do homem, no aspecto físico e intelectual. De acordo com o autor, essa concepção esboçava as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica, mediante a qual crianças e adolescentes deveriam adquirir

determinados conhecimentos e habilidades indispensáveis para torná-los homem e cidadão capazes de intervir, de maneira racional e individual, na organização política e social de sua comunidade. Esses conhecimentos e habilidades dar-se-iam por meio da educação ligada à palavra e a escrita, bem como, da formação do homem como orador, elevando-o a uma condição de excelência adquirida pelo estudo e pelo empenho (Cambi, 1999).

Entende-se, portanto, que o processo educativo daquela época estava devidamente organizado no que diz respeito a elevar e valorizar as potencialidades do homem, com a finalidade de torná-lo percebido como indivíduo pensante, consciente e racional em prol de sua verdadeira existência. Para o filósofo Platão, as atividades de educação física, a música, os poemas, a disciplina, a valorização individual do homem facilitavam o seu desenvolvimento integral, pois contemplavam as dimensões socioeducacionais e físico intelectuais, considerando-se que “a educação é um instrumento para desenvolver no homem tudo que implica sua participação na realidade ideal, tudo o que define sua essência verdadeira” (Aranha, 1996, p. 54).

Apesar disso, o sistema educacional continuou direcionado apenas para os ricos, à classe elitista, semelhante ao sistema tradicional de ensino, enquanto a classe dos pobres não tinha acesso aos conhecimentos, sendo permitido o direito ao saber somente àqueles que possuíam propriedades, uma vez que a maioria dos pobres desprovia de tempo para estudar porque trabalhava na agricultura. Mas, independentemente de a educação grega ser voltada para a classe elitista, os gregos deixaram um legado para a educação, através do qual se torna possível refletir acerca dos verdadeiros fins da ação pedagógica, de modo geral. Enfocando-se a maneira como esse povo pensava sobre o que seria melhor ensinar e como fazê-lo, na tentativa de corresponder às exigências da época, vê-se que as contribuições gregas fornecem os subsídios para se cogitar sobre a educação atual a fim de que se possa adequar e satisfazer, de forma positiva, as determinações impostas pela sociedade contemporânea.

Por outro lado, na sociedade romana, a educação visava a formação da elite dominante em romanos competentes a fim de que, como homens racionais, pudessem pensar corretamente e, conseqüentemente, se expressarem de maneira convincente. Nesse processo, buscava-se a valorização da vida familiar, tendo o pai como figura central, bem como da ação e da vontade do homem, afirmando a necessidade de um estudo individual. Em épocas mais adiantadas, incentivou a criação do primeiro sistema de educação estatal, porém, diferentemente da antiguidade grega, não se interessava pela filosofia e nem pelo processo

investigativo na educação. Exercendo grande influência no mundo ocidental, o ensino romano distingue-se por três fases (Luzuriaga, 2001).

O primeiro período, denominado de heroico patrícia, caracterizava-se pela influência da família, na qual o pai exercia máxima autoridade, identificando-se, neste contexto, que a educação do filho, ao completar sete anos, deixava de ser responsabilidade da mãe para constituir-se encargo pessoal do próprio pai, continuando as meninas sob os cuidados maternos, tomando conhecimento dos serviços domésticos. Após completarem dezesseis anos, os jovens eram encaminhados para a função militar ou política, conforme explica Luzuriaga (2001, p.60): “os filhos acompanhavam os pais nos tribunais e até nas sessões do Senado, e assim se iniciavam em todos os aspectos da vida civil. Assistiam também, com os pais, aos festins dos maiores, cantavam e faziam às vezes de escudeiros ou servidores”. Para o autor, a educação nesse período era austera, dedicada mais à moral e ao civismo do que ao aspecto intelectual, tendo seu conteúdo centrado na educação física, mais para fins de caráter pré-militar do que propriamente esportivo, e nos aspectos jurídicos- morais, disponibilizando ao nobre romano, o estudo sobre a agricultura, a guerra e a política; aos poucos, no entanto, a camada aristocrática cedeu lugar aos pequenos comerciantes, aos artesãos e para uma pequena classe de burocratas.

De maneira geral, na segunda fase, a educação romana foi marcada por várias transformações, sendo uma delas a fusão da cultura romana com a helenística, possibilitada pelo desenvolvimento do comércio romano e sua expansão pelo Mediterrâneo. Segundo Aranha (1996), os romanos impuseram o latim às numerosas províncias conquistadas da Grécia, a qual, por sua vez, transmitiu-lhes a filosofia da educação, dando-se início à formação bilíngue com o aprendizado do latim e grego. Diante da exigência de um novo modo de educar, criaram-se as escolas elementares particulares, denominadas de ‘*ludi magister*’², onde se aprendia, demoradamente, a ler, escrever e contar, dos sete aos doze anos, sob a ameaça de castigos infligidos pelos mestres, pessoas simples e mal remuneradas que, para desempenhar seu ofício, ajeitavam-se em qualquer espaço.

Surgiram, também, as escolas dos gramáticos, destinadas aos jovens de 12 a 16 anos, no âmbito das quais os aprendizes conheciam os clássicos gregos, ampliando seus conhecimentos literários, ao mesmo tempo em que estudavam geografia, aritmética, geometria e astronomia, iniciando-se na arte de bem escrever e bem falar. Na mesma época,

²Aranha (1996) explica que a palavra *ludi* corresponde a jogo, divertimento; a palavra *magister*= mestre.

aparece, ainda, um terceiro grau de educação denominado de escola do ‘retor’³, pois a retórica exigia o aprofundamento do conteúdo e da forma do discurso, porém, diferentemente dos ‘ludi magister’ e dos gramáticos, os retores eram professores mais respeitados e bem remunerados (Aranha, 1996).

Na terceira fase, durante o Império, a educação romana substitui, por outro modelo, a organização educacional particular e privada existente, através do qual o Estado interfere morosamente, sem grandes comprometimentos em assuntos da área, destacando-se, este período, por uma nova fase cultural e educacional. Luzuriaga (2001) salienta que no instante em que o Estado se dispõe a ocupar-se diretamente da educação, os jovens estudantes já não mais se preparavam exclusivamente para a guerra, como era feito nos períodos romanos anteriores, alterando-se, em decorrência, o propósito educacional que passa a visar o atendimento da necessidade do Império. Criam-se, então, escolas públicas com a finalidade de preparar administradores, treinando-os para futuramente apresentarem características de supervisores, alcançando-se, desta maneira, grande nível cultural, considerando-se que os funcionários deveriam ter, pelo menos, instrução elementar.

Em síntese, segundo Luzuriaga (2001), meninos e meninas, aos sete anos, deveriam cursar a escola primária, a ‘ludi magister’, onde lhes era oferecida educação elementar, muito rigorosa e com frequentes castigos físicos, tendo como conteúdo a leitura, a escrita e o cálculo; a escola do gramático, correspondente ao ensino secundário de hoje, proporcionava aos jovens dos doze aos dezesseis anos, a gramática latina, a gramática grega e a matemática, tornando mais intenso o valor jurídico-político em seu ensino; o terceiro grau escolar, a escola do retórico, espécie de universidade, inspirava seus ensinamentos na filosofia e no direito.

Assim, o espírito da educação romana pode ser resumido, primeiro, na consolidação da cultura helenística, pela qual, conforme salienta Aranha (1996), os romanos foram conquistados; segundo, pela objetividade de universalizar o ensino, expandindo-se até chegar a um grande império constituído por vários povos; e terceiro, o próprio sentido da palavra ‘humanitas’, com a concepção do homem como ser moral, político e literário.

Com o fim da sociedade greco-romana e a queda do Império Romano, inicia-se a sociedade feudal, caracterizada por ser um período de turbulência para a educação que, passando a ser controlada pela Igreja, tinha como finalidade principal, educar o indivíduo segundo os ensinamentos sagrados, mantendo as técnicas do ensinar distinguidas pela

³ Retor refere-se ao professor de retórica (Aranha, 1996).

austeridade e formalidade. Contrariamente à Antiguidade Romana, a educação medieval centrava seus princípios na formação do homem cristão, aquele que atingiria a mais alta espiritualidade, levando a acreditar que, desta forma, abraçariam a vida eterna e salvariam a própria alma. Isso fez com que, aos poucos, o espírito crítico e a autonomia de pensamento, deixados pelos ‘humanistas’, fossem diminuindo, cedendo lugar a uma educação cuja ação pedagógica fundamentava-se em Deus e na leitura dos clássicos, bem como dos textos sagrados: “Há, portanto um modelo de homem, uma essência a ser atingida para a maior glória de Deus” (Aranha, 1996, p. 82).

Em um segundo momento, a partir do século XI, a Idade Média contempla algumas transformações as quais repercutem no desenvolvimento do comércio, incidindo decisivamente no cenário econômico, educacional e social. A atividade comercial é retomada pelos antigos servos libertos que passariam a ser chamados de burgueses e, em consequência desta nova fase, as cidades reaparecem junto a necessidade de se aprender a ler, escrever e calcular, o que propicia àquela camada social, o enriquecimento de sua economia e a solidificação de uma classe suscetível aos luxos e prazeres da vida, conforme esclarece Aranha (1996).

Ao término da Idade Média, nos séculos XVI e XVII, surge o Renascimento como um movimento cultural e artístico, buscando restaurar, em todos os aspectos, as formas e ideais concebidos na Antiguidade Clássica, principalmente a educação, esta passando a exercer um papel importante na nova reforma, onde as propostas educacionais renascentistas se desviariam totalmente da educação verbalista e rígida imposta nos tempos medievais. Nesse cenário, identifica-se que a censura renascentista feita à educação medieval referia-se aos ensinamentos formais e livrescos, os quais não davam liberdade à criança para criticar, contestar ou buscar novas formas de conhecimento, ficando dependentes desta educação de leituras, sem propensão à análise de estudos (Luzuriaga, 2001).

Do campo das representações pedagógicas da era Renascentista, ficaram algumas contribuições e influências que coincidem com as preocupações dos tempos atuais, as quais veem de encontro à necessidade de se construir uma nova realidade educacional no tocante às práticas pedagógicas e educativas. Reconhece-se que tais representações pedagógicas, avessamente ao pensamento medieval, procuraram adaptar a educação segundo os moldes e as exigências de uma era intelectualmente produtiva. Nesse contexto, encontra-se Vittorino da Feltre (1378-1446), um dos principais educadores renascentistas, defensor de uma educação individualizada e competitiva, cuja preocupação consistia em tornar o ambiente escolar

agradável, alegre, capaz de aprofundar uma educação mais construtiva e humanista. Esse educador esforçava-se para ensinar a literatura e a história romana a seus alunos, mas, em vez de se restringir unicamente ao estudo da gramática, seus ensinamentos seguiam uma linha de pensamento nos quais os jogos, os esportes e as brincadeiras mesclavam-se com o seu ensinar (Peeters & Cooman, 1971).

Aranha (1996, p.91) complementa essa informação quando diz: “Feltre cuida não só de recreação e exercício físico, mas do desenvolvimento da sociabilidade e do autodomínio. A sua escola oferece cursos de equitação, natação, esgrima, música, canto, pintura e jogos em geral”. Outros educadores, tais como François Rabelais (1494-1553) e Michel de Montaigne (1533-1592), apresentaram propostas de uma nova educação na qual a criança deveria participar ativamente dos conteúdos, a fim de não acumular conhecimentos sem ao menos colocá-los em prática, cabendo ao educador instigar o estudante para que adquirisse curiosidades por todas as coisas, estimulando-o a realizar atividades espontâneas (Luzuriaga, 2001).

Segundo Peeters e Cooman (1971), Rabelais pleiteou uma educação fundamentada na leitura, pois, para ele, ensinar deveria ser algo bem assimilado e compreendido, não devendo abranger apenas os elementos sociais, morais, religiosos e físicos. Nessa percepção, a educação deveria ir além, de modo a atingir a formação do indivíduo pensante e livre para agir. Seguindo a mesma linha educacional de Feltre, Rabelais instruía os alunos alternando seu ensinamento com esportes e exercícios físicos, dentro de uma proposta educacional participativa direcionada a levá-los à compreensão da vida e de seus valores humanos.

De igual modo, Montaigne acreditava em uma educação destinada ao preparo do homem em seu caráter ágil e crítico, especificamente importante para a formação do gentil-homem. Em suas propostas, mencionava o quanto era importante o respeito do educador para com seus alunos a fim de não constrangê-los, cabendo ao mestre também visualizar o potencial de seus discípulos não exigindo o que superasse as forças juvenis (Peeters & Cooman, 1971).

Ainda na condução do pensamento de Montaigne, de acordo com Luzuriaga (2001), o melhor método para educar baseava-se na conversa e na discussão, considerando-se que, desta forma, as crianças se habituariam a raciocinar e não aceitariam passivamente as informações que lhes fossem transmitidas. Segundo aquele educador, o estudo exclusivo dos livros não levaria o educando a uma análise crítica, uma vez que, estes eram fracos e lânguidos: “Não é uma alma, não é um corpo, o que o mestre deve tratar de formar: é um

homem... Todo o estudo e todo trabalho não devem ser encaminhados à outra mira que sua formação” (Luzuriaga 2001, p.106).

Essa nova concepção de homem ansiava por uma educação capaz de formar o indivíduo como ser diligente, dotado de espírito crítico e prático para transformar o saber visando seus próprios interesses, contudo, mantendo com maior veemência a exclusão da grande massa popular. Desse modo, é proposta uma organização hierárquica que separaria as crianças em graus de aprendizagem, no âmbito de uma escola que não se balizaria apenas à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral do homem (Aranha, 1996), seguindo a educação, dentre vários momentos históricos e pensamentos pedagógicos, até a época do Absolutismo, onde se torna possível situar o começo do sistema escolar brasileiro, seus ideários e suas influências na prática educacional do país.

1.2. SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A educação brasileira é marcada por rupturas, observando-se a primeira delas com a chegada dos portugueses ao território do Novo Mundo, os quais trouxeram um padrão de educação adequado da Europa, apesar de as populações que por aqui viviam, possuírem características próprias de fazer educação. De acordo com Sodré (1994), a educação praticada entre os indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu.

A sociedade colonial esteve, durante todo o período de permanência da Companhia de Jesus no Brasil, submetida ao domínio intelectual dos jesuítas, padres avessos à liberdade e defensores da autoridade. A educação nesse período, portanto, refletia a organização de uma sociedade simultaneamente dominada e dominadora, considerando-se que, ao mesmo tempo em que sofria a opressão da metrópole, era uma sociedade escravocrática de senhores e escravos (Romanelli, 2001).

Os jesuítas, inclinados a satisfazer o ideal europeu, forneciam, exclusivamente aos elementos das classes dominantes, uma educação clássica, “e assim se iniciou a educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos da Companhia de Jesus” (Werebe, 1997, p. 21). Reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, a educação no Brasil voltava-se à estratificação e dominação social, encontrando-se arraigada, por diversos séculos, na sociedade, a concepção de predominância

cultural de uma parte minúscula da mesma, configurada na ideia básica de que o ensino era apenas para alguns e, por isto, os demais não precisariam aprender (Romanelli, 2001).

A educação, como meio de submissão e domínio político, refletia a posição assumida pelos jesuítas, pela Igreja e pelo governo português. Os primeiros, com seu espírito de autoridade e de disciplina, possuíam como arma intelectual de domínio, um ensino nitidamente dogmático e abstrato, pelo qual exerciam seu papel eminentemente conservador. A Igreja católica, mediante o ensino jesuítico, empenhava-se em reafirmar sua autoridade. Quanto ao governo português, confiou à Companhia de Jesus, já famosa pela superioridade de suas escolas, uma larga obra de penetração e de colonização das terras de Portugal, cujo principal interesse consistiu na exploração e na defesa de suas colônias (Azevedo, 1996).

Com a transmigração da família real portuguesa, em 1808, inicia-se o processo que resulta na independência do Brasil sob a forma de uma monarquia constitucional. A educação no país, durante esse período, refletia a cultura dominante da sociedade dividida entre o conservadorismo de hábitos e o liberalismo de gestos, entre a estrutura social reacionária e opressora e a superestrutura intelectual e forma de constitucionalismo e liberdade, conforme menciona Teixeira (1997).

Os começos do sistema de educação propriamente brasileiro, após o período de colônia, manifestam-se pela introdução do ensino superior em escolas oficiais ou particulares, religiosas ou seculares, destinadas à formação da elite, à criação de instituições superiores de cultura e o início da escola primária, que deveria ser gratuita para todos os brasileiros. Segundo Teixeira (1997), a educação formal traduzia a dualidade da sociedade brasileira, onde o sistema provincial e, mais tarde, estadual, de escolas primárias, destinava-se ao povo, enquanto o ensino acadêmico secundário e das escolas superiores voltava-se para a elite. O autor esclarece que, pelo fato da sociedade manter-se escravocrática, o povo constituía-se dos homens livres, porque os escravos eram considerados o chão da sociedade e não chegavam, portanto, à conquista da educação.

No último quartel do século XIX, quando o império é tragado com a proclamação da República, a sociedade sofre uma mudança em sua estrutura com a abolição dos escravos, muito embora, no tocante à educação, não se logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. Com o fim da monarquia, a educação brasileira compunha-se do sistema de elite sob o controle federal, com o ensino acadêmico secundário e as escolas superiores de medicina, direito, engenharia e agronomia, e o dos sistemas provinciais com a

escola primária de ensino elementar e complementar com 6 a 8 anos de estudos (Teixeira, 1997).

Historicamente, a educação geral no Brasil situa-se interligada a movimentos populares surgidos a partir da década de 1920. É preciso ter em consideração ser esse um período emblemático no Brasil, tanto pelas transformações significativas na ordem social, política e econômica, como pelo debate originado em torno da educação. Pode-se caracterizar esse período como a passagem de uma sociedade puramente rural para outra mais urbana, em que se previam e mediam altas taxas de desenvolvimento da indústria nacional e, também, se exigiam fortes mudanças na estrutura do Estado (Santos, 2003).

Destaca-se, então, a necessidade de expansão no espaço rural- urbano, acompanhada pela escolarização das camadas populares desfavorecidas da sociedade. Naquele momento, era requerida uma nova organização para a preparação da força de trabalho, que deveria ser mais qualificada, implicando, conseqüentemente, a obrigação de novas políticas para a educação. Para Brzezinski (1996), a educação passou, assim, a ser fator de reconstrução social, atribuindo-se à escola o desafio de construção de novas condições de vida e de trabalho, em razão do crescimento dos centros urbanizados. O autor salienta que, pelo menos, 75% da população brasileira era analfabeta, fato que espelhava a pouca oferta de ensino e a crescente demanda social por educação.

Desse modo, o nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. Em função da crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, surgiram formas de arranjos de serviços de atendimento às crianças, desde aqueles prestados por mulheres que abrigavam e cuidavam dos filhos de outras mulheres, em troca de pagamento, até a organização de creches, asilos e orfanatos (Rizzo, 2003). Conforme ressalta Pombo (2003, p. 7), “infantários, creches, jardim-escola, jardins de infância, escolas pré-primárias, instituições oficiais e privadas de educação pré-escolar” foram algumas das designações inventadas para dar corpo à necessidade, não das crianças, mas dos seus pais.

Nesse sentido, a análise da história da infância no Brasil mostra que o direito à educação desde o nascimento da criança e o reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica representam uma conquista decorrente de um longo processo de transformações sociais em seus aspectos históricos, políticos e pedagógicos.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O atendimento à criança pequena foi delineado e influenciado pela concepção de criança e infância, dada em cada momento histórico, no Brasil, o que levou a diferentes maneiras de cuidar e ensinar. Por conseguinte, neste capítulo, traça-se, em linhas gerais, o movimento histórico do atendimento à infância, tendo como ponto de análise os aspectos políticos e pedagógicos, sinalizando para os desafios que se colocam, sobretudo, no que se refere à organização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições brasileiras de Educação Infantil.

2.1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras iniciativas de atendimento à infância, no Brasil, se inspiravam em movimentos que tiveram início na Europa, na passagem do século XVIII para o século XIX, no período de transição do feudalismo para o capitalismo. Arce (2002) faz uma interessante análise desse período, com base em estudos acerca do período de consolidação da burguesia. De acordo com a autora, enquanto classe hegemônica no contexto dos ideais da Revolução Francesa e do novo modo de produção que se estabelecia com a Revolução Industrial, a burguesia, com o discurso de dois educadores pioneiros da educação infantil – Froebel e Pestalozzi –, veio contribuir para consolidar os ideais do novo modelo de sociedade capitalista que então se instaurava.

Apesar das diferenças de seu pensamento educacional em vários aspectos, Froebel e Pestalozzi (cit. por Arce, 2002) tiveram, em comum, a ênfase no papel da família, em especial no papel da mãe, para uma educação da criança pequena, na qual deveria ser cultivado aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formá-la como indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade, exercendo seu papel de trabalhar para que esta funcionasse de forma harmônica. Em virtude das características da mulher, percebidas como fundamentais para a educação da criança pequena, Pestalozzi e Froebel dedicaram boa parte de seus escritos a instruir as mães acerca dos cuidados e procedimentos adequados à educação da criança.

Outro ponto em comum no pensamento desses educadores é a concepção da criança como ser essencialmente puro e bom, cabendo, portanto, à educação, fazer despertar e cultivar potencialidades. Nesse sentido, a base da pedagogia de ambos situa-se na crença de uma natureza essencialmente boa do ser humano e na necessária atuação da educação para que essa essência pudesse se desenvolver de modo a formar indivíduos socialmente adaptados, aptos a exercer suas funções para o pleno desenvolvimento da sociedade na qual estavam inseridos (Arce, 2002). Na linha de condução do pensamento de Froebel e Pestalozzi, a ênfase nos dotes femininos como condição fundamental para o exercício da tarefa de educar, teve repercussões, de modo geral, no modo como a docência e, de modo particular, a docência junto à criança pequena foi se construindo como uma profissão.

No entanto, no Brasil, até meados do século XIX, o atendimento a crianças de 0 a 6 anos, em instituições, praticamente não existia devido à estrutura familiar da época, moldada tradicionalmente: o pai de família trabalhava em busca do sustento e a mãe cuidava dos filhos. Somente no início do século XX, quando as ideias dos educadores, principalmente de Froebel, tiveram papel de destaque nos debates educacionais e nas práticas de educação da criança pequena, a perspectiva civilizatória de atribuir atendimento à criança desde a mais tenra idade, atendeu ao projeto de transformação da sociedade brasileira numa sociedade moderna, industrializada e urbanizada. É interessante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender, principalmente, as crianças das classes menos favorecidas (Gondra, 2002).

Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos, nome oriundo do dispositivo no qual se colocavam os bebês abandonados. Tal mecanismo era composto por uma forma cilíndrica dividida ao meio por uma divisória, fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia, sendo a criança colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família que girava a roda e, ao mesmo tempo, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado. Logo após, retirava-se do local a fim de preservar a sua identidade. Por mais de um século, a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança no Brasil, apesar dos movimentos contrários por parte de um segmento da sociedade. Assim, somente no século XX, já em meados de 1950, o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (Marcílio, 1997).

As primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com caráter assistencialista e o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa, bem como as viúvas desamparadas. Desse modo, foram criadas as primeiras instituições voltadas ao atendimento de crianças pobres, além dos filhos de escravos que, com a abolição da escravidão, não tinham onde se refugiar, conforme afirma Oliveira (2002).

Ainda ao final do século XIX, a par de um novo cenário socioeconômico instaurado no país como consequência da Revolução Industrial, para que pais e irmãos pudessem trabalhar, a criança ficava em casa sozinha, o que fez emergir problemas sociais, tais como, o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos (Rizzo, 2003). Tais fatores fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comesçassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. Assim, com essa preocupação, ou com esse problema, “a criança começou a ser vista pela sociedade, e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (Didonet, 2001, p. 13).

A solução encontrada para solucionar esse problema foi, portanto, a criação de creches e jardins de infância nos moldes daqueles que já existiam na Europa. Considerando que a creche não foi pensada como algo para substituir a família, mas como uma instituição que validava e confirmava a importância da família no cuidado e educação das crianças pequenas, Haddad (1993) propõe duas hipóteses para o atendimento extrafamiliar para crianças pequenas:

“A primeira é que a creche tem ocupado o lugar da falta da família. Isto é, só pode se definir enquanto instituição de atendimento à criança pequena, quando a família, de alguma forma, não estava cumprindo devidamente seu papel. A segunda hipótese, decorrente da primeira, é que a creche foi se modelando à sombra da família, já que sua função limitava-se a reproduzir aquilo que se idealizava que a família faria caso não faltasse” (Idem, p. 23).

Oliveira (2002, p. 58) confirma que o recorte em favor da família como a matriz educativa preferencial está explícito, inclusive nas denominações das instituições de guarda e educação da primeira infância, como por exemplo, o termo francês ‘creche’ que equivale à manjedoura, presépio, e o termo italiano ‘asilo nido,’ que indica um ninho que abriga. Refere-se, também, à designação “Escola materna” usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação, fora da família, às crianças pequenas.

Portanto, a creche é concebida, inicialmente, como um substitutivo inadequado ao cuidado materno da criança, considerado este como o melhor e ideal para a criança pequena, sendo um recurso que gerou polêmica entre os políticos. Enquanto uns acreditavam que eles serviam como depósito de crianças, outros defendiam que estes poderiam ser vantajosos para o desenvolvimento infantil. Kuhlmann Jr. (1998, p. 182), definindo esse tipo de educação como assistencialista, destaca ser esta:

“Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade”.

Portanto, a educação assistencialista apenas tinha a preocupação de cuidar da criança, preparando-a para aceitar a sua condição social e a não se questionar sobre a sua realidade. Durante muito tempo, as finalidades do atendimento às crianças pequenas, cujos pais trabalhavam e não tinham onde deixá-las, eram as mais diversas, entre elas o cuidado, a higiene e a alimentação. O público atendido, em sua grande maioria, era de crianças de baixa renda e visava somente sanar as carências primárias de maneira compensatória como se fosse um favor oferecido a essas famílias. Nesse sentido, o viés da educação compensatória tentava suprir a falta que a família fazia aos pequenos, considerando que o atendimento à criança fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita (Kuhlmann Júnior, 1998).

“Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche” (Didonet, 2001, p. 13).

Segundo Kuhlmann Júnior (1998), o modelo da educação oferecida pela mãe, no âmbito familiar, fundamentou as propostas pedagógicas para educação das crianças em instituições educacionais no início do século XX. Tais propostas idealizavam um modelo materno e feminino, o que fazia que a figura do profissional responsável pelo trabalho com a

criança não recebesse destaque especial. As características pessoais, ligadas a papéis desempenhados pela mulher no espaço da vida privada, eram consideradas necessárias e suficientes.

Observa-se, no Brasil, de um lado, um discurso de natureza assistencial e de amparo às crianças, a partir das noções de abandono, pobreza e prevenção, servindo como justificativa à implantação das creches para as crianças de classes baixas; do outro lado, um discurso de promoção de educação e formação de bons hábitos, que aparece na defesa dos jardins de infância, adotados como modelo de atendimento às crianças pertencentes às classes mais altas. Mas, os traços históricos da dupla origem do sistema pré-escolar no Brasil podem ser percebidos também a partir de um duplo discurso de defesa da permanência da criança aos cuidados da mãe, de acordo com a classe social à qual pertencesse a criança.

Estudando a relação entre a constituição histórica do profissional da educação infantil e o mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, da educadora nata, Arce (2001) constata o modo como o ideal feminino de obediência, afetividade, dedicação, doação, esteve associado às qualidades necessárias à educadora de crianças pequenas. Tal compreensão referendou um discurso relativo às profissionais da educação infantil, cujas qualidades pessoais deveriam se sobrepor às competências profissionais, caracterizando uma situação com atendimento de baixo custo, oferecido em espaços improvisados e com pessoal sem a qualificação necessária, baseado numa concepção de atendimento à infância de caráter compensatório.

Rosenberg (2002, p. 35) destaca algumas ideias acerca dos modelos de atendimento à criança pequena em países subdesenvolvidos, que circularam na década de 70:

“[...] educadores (as) ou professores (as) leigos (as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; 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”.

As políticas de atendimento pautadas na improvisação de recursos e espaços para o trabalho com a criança pequena sequer consideravam a questão da formação do profissional que trabalharia com as crianças: “o pessoal seria recrutado entre ‘as pessoas de boa vontade’, à base do voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade” (Kuhlmann Júnior, 2000, p. 489). O atendimento permaneceu precário e restrito, motivando

movimentos que o reivindicavam, principalmente para as camadas menos favorecidas da população que tinham menor acesso a ele. Porém, com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, ampliou-se a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância.

Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. Esse quadro tornou-se um motivador para a construção de um novo arcabouço institucional e o resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público, além do surgimento das primeiras creches não públicas, com o objetivo de tutelar as crianças enquanto suas mães estivessem trabalhando.

Assim, instituições públicas e privadas passam a compor mais ativamente o sistema de atendimento e de proteção à infância, no qual as primeiras atendiam às crianças das camadas mais populares, enquanto as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, pois enquanto aquelas pertencentes às classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, contrariamente, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (Kramer, 1995).

O mesmo autor chama a atenção para o fato de que, desde o início da educação institucionalizada para crianças pequenas no Brasil, diferentes modelos pedagógicos vigoravam: de um lado, a educação de crianças pertencentes à elite, em que as intervenções pedagógicas sobressaltavam os aspectos cognitivo, educativo e moral; por outro lado, a educação de crianças advindas das camadas populares, marcada pelo caráter assistencialista e fundamentada nas bases da submissão com o intuito de preparar os pobres para a sujeição da exploração social do trabalho.

Para os filhos das classes médias e altas, são criados os jardins de infância, já para os filhos dos trabalhadores, são criadas as creches e as pré-escolas. O que difere um do outro é o tipo de atendimento ofertado, isto é, a educação da criança pobre não possuía a mesma atenção que a das crianças da elite, pois, neste contexto, ser pobre significava merecedor de

iedade das pessoas. E, embora os reformadores defendessem a educação como um direito universal, o Estado priorizava a formação diferenciada para a elite (Kuhlmann Júnior, 1998). É importante ressaltar que a função da pré-escola era a de compensar as deficiências culturais, linguísticas e afetivas das crianças, funcionando como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais. Assim, pode-se observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação assistencial e compensatória.

Kramer (1995), ao discutir esse assunto, ressalta que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância. A ideia é a de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas “carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos” (Idem, p. 24). Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências.

O componente de cientificidade da formação da pessoa que atuava junto às crianças pequenas foi dado pela apropriação de elementos da psicologia do desenvolvimento. Acrescente-se a isso o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e de suas famílias. Dessa maneira, no Brasil, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e o reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida, foram determinantes para que, ao final dos anos 70 e início dos anos 80, ocorresse um movimento de luta pela expansão das creches públicas. A partir de então, destaca-se a questão dos cuidados e das responsabilidades com a infância.

Essa mobilização civil culminou na inclusão, pela primeira vez, de um capítulo destinado à Educação Infantil em uma Constituição Federal, o que representa um marco na história da educação, na medida em que garantem os direitos das crianças como dever do Estado, a este cabendo garantir atendimento em creches e pré-escola (Kramer, 1995). Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

2.1.1. Legislação brasileira e a Educação Infantil

A Constituição Federal de 1988 representa uma valiosa contribuição na garantia de direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público, “foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (Leite Filho, 2001, p. 31). Na realidade, foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos passou a ser concebida como sujeito de direitos, o que possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo. Dessa maneira, em seu artigo 208, inciso IV, a Constituição Federal estabelece: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. O atendimento de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 6 anos (pré-escola) passou a ser denominado de Educação Infantil. Tomou-se, por orientação, o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional. Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos.

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

De acordo com o artigo 3º do ECA, à criança e ao adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível ter acesso às oportunidades de “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (ECA, 1990). Além da Constituição Federal de 1988 e do ECA, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 [LDB], a qual, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A LDB (1996) define que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. O Ministério da Educação (2006, p. 10) “evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública”, tornando fundamental, por conseguinte, o tratamento dos vários aspectos, e não áreas separadas, como dimensões do desenvolvimento. Desse modo, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança, tendo como objetivo proporcionar condições adequadas para o bem-estar infantil, ou seja, o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e ampliação de suas experiências.

Diante dessa nova perspectiva, três importantes objetivos devem, necessariamente, ser atingidos nessa nova modalidade educacional:

- Objetivo Social: associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política;
- Objetivo Educativo: organizado para promover a construção de novos conhecimentos e habilidades da criança;
- Objetivo Político: associado à formação da cidadania infantil, em que, por meio deste, a criança tem o direito de falar e de ouvir, de colaborar e de respeitar e ser respeitada pelos outros (Didonet, 2001, p. 86).

Em consonância com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, dois anos após a aprovação da LDB, os documentos *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil* e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* [RCNEI]. O primeiro documento contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país, enquanto o RCNEI forneceu as diretrizes para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil. Esse último foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade. Sobre os objetivos gerais da Educação Infantil, esse documento ressalta que a prática desenvolvida nessas instituições deve se organizar de modo que se possibilite às crianças as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (RCNEI, 1998, p. 63).

Ambos os documentos reconhecem uma identidade própria à educação infantil - a função de cuidar e educar a criança pequena - e a necessária formação do profissional que atua com a criança, seja qual for a faixa etária atendida.

2.2. CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo dos anos, a criança foi vista de acordo com diferentes concepções, que vão desde adulto em miniatura até alguém que reflete e percebe o mundo a sua volta. Atualmente, é compreendida como alguém que participa ativamente do processo de construção da sua identidade por meio de interações sociais e culturais (Kuhlmann Júnior, 1998). Nesse contexto, o principal questionamento feito por pais e pelas pessoas, em geral, é para saber se a Educação Infantil serve para cuidar ou educar as crianças. Segundo o RCNEI (1998, p. 23), educar significa:

“Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

O RCN para a Educação Infantil (1998, p. 24), também destaca que:

“A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a 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”.

Dessa forma, fica evidente a inter-relação cuidar e educar, pois o ato de educar não está fragmentado nem desvinculado do ato de cuidar. Para Kuhlmann Júnior (1998), quando se está, por exemplo, educando a criança no que se refere aos hábitos de higiene, alimentação, entre outros hábitos, também se cuida de sua saúde, ao mesmo tempo. Educar é explorar atividades pedagógicas que englobem o desenvolvimento de habilidades, sejam estas cognitivas, valorativas, afetivas, psicológicas, físicas, entre outras, utilizando-se jogos e brincadeiras.

O cuidado não é apenas a intervenção do educador para evitar acidentes, para preservar a integridade física da criança, mas também o sentimento e a preocupação que este dispensa a ela, tendo sempre presente do que a criança precisa aprimorar, assim como a disponibilidade em ser seu parceiro no processo ensino-aprendizagem (Kuhlmann Júnior, 1998). Sobre o cuidar, é importante ressaltar que esse deve ser entendido como parte integrante da educação, ou seja: “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (MEC, 1998, p. 24).

No contexto da educação infantil, sabe-se que é por meio da socialização e de atividades as quais visem a integração entre cuidar e educar que o desenvolvimento infantil acontece, mas isto deve ocorrer desde o planejamento das atividades até a sua execução com responsabilidade e respeito. Didonet (2003, p. 6) esclarece a relação cuidar e educar quando diz: “Não há um conteúdo educativo, na creche, descolado dos gestos de cuidar. Não há um ensino, seja um conhecimento ou um hábito, que se use via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança”. Portanto, não se educa uma criança sem que, concomitantemente, cuide-se dela por meio de sua higiene, alimentação e proteção de sua integridade física.

Há de se considerar que cuidar e educar exige do profissional portar-se com responsabilidade e segurança, pois se constitui uma tarefa exigente e desafiadora no que se

refere a permitir a adaptação da criança ao ambiente escolar, uma vez que as relações familiares e o conhecimento da rotina da casa são suas referências iniciais. A ida para a pré-escola pode significar uma ruptura com esse mundo conhecido e, por isto, se tornar assustador para a criança e seus pais (Tognetta, 2002). Por essa razão, a escola, através de seus diretores e professores, deve agir de forma coerente com a realidade da criança.

A experiência no Ensino Infantil pode ter pouca semelhança com a educação e o aprendizado formais dos anos seguintes, porém, o que a criança aprender, nesta etapa, pode ser de grande valia para sua vida. Segundo Moretti e Baltazar (2003), deve se dar espaço e liberdade para que ela brinque e aprenda a conviver com outras crianças, o que é fundamental para o seu desenvolvimento e socialização. O papel do educador é essencial, pois pode assegurar um ambiente seguro para que tais descobertas possam acontecer.

Barreto (1998) ressalta que, apesar do avanço da legislação no que diz respeito ao reconhecimento da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, também é importante considerar os inúmeros desafios impostos para o efetivo atendimento desse direito, que podem ser resumidos em duas grandes questões: a de acesso e a da qualidade do atendimento. Quanto ao acesso, a autora enfatiza que, mesmo tendo havido, nas últimas décadas, uma significativa expansão do atendimento, a entrada da criança na Educação Infantil ainda deixa a desejar, em especial porque as crianças de famílias de baixa renda estão tendo menores oportunidades que as de nível socioeconômico mais elevado. Sobre a qualidade do atendimento, ressalta:

“As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastantes aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar” (Barreto, 1998, p. 25).

A busca da qualidade envolve outras questões complexas, segundo essa autora, tais como o projeto educativo das instituições, formação e valorização do professor e recursos financeiros destinados a essa faixa etária, sendo necessário, contudo, garantir que esses recursos sejam efetivamente empregados nesse nível de ensino.

É importante destacar que a concretização de um bom trabalho junto às crianças se inicia pela maneira como os professores se apropriam de modelos pedagógicos ao longo da carreira, haja vista que o contexto pedagógico requer estruturas curriculares abertas e

flexíveis. Isso envolve nova concepção de currículo, entendido como trajetória de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura, por meio de atividades diversificadas, constantemente avaliadas (Oliveira, 2002). No entanto, não é tarefa fácil discutir sobre questões que tratam do trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil, uma vez que o cotidiano aponta para as muitas dificuldades do professor na organização deste trabalho, especialmente no que tange à rotina das crianças. Em geral, a própria literatura, quando aborda esta questão não fornece aos professores uma visão mais globalizante dos elementos que constituem o seu trabalho diário.

Contudo, apesar de toda a problemática que ainda permeia uma grande maioria de instituições de atendimento à criança, que tiveram no seu início uma função mais voltada para as questões assistenciais, apresentando, ainda hoje, muitos destes problemas, essas avançaram ao longo das décadas, apresentando diferentes funções no seu interior, até se consolidar como um espaço de educação para a criança pequena. Nesse contexto surge a necessidade de reconhecimento da formação como um direito dos profissionais, assim como a importância de que tal formação contemple as especificidades da Educação Infantil.

2.2.1. Importância da Formação Docente na Educação Infantil

Nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação [CNE] aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que teve como objetivo direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para este nível de ensino nos sistemas municipais e estaduais de educação. Aprovou, ainda, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as quais contribuíram para a melhoria de ambos os níveis de ensino ao discutir a relevância de uma formação altamente qualificada para estes profissionais.

Nesse sentido, Rosenberg (1994) aponta a necessidade de cursos formais para a habilitação profissional em Educação Infantil em detrimento de iniciativas episódicas de formação. Segundo ele, a formação de professores da educação infantil deve contemplar uma formação sólida com fundamentos científicos, recebendo a mesma valorização da formação dos professores dos outros níveis de ensino. Defende, ainda, a definição de uma grade curricular mínima, válida para todo o Território Nacional, sugerindo que, nessa grade, sejam incluídos conhecimentos sobre “desenvolvimento e crescimento da criança pequena;

observação da criança; trabalho em grupo; planejamento de atividades e/ou currículo; relações com a família e comunidade; saúde, nutrição, higiene e segurança; campo profissional, ética profissional e direitos da criança” (Idem, p.57).

Todavia, com relação à formação de professores, os documentos oficiais que se seguiram à LDB, no que se refere à regulamentação da Educação Infantil e à formação de seus profissionais, contemplaram, de maneira tímida, o necessário reconhecimento das peculiaridades do profissional que trabalha com a criança pequena. Sobre isso, Bonetti (2004), analisa a especificidade da docência na educação infantil, tendo como menção documentos oficiais, tais como o Referencial para Formação de Professores (1998), a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível Superior (2000) e o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 0009/2001. A autora constata que, embora esses documentos afirmem uma especificidade da docência na Educação Infantil, tal especificidade é reconhecida como uma adaptação do modelo do Ensino Fundamental, além de reduzir o papel do professor da Educação Infantil a um adaptador das reformas da Educação Básica para as crianças pequenas.

Porém, no momento em que a Educação Infantil incorpora o modelo de trabalho do Ensino Fundamental, a qualidade do processo educativo na primeira infância fica comprometida. De maneira antecipada e precoce, as crianças são direcionadas a realizar atividades escolares tradicionais, o que revela um desrespeito aos seus direitos como, por exemplo, o direito à brincadeira, indicado pela Política Nacional de Educação Infantil (1994, p. 18), quando afirmou que “o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender [...]”; por isso, deve ser uma ação dentro das diretrizes pedagógicas nesta etapa da educação.

Na mesma concepção, Barbosa (2000), ao mesmo tempo em que aponta para as conquistas legais dessa área do conhecimento, denuncia a falta de investimentos nessa etapa da educação. Em suas palavras:

“Nos últimos anos, o mesmo governo que apoiou a aprovação da lei, e que a divulga vem, contraditoriamente, criando políticas de financiamento da educação que não favorecem a ampliação e a qualificação da educação infantil, sendo esta secundarizada nos investimentos das verbas públicas. Poderíamos citar, por exemplo, a ausência da educação infantil nas verbas do Fundo Nacional para a Educação e também as políticas de formação docente que, apesar de afirmarem visar ao educador infantil, enfatizam a formação do educador do ensino fundamental” (Idem, pp. 6-7).

De acordo com Nunes (2009, p. 39), as prioridades em torno da função educativa através dos serviços ofertados pelas instituições para as crianças com menos de sete anos

variam entre “[...] a preponderância do apoio nutricional, passando pelos aspectos relativos à higiene, ou mesmo à compreensão do lúdico, do brinquedo e da brincadeira no fazer educativo, até a preparação do ensino obrigatório”. Isso ocasiona uma falta de identidade dos profissionais da educação, resultante da ausência de um debate acerca das concepções adotadas.

Nesse sentido, o autor defende que, para modificar as concepções de educação presentes, forjadas historicamente em perspectivas assistencialistas de cunho compensatório, fator de suprimento para o mercado de trabalho ou ainda em períodos preparatórios para o Ensino Fundamental, faz-se emergente atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Isso envolve, sobretudo, assumir as especificidades desse tipo de educação revendo as concepções sobre a criança e a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas, visando à superação das práticas e concepções, as quais excluem as crianças do acesso aos bens conquistados pela humanidade.

Sendo assim, para poder trabalhar com crianças, é preciso, primeiramente, aprender sobre elas. Desse modo, para se modificar e, sobretudo, qualificar o atendimento ofertado pelas instituições de educação infantil torna-se necessário definir quem é a criança, o que dela se espera dela e, principalmente, quais práticas e recursos serão destinados para esse fim. Em outras palavras, rever as concepções de criança e de infância se torna uma obrigação.

Concorda-se com a reflexão trazida por Campos (2002), quando defende a ideia do cuidar de modo mais abrangente, considerando que o ato de cuidar está incluído no conceito de educar. Segundo a autora, “[...] todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (Idem, p. 32). Não há dúvida de que essas atividades sejam essenciais no cuidado com as crianças e, portanto, devem estar presentes no cotidiano, devendo ser organizadas por um profissional da educação.

Além disso, os centros de Educação Infantil são, na maioria das vezes, a primeira instituição a que se incorporam as crianças. Excetuando a família, é seu primeiro contato com alguma instituição formal e, por conseguinte, nela as crianças “fazem a primeira experiência do trato regular com estranhos, do trato com outras pessoas fora dos laços de parentesco ou da comunidade imediata” (Enguita, 1989, p.158).

As instituições escolares, atualmente, são idealizadas como um lugar de transmissão da cultura para um sujeito que está inserido na sociedade e em processo de transição. O mundo da cultura, por sua vez, por ser eminentemente humano e, portanto social, é constituído, além dos costumes e valores, por múltiplas linguagens existentes, como a escrita, a arte, a música, os materiais, os instrumentos, as técnicas, entre outros. Logo, a passagem pelas instituições formais serve para que esses produtos de cultura sejam apropriados. Ressalta-se que, somente o fato de as crianças frequentarem um ambiente educacional para que sejam bem cuidadas e educadas, isto ainda, como proposto por Campos (2002), não é o suficiente para elas se desenvolverem.

Para que isso aconteça é necessário que o trabalho desenvolvido possibilite o ingresso ativo no mundo da natureza e da cultura. Isso significa que os processos de ensino precisam, intencionalmente, ensinar as crianças a serem e a estarem no mundo, tornando-as capazes de fazer significações. Ou seja, é preciso mediar a apropriação da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade, uma vez que é através da relação social com parceiros mais experientes que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas, como a fala, o pensamento, o controle da conduta, a imaginação, a função simbólica, formando e desenvolvendo sua inteligência e sua identidade. De acordo com Mello (2004, pp. 69-70):

“A dinâmica que constitui este processo de formação da pessoa se compõe de dois processos articulados: a apropriação, que se expressa na categoria de interiorização ou internalização, e a objetivação, que pode ser compreendida pela ideia de externalização, de expressão. Só há crescimento cultural da criança se houver, por um lado, a apropriação da cultura e, por outro, a objetivação, isto é, a expressão dessa cultura que a criança vai internalizando e que vai sendo marcada pelo sentido que ela atribui àquilo que vai aprendendo”.

Nessa visão, uma proposta pedagógica, considerada de qualidade, precisa assegurar as vivências necessárias na infância, explorando o que melhor as crianças são capazes de realizar em cada idade. Deve-se, igualmente, garantir que esse período não seja encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas dos anos seguintes, ou por práticas que reduzam o trabalho das crianças no esforço físico de apenas colorir e desenhar, mas atuar nos processos de apropriação de conhecimentos.

Faz-se necessário, conforme Dahlberg, Moss e Pence (2007), conceber o processo de aprendizagem não como algo individual, mas como fruto de produção coletiva e comunicativa. Para esses autores, “a aprendizagem não é a transmissão de conhecimento que

conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reprodutor passivo, uma criança pobre que aguarda esperançosa a receita de todo o seu conhecimento e enriquecimento do adulto” (Idem, p. 72). Para tanto, o cuidar e educar devem ser realizados de modo articulado, possibilitando o desenvolvimento infantil ilimitadamente, onde a criança é vista como um sujeito social, ativo, rico, competente, contido de potencialidades e com muitas linguagens.

Complementando seus pensamentos, Dahlberg, Moss e Pence (2007) mencionam que o ambiente deve conter instrumentos culturais sofisticados para que as crianças possam utilizar como ferramentas de apropriação da cultura e desenvolvimento do pensamento. Citam alguns deles que consideram suficientes e acessíveis para todas as crianças, tais como: computadores com ‘softwares’ educativos, internet; lupas; microscópios; lunetas; jogos; brinquedos; peças de montar; tintas; livros de literatura infantil; revistas; jornais; enciclopédias.

Nessa perspectiva, as intervenções pedagógicas não podem ser unidirecionais, centradas nos professores através de uma postura controladora, como historicamente tem sido característica do sistema educacional brasileiro. É necessário que a organização do trabalho pedagógico respeite o desenvolvimento psíquico e explore as potencialidades das crianças no que melhor realizam em cada idade, mediante práticas pensadas não para elas, mas com elas. Considera-se que o professor é o responsável pela orientação das atividades, que somente se concretiza pela apropriação dos significados das ações pelas crianças.

Assim, segundo Mello (2006, p. 194), “a participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta – quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento -, seja através da escuta competente do profissional que educa e cuida dela”. O autor ressalta que a defesa da participação infantil no contexto escolar não é mero modismo, mas uma estratégia pedagógica.

Partindo do pressuposto de que a participação da criança tem caráter político e pedagógico, revelando o lugar social que se atribui a ela, Mello (2004) defende que crianças e professores podem caminhar juntos numa relação de parceria, de modo que ambas as partes participem do processo de aprendizado. Nesse sentido, revela-se a importância da alteridade, das relações de qualidade desde a mais tenra idade do sujeito, pois, é no processo de troca que o desenvolvimento saudável aflorará. Afinal, as crianças constroem suas identidades em interlocução com os outros com quem convivem e com as experiências que vivenciam.

Campos (2002), baseando-se na realidade de instituições de Educação Infantil nas quais diferentes profissionais com diferentes níveis de qualificação, salários e jornada de trabalho responsabilizam-se pelas atividades de cuidado e educação, ressalta a importância de aliar, no perfil do profissional de educação infantil, as dimensões do cuidar e do educar. Para a autora, deve-se buscar promover “um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada do desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes” (Idem, p.37).

Craidy e Kaercher (2001) destacam o quanto a Educação Infantil precisa ser qualificada para que se garanta às crianças um espaço de acolhimento, segurança, emoção, desenvolvimento da sensibilidade, sem deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, motoras e nem as modalidades expressivas, propiciando-lhes um lugar para a curiosidade, o desafio e a oportunidade para a investigação. No entanto, o divórcio entre a legislação e a realidade é uma situação antiga no Brasil, revelando, no caso da Educação Infantil, tensões relativas às políticas de atendimento à criança e de formação dos professores que dificultam a consolidação de uma identidade tanto para este nível de ensino quanto de seus profissionais.

Como visto anteriormente, essas tensões têm origem na cisão histórica entre os objetivos dessa etapa da Educação Básica - educação para subordinação *versus* educação para emancipação - evidenciada nos discursos e nas práticas que se dirigem à criança pequena. Além disso, a ausência de propostas pedagógicas ou curriculares que considerem as especificidades da criança de zero a seis anos, assim como a ausência de políticas de formação dos profissionais que atuam na área repercutem na construção de uma identidade fragmentada da Educação Infantil e de seus profissionais, representando desafios a serem enfrentados na formação dos docentes.

Com a breve análise empreendida neste capítulo, buscou-se evidenciar as políticas de atendimento, as propostas curriculares para a Educação Infantil e a formação dos profissionais, tomando esse conhecimento como referência para investigar as características presentes no trabalho com a criança pequena em escolas do Município de Aracaju/SE, onde a pesquisa que deu origem à esta dissertação foi realizada.

Nessa perspectiva, a primeira parte deste trabalho comporta o enquadramento conceptual possível da problemática em estudo, que integra uma abordagem subdividida em

três capítulos, cujos temas são: a educação de infância na atual política educativa, a avaliação externa das organizações escolares e a ação da inspeção no âmbito desse processo avaliativo.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando-se que o problema do estudo tem uma grande importância na escolha da metodologia a ser utilizada, tal escolha deve se basear no tipo de dados que se pretende recolher, mas dependendo, também, do investigador, das suas características como pessoa, da forma como se relaciona com o contexto da investigação empírica. Os caminhos a trilhar em um estudo investigativo podem ser diversos, visto que as opções teóricas que o pesquisador faz e os conceitos com os quais trabalha vão sendo demarcados e construídos à medida que este se integra na prática científica. Porém, essas escolhas não são feitas de forma aleatória, pois são elas que orientam as possibilidades metodológicas do estudo (Günther, 2006).

Nessa perspectiva, pesquisar a singularidade das práticas pedagógicas dos professores, requer que o pesquisador tenha um olhar abrangente sobre o cotidiano escolar, precisando entender, antes de qualquer coisa, a complexidade presente na instituição: conhecer a realidade, os sujeitos que nela atuam e as relações que ali se estabelecem. Sob essa ótica, optou-se por um método de pesquisa, o qual privilegiou um conjunto de normas, procedimentos e instrumentos, visando assegurar a coerência e a inteligibilidade interna do trabalho, de modo a conduzir à concretização dos objetivos propostos.

Sendo assim, iniciou-se a segunda parte do estudo, consciente de que o desenho de qualquer pesquisa depende da finalidade e contexto da investigação. Neste capítulo, portanto, são mencionadas as opções metodológicas utilizadas no presente estudo, assim como o seu contexto empírico, os seus participantes e os instrumentos de recolha de dados que foram usados.

3.1 PROBLEMÁTICA

Atualmente, a escola assume um papel relevante no desenvolvimento da criança, uma vez que é o lugar onde passa grande parte do seu dia e, conseqüentemente, a maior parte do seu tempo. Muitas delas, inclusive, iniciam a sua vida escolar muito cedo, às vezes com poucos meses de vida, conforme a necessidade da mãe trabalhar. Contudo, verifica-se que a fase de adaptação é um motivo de angústia e ansiedade por parte dos pais e das próprias

crianças, havendo a necessidade de se criar estratégias que minimizem os aspectos mais negativos que esta fase possa causar. É preciso minimizar, portanto, o impacto negativo desse momento particular da vida da criança e da sua família tornando a escola um ambiente mais saudável e confiante.

Tendo em conta os aspectos referidos, este estudo se direcionou para o contexto da Educação Infantil, problematizando as práticas utilizadas pelas professoras nesta nova fase da vida da criança, bem como o planejamento e preparo do processo de sua adaptação, por parte da escola, como um fator determinante para quem nela entra cada vez mais cedo. Trata-se, pois, de um tema atual que surgiu devido à nossa necessidade de compreender as seguintes questões: Como a escola se prepara para a entrada da criança? Qual a proposta de formação para o profissional da Educação Infantil? Como são as práticas pedagógicas desenvolvidas para essa educação?

Desafiada a delimitar procedimentos investigativos capazes de auxiliar no estudo e compreensão da adaptação da criança à escola, a pesquisadora sintetizou essas indagações, configuradas na questão de partida que norteou a pesquisa.

3.1.1 Questão de Partida

De que maneira se desenvolve o trabalho pedagógico na Educação Infantil na perspectiva de enfrentar os desafios da adaptação das crianças que vão à escola pela primeira vez?

3. 1.2 Objetivos

3.1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a linha de ação pedagógica adotada para o atendimento de crianças face à necessidade de adaptação das mesmas ao Ensino Infantil em instituições pertencentes à rede de escolas pública municipal e particular em Aracaju/SE.

3.1.2.2 Objetivos Específicos

- Averiguar o modo como se configura a Educação Infantil nas redes pública e particular de ensino em relação à sua adequação às Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Identificar a organização das escolas pesquisadas para atender as necessidades educacionais da criança;
- Analisar o exercício das funções docentes nas instituições de Educação Infantil, no que se refere ao Cuidar e Educar;
- Verificar os procedimentos adotados quanto à interação dos pais no espaço escolar.

3.2 METODOLOGIA

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 187) afirmam que o método pode ser entendido, em sentido lato, como o “dispositivo global de elucidação do real” e, num sentido mais restrito, como “dispositivo específico de recolha ou de análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação”. Assim, para a realização de uma pesquisa, tornam-se necessários métodos e procedimentos precisos, planejamento eficaz, critérios e instrumentos adequados, que inspirem confiança e credibilidade, tanto aos envolvidos no processo, quanto no resultado do trabalho.

Como afirma Minayo (1996, pp.12-13), o percurso investigativo implica a consciencialização de que “qualquer conhecimento é aproximado, é construído”, ou seja, qualquer pesquisa configura um processo de aproximação à realidade. Nessa perspectiva, uma investigação de âmbito educacional caracteriza-se como “uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenômenos educativos” (Pacheco, 1995, p. 9). Na linha de raciocínio do autor, a investigação educacional deve-se pautar pela sistematização, pelo rigor científico e pela adequação ao objeto de estudo.

Dessa forma, na trajetória da investigação pretendida, o método foi compreendido como um caminho que, ancorado numa teoria, se estabeleceu na interlocução com os sujeitos, em um processo de conhecimento da realidade pesquisada.

3.2.1. Descrição do Tipo de Pesquisa

Para o estudo optou-se pela pesquisa descritiva qualitativa, pois o objeto de estudo se enquadra nas peculiaridades deste tipo. Conforme descrito por Lüdke e André (1986), na abordagem da pesquisa qualitativa procuram-se processos, comportamentos, atos e interpretações, investigando sujeitos e as suas histórias, tendo como objetivo específico, precisamente, a captação e reconstrução de significados, sendo um modo não estruturado de captar informação, mas flexível numa direção holística. Tal metodologia é empregada em estudos considerados subjetivos que, geralmente, abrangem a realidade social, seu sistema de valores e símbolos, espaço em que os sujeitos e grupos estão inseridos, em contextos que “apresentam condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (Minayo, 2000, p. 245).

Esse tipo de pesquisa envolve valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos, privilegiando, pois, os fatos que estão próximos do sujeito e que repercutem na sua vida, procurando-se entendê-los a partir da própria interpretação que este faz da sua vivência quotidiana. Para tanto, deve-se ter, em atenção, a singularidade de cada indivíduo, bem como a sua experiência social. O método qualitativo tem caráter exploratório, isto é, estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre o tema, objeto ou conceito. Apresenta aspectos subjetivos, desvendando percepções e motivações não explícitas e espontâneas.

Caracteriza-se por ser uma pesquisa indutiva, na qual o investigador analisa e desenvolve conceitos, ideias e entendimentos, a partir de padrões encontrados nos dados (Blaxter, Hughes & Tight, 2002). Justifica-se a opção por essa metodologia, portanto, pelo fato de permitir um contato direto com a situação a ser estudada, destacando a influência que sofre em relação ao contexto no qual se insere, além de considerar importantes os dados da realidade que os participantes do estudo ajudam a fornecer.

A escolha desse método teve por sustentáculo o aporte teórico dos autores Bogdan e Biklen (2000, p. 49), os quais afirmam que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista, que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Dessa forma, pode-se elucidar um universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, tendo em vista que a pesquisa qualitativa viabiliza a investigação como fonte direta de dados no espaço natural.

Assim, trata-se de um caso simples, circunscrito a duas escolas e populações específicas, buscando-se entender a essência do fenômeno, a partir da subjetividade dos sujeitos, utilizando-se, para esse efeito, estratégias e procedimentos que permitem a compreensão de percepções e experiências dos participantes.

3.2.2. Caracterização do Campo de Pesquisa

Como afirma Leal (2004), em Sergipe, assim como em outros Estados do país, as instituições pré-escolares surgiram mediante a necessidade do atendimento assistencialista para a criança e sua família. O ideal de educação para a criança emergiu no Estado a partir de discussões acerca dos princípios escolanovista, na década de 20, que vinham norteando a implantação de instituições educativas e a ampliação do atendimento infantil, sobretudo nos Estados mais desenvolvidos do país. Em princípio, os estabelecimentos existentes eram voltados à preocupação com a saúde, alimentação, higiene e sobrevivência. Eram assim considerados os problemas de saneamento urbano, higiene e moléstias que afetavam a saúde da criança, resultando em altos índices de mortalidade infantil.

A criação do jardim de infância, em Sergipe, caracterizou-se como uma novidade inspirada nas novas vertentes da pedagogia brasileira e esteve associada à fundação de uma Inspetoria de Higiene Infantil e Assistência Escolar. Nesse contexto, uma das escolas, lócus da presente pesquisa, inaugurada em 17 de março de 1932, de acordo com Leal (2004), foi a primeira instituição de educação para a infância de Sergipe sob a responsabilidade do poder público. Nela, conjugava-se o atendimento à saúde a cargo da Inspetoria, e o educacional com a atuação do Jardim de Infância. Com essa iniciativa, o Estado destacou-se nacionalmente, à medida que favoreceu a ampliação do atendimento à criança sergipana na tentativa de superar as necessidades educacionais, morais e de saúde.

Representou o pioneirismo na educação municipal em Aracaju, no sentido de contribuir com a educação pré-escolar, atendendo as camadas das famílias trabalhadoras no tocante à socialização, formação psicológica e moral de suas crianças. A atuação desse Jardim de Infância contribuiu com a História da Educação brasileira, sobretudo para a Educação Infantil em Sergipe, com seus mais de 60 anos de consolidação e atuação no cenário educacional sergipano (Graça, 1997).

Essa escola, cuja dependência administrativa é municipal, situa-se em zona urbana e atende, atualmente, um total de 180 crianças nos turnos manhã e tarde. Seu quadro de pessoal

é composto por 15 funcionários, dispondo de aparelho de DVD, impressora e televisão para as atividades com os alunos, sendo sua infraestrutura adequada com salas para receber as crianças e a diretoria, Há, ainda, uma cozinha, onde é preparada a alimentação que é fornecida aos alunos. No quesito acessibilidade, avalia-se que a escola e suas dependências são acessíveis aos portadores de deficiência, muito embora não disponha de sala para atendimento especial.

A outra escola investigada, pertencente à rede particular de ensino, possui um prédio exclusivo pra a Educação Infantil, no qual desenvolve uma proposta curricular que tem como objetivo a formação pessoal e social da criança e ampliação do seu universo cultural, envolvendo artes visuais, movimento, música, dentre outras atividades. Seu espaço físico é amplo e com bastante área livre, existindo um parque infantil utilizado para educação física e apresentação de atividades coletivas. Ainda, salas ambientadas para a Educação Infantil, brinquedoteca e muitas outras salas de aula.

3.2.3 Participantes

Compondo uma amostra intencional, os profissionais participantes são os gestores (2) e os coordenadores (2) de cada uma das escolas, além dos professores de cada uma das escolas que têm por sua conta orientar o trabalho das salas de crianças de 4 a 6 anos, uma por cada grupo de idade.

Fundamentando-se no pressuposto da pesquisa qualitativa de que o universo analisado não se constitui dos sujeitos em si, mas de representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes (Deslandes, 2009), a quantidade de participantes selecionada, de acordo com os objetivos da investigação, julga-se suficiente para a obtenção das informações indispensáveis para a análise e a construção dos resultados.

3.2.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados o inquérito por entrevista semiestruturada, a análise documental e a observação.

3.2.4.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada pressupõe que o processo de pesquisa seja uma construção contínua de textos capazes de mostrar e de criar significados enquanto a pesquisa é desenvolvida. Marconi e Lakatos (2010) enumeram uma série de vantagens no uso da entrevista como técnica de coleta de dados, dentre elas, a obtenção de informações que não se encontram em fontes documentais e a flexibilidade do entrevistador para refazer perguntas feitas ao participante. Dentre as desvantagens, os autores citam: (i) o risco de indisposição do entrevistado em fornecer as informações; (ii) o pequeno grau de controle sobre determinada situação durante a coleta de dados; (iii) a ocupação de muito tempo; (iv) a dificuldade para ser realizada.

De acordo com Meihy (1998), o emprego desse instrumento é composto por três etapas: a pré-entrevista, a entrevista e a pós-entrevista. A pré-entrevista refere-se à preparação do encontro para a gravação, a qual acontece conforme a disponibilidade do entrevistado, ocasião em que se esclarece que a entrevista será submetida à conferência, enquanto a publicação do material coletado somente haverá após autorização do colaborador, isto é, da pessoa que estará relatando suas impressões e vivências a respeito da temática em questão.

Feito isso, procede-se à entrevista propriamente dita, durante a qual o entrevistador expõe as questões ao entrevistado, obedecendo a um roteiro pré-estabelecido, mas aberto para dar espaço à inserção de outras perguntas que, porventura, possam vir à tona, a partir dos relatos do participante durante o encontro. Finalmente, na pós-entrevista, o entrevistador agradece ao colaborador, organizando e armazenando o material coletado para as futuras etapas do processo.

Mas, diversos investigadores qualitativos têm questionado e discutido a possibilidade de que a entrevista possa se constituir uma forma de persuasão ou de sedução, motivo pelo qual Meihy (1998) recomenda que o entrevistador não se sinta no direito de manipular os dados coletados ou de ferir os princípios éticos de proteção da identidade dos participantes. Outra advertência importante dada pelo mesmo autor refere-se ao aspecto de deixar o entrevistado à vontade para falar livremente, sem completar seus enunciados a fim de que não sejam colocadas *palavras em sua boca*. Porém, no caso de haver dispersão da temática, o entrevistador deve intervir para que o mesmo retorne ao assunto.

Com base nesses pressupostos, foram realizadas entrevistas com os 2 gestores e 2 coordenadores (Apêndice A), além de 6 professores (Apêndice B), com a finalidade de obter

informações sobre a forma como estas instituições programam suas atividades para atender às necessidades educacionais da criança.

3.2.4.2 Análise Documental

Em relação à análise documental, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), esta “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. As autoras consideram, como documentos, quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como, por exemplo, leis, projeto político pedagógico, regulamentos, pareceres, resoluções, jornais, revistas, diários escolares, atas de reuniões, livro-texto, caderno do aluno, arquivos escolares e outros afins.

Enquanto atividade de interpretação, na análise documental pretendeu-se descrever e analisar informações e conteúdos mais pertinentes, tais como o projeto pedagógico da Educação Infantil das instituições e os planos de trabalho das professoras, entendidos como instrumentos necessários para auxiliar o olhar mais aprofundado sobre a singularidade das práticas educativas. Além disso, no percurso enveredado para a compreensão de um desenho político na formação pedagógica de professores para a Educação Infantil, utilizou-se de outras fontes primárias, tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, articuladas na pesquisa bibliográfica de modo a reunir e analisar as informações e os conhecimentos historicamente acumulados e disponíveis em dado contexto sociohistórico.

Com isso, a análise documental pretendeu interpretar conteúdos, permitindo captar informações pertinentes e imprescindíveis para a realização de um trabalho de investigação baseado em documentos adequados e rigorosos. No contexto pesquisado, esse procedimento constituiu-se um recurso importante da investigação para recobrir o tema em análise, ainda que complementada com os dados recolhidos através de outra técnica: a entrevista dos participantes.

3.2.4.3 Observação

Quanto à observação, configura-se como uma técnica valiosa, especialmente na coleta de dados não verbais, mediante a qual o observador pode utilizar os sentidos para

captar fatos, sendo viável sua aplicação em conjunto com outros procedimentos. Fica claro, portanto, que seu ponto forte é a evidenciação do realismo da situação observada (Vianna, 2007). Corroborando esse posicionamento, Marconi e Lakatos (2010) esclarecem que, com a observação, o pesquisador ultrapassa o mero ver e ouvir, dependendo menos da introspecção ou da reflexão, podendo, também obter dados que não constavam no roteiro das entrevistas ou questionários. Porém, apresenta a desvantagem de criar impressões favoráveis ou desfavoráveis, no pesquisador, sobre o que está sendo observado e, assim, este não conseguir acessar os aspectos da vida cotidiana.

Na presente pesquisa, a utilizou-se a observação como recurso complementar, de aprofundamento das questões relacionadas à elaboração e ao desenvolvimento curricular nas respectivas escolas. Nessa fase, elaborou-se um roteiro com as unidades de observação, utilizando, para tanto, um caderno de campo para o registro das informações (Apêndice C). Sendo assim, optou-se por observar as crianças justamente nos espaços educativos escolarizados dirigidos pelo adulto, com o objetivo de refletir sobre as possíveis interações entre os pequenos e deles com a professora, realizadas dentro da proposta pedagógica de cada uma das escolas observadas.

3.2.5. Procedimentos na Realização do Estudo

A entrada nos campos de pesquisa aconteceu em abril de 2014. Inicialmente, no intuito de aproximação, como pesquisadora, com o lócus de pesquisa, fez-se contato com as duas instituições de ensino, solicitando permissão para realizar o estudo. Naquela ocasião, foram apresentados à direção das escolas os objetivos e os procedimentos metodológicos da investigação. Posteriormente, houve exposição às coordenações e às professoras. Nesses encontros, consideraram-se junto às mesmas os seguintes itens:

- Esclarecimento dos aspectos éticos presentes no trabalho de pesquisa;
- Abordagem sobre o enfoque da pesquisa e detalhamento dos instrumentos de recolha de dados.

Em termos de percurso metodológico, a presente investigação constituiu-se por dois momentos.

No primeiro deles, o processo de pesquisa se desenvolveu por meio da observação nas turmas de EI, ocorrendo estas sessões no período de 20 a 26 de junho de 2014, no horário das 9 h às 11h30m, utilizando-se um diário de campo para registrar a rotina escolar, em um

total de quatro aulas nas duas escolas, ou seja, foram observadas duas aulas em cada uma delas. Então, a fim de que esse itinerário se transformasse em respostas, para além do registro fiel e detalhado dos fatos e fenômenos presenciados, procurou-se não apenas anotar as observações realizadas em sala de aula, as conversas com as professoras, mas também as sensações, as reflexões da pesquisadora ocorridas durante a pesquisa.

Após a observação, o segundo momento incluiu as entrevistas, realizadas nas próprias escolas durante o mês de julho de 2014, acontecendo as primeiras na escola particular, pelo fato desta ter facilitado mais rapidamente o acesso da pesquisadora ao ambiente institucional. Cada participante foi inquirida, em média, durante uma hora e quinze minutos, depois de solicitar-lhes a autorização para utilização do material coletado. No início de cada entrevista, enfatizou-se que, a qualquer momento, o aparelho de gravação poderia ser desligado, devendo a narrativa passar por conferência das participantes. As entrevistas foram gravadas e transcritas, na sua íntegra, para posterior análise de conteúdo.

3.2.5.1. Tratamento dos Dados

O volume do material gerado, ainda durante a pesquisa de campo, indicou a necessidade de se iniciar o processo de análise e interpretação das informações recolhidas. Como apontam Bogdan e Biklen (1994), a análise do material recolhido na pesquisa qualitativa deve iniciar-se ainda no campo, como parte integrante da recolha de dados, uma vez que este procedimento vai contribuindo para a delimitação progressiva do foco de estudo, o que permite ao pesquisador tornar a coleta das informações mais concentrada e produtiva.

Assim, com a intenção de avançar, enquanto pesquisadora, na compreensão do olhar sobre a realidade estudada, recorreu-se às orientações, principalmente de Bardin (2004), como subsídio técnico para análise dos registros do diário de campo e das respostas obtidas nas entrevistas. Optou-se, então, pela unidade de registro por tema para a análise dos resultados, pois, segundo Bardin (2004, p. 104): “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. O tema pode se relacionar a uma pequena sentença, bem como a uma unidade de maior contorno como um parágrafo, por exemplo.

Partindo da ideia proposta pela autora referida, compreende-se que o ponto de partida da análise reside na mensagem que, seja qual for, expressa um significado, um sentido, o qual não pode ser considerado um ato isolado porquanto carrega as marcas que o sujeito traz de si

mesmo, suas histórias pessoais e sociais, crenças, valores e experiências. Essa dinâmica, além de apreender um sujeito singular, vincula as suas condições contextuais e o controle que este exerce sobre o seu discurso. Requer do pesquisador uma análise dos enunciados para torná-los evidências, no sentido de corroborar a construção de conhecimentos sobre o fenômeno, no recorte dado pela pesquisa, atribuindo-lhe relevância social e teórica. Nessa direção, o processo de construção das categorias temáticas, na presente pesquisa, seguiu alguns passos que se considera importante esclarecer.

Acerca das observações, fez-se, primeiramente, uma leitura sequenciada e cuidadosa do material, procurando identificar os temas que emergiam do material empírico. Num segundo momento, sentiu-se a necessidade de retornar a leitura e releitura do material recolhido, à luz dos objetivos desta investigação e da questão teórica que foi sistematizada no decorrer da mesma. A partir desse exercício foi possível fazer algumas reflexões sobre o material recolhido, anotando, ao final de cada registro e/ou do lado direito do texto, as impressões que dali emergia. Porém, atentou-se que esse momento representava apenas um primeiro passo do processo, uma vez que um fato ou uma situação observados/descritos podem estar relacionados a múltiplos significados.

Para o trabalho com a análise dos dados das entrevistas, definiu-se, então, quatro eixos temáticos que tiveram origem na fundamentação teórica, associando-os aos indicativos trazidos pelas respostas às questões apresentadas aos pesquisados mediante a percepção de semelhanças e pontos comuns.

Na sequência da análise, os diferentes discursos apreendidos e analisados por meio de informações obtidas na observação, nas entrevistas e na análise dos documentos, foram entrecruzados de modo a encontrar o desconhecido a partir do conhecido. Desse modo, perceberam-se os pontos de encontro, as semelhanças, bem como as divergências, ciente de que os fatos não se revelam num primeiro olhar do pesquisador sobre o material coletado, mas, ao contrário, é a partir da interrogação feita aos fatos, baseada na teoria acumulada a respeito da questão investigada, que o conhecimento sobre estes vai se constituindo.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste Capítulo, apresenta-se a análise e a discussão dos resultados, ambas constituindo o núcleo central da pesquisa. Essa etapa efetiva a aplicação lógica, dedutiva e indutiva, de todo o processo de investigação (Best, 1972; Tuckman, 2000), focalizando uma instância particular, aqui configurada como um grupo de professoras da Educação Infantil, bem como de seus coordenadores pedagógicos e diretores. No caso específico deste estudo, a preocupação maior foi analisar, em duas instituições de ensino, a concepção dos sujeitos envolvidos em um processo que exige muito da criança que busca adequar-se a uma nova realidade social e, de seus pais, como do educador e da instituição, que precisa se preparar para recebê-la.

Cabe esclarecer que, para preservar o anonimato, foram atribuídos códigos às escolas, que passam a ser identificadas como Escola A e Escola B, nominando-se, respectivamente, a escola pertencente à rede particular de ensino e a escola pública. Consequentemente, os entrevistados foram identificados da seguinte maneira:

- Escola A - DA (diretor), CA (coordenador), PA₁ (professora 1), PA₂ (professora 2) e PA₃ (professora 3), estas designadas de acordo com a ordem de realização da entrevista na escola.
- Escola B - DB (diretor), CB (coordenador), PB₁ (professora 1), PB₂ (professora 2) e PB₃ (professora 3), obedecendo, igualmente, o critério de cumprimento das entrevistas.

4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

Inicialmente, torna-se oportuno ressaltar que o enfoque desta pesquisa não foi o de analisar o Projeto Político Pedagógico [PPP] em seu todo, mas a sua organização curricular, na especificidade do cuidar e do educar, os objetivos educacionais, fins e princípios norteadores, para que, no conjunto, se pudesse ter uma compreensão da intencionalidade da proposta. Nos resultados da análise do Projeto Político Pedagógico das instituições, verifica-se que a proposta pedagógica reúne os princípios norteadores da instituição e os fundamentos que balizam a conduta dos que nela trabalham no que se refere:

- 1º) Aos princípios e valores que fundamentam as finalidades da instituição;

- 2º) À sua estrutura organizacional e instâncias de decisão;
- 3º) À organização administrativa e pedagógica;
- 4º) Aos conteúdos curriculares;
- 5º) Aos procedimentos didáticos;
- 6º) Às estratégias de avaliação e as atividades culturais.

Desse modo, constatou-se que o PPP da Escola A leva em conta a LDB, os Parâmetros Curriculares para a EI, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [RCNEI], objetivando o desenvolvimento, num ambiente propício, de habilidades e capacidades envolvendo as áreas: física, afetiva, cognitiva, ética, estética de relação interpessoal e inserção pessoal. A escola se propõe a realizar um trabalho baseado nas diferenças individuais e na consideração das peculiaridades das crianças na faixa etária da EI.

Do PPP da Escola A, apreende-se que ela privilegia o agrupamento de alunos em faixas etárias com a preocupação de respeitar as características da criança, de modo que possa ser acolhida e educada em suas demandas singulares. Pretende que a criança da EI, por meio da brincadeira, da imitação e da recriação de papéis, na escola, continue a se apropriar dos papéis sociais da comunidade. O contato com outras crianças em situações de aprendizagem organizadas e o vínculo do professor com seus alunos permitirão à criança iniciar a construção de sua identidade social em interações fora do âmbito familiar. Considera que à medida que o foco de atenção da criança muda — da família para a escola —, ela começa a atuar de maneira mais convencional, em conformidade com as regras, a comunicação e os procedimentos acadêmicos, o que contribui para que inicie a construção do seu papel de estudante.

Para a turma com idade prevaiente de 3-4 anos, o plano de trabalho das professoras visa o desenvolvimento da criança nos principais conceitos básicos do esquema corporal, da orientação espacial, da organização temporal, do ritmo, da coordenação visomotora, além de buscar o desenvolvimento da linguagem como forma de comunicação. Na turma com idade prevaiente de 5-6 anos, esse plano visa o desenvolvimento integral da criança através de uma evolução harmoniosa nos aspectos biológicos, físico-motor, cognitivo e afetivo-emocional, dando realce à coordenação motora e ao preparo para a escrita (período preparatório).

A proposta pedagógica busca o desenvolvimento da linguagem como forma de comunicação e ampliação do pensamento, tendo a preocupação com a pronúncia correta, pela criança, dos fonemas [prontidão para a alfabetização]. Procura, ainda, desenvolver conceitos

básicos de cidadania, respeito mútuo, cooperação e colaboração com os colegas e todos os funcionários da escola, bem como a importância e o cuidado com a natureza.

A metodologia de ensino da Escola A tem como objetivo levar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades do seu corpo, das relações, do espaço e, através disso, desenvolver a sua capacidade de observar, descobrir e pensar. As atividades são programadas de modo a inserir o conteúdo a ser trabalhado dentro do objetivo a ser alcançado pela escola.

A Escola B encontra-se reescrevendo o PPP, razão pela qual se obteve apenas informações pertinentes ao mesmo. De acordo com a coordenação, o referido Projeto está sendo construído com o auxílio de todas as profissionais da instituição, contudo sem participação da comunidade, como esperado em uma gestão democrática, preconizado pela LDB e os PCNs.

Quanto ao plano de trabalho das professoras, estas admitiram possuir um planejamento individual de suas ações que segue a rotina institucional, no que diz respeito a horários de alimentação e higiene, hora do descanso, recreação e demais atividades. A escola afirma que o trabalho pedagógico exercido na instituição é resultante de uma mescla de várias linhas pedagógicas, mas não há indicação das linhas que utiliza, nem a justificativa para tal mescla. Percebeu-se que os princípios pedagógicos construídos pela escola baseiam-se, nomeadamente, na relação afetiva entre as professoras e as crianças.

4.2. A OBSERVAÇÃO

A busca de uma relação inicial positiva e de uma acolhida favorável a esta proposta de pesquisa, por parte das docentes da Escola A foi receptiva, gerando um clima de confiança que facilitou o processo de observação no interior do grupo estudado. Contrariamente, na Escola B, houve certa reserva, principalmente por parte da coordenação que demonstrou clara desconfiança sobre a observação.

Escolhida como o primeiro instrumento a ser utilizado na coleta de dados após a análise documental, a observação manteve o foco no objetivo formulado de pesquisa no que tange a descrição das ações, atitudes e comportamentos localizados no desempenho natural das atividades das professoras, sem que houvesse qualquer intervenção, em sala de aula, por parte da pesquisadora.

As categorias temáticas e seus respectivos indicadores que emergiram dos registros das observações estão relacionadas com as possibilidades que as práticas pedagógicas das

professoras da EI oferecem para a adaptação da criança à escola, conforme se destaca no Quadro 1, em seguida:

Quadro 1- Composição das categorias temáticas da observação

CATEGORIAS TEMÁTICAS	INDICADORES
1- Organização do espaço educativo	1.1. Ambiente interno e externo 1.2. Disposição do material educativo 1.3. Recursos humanos em sala de aula
2- Recursos utilizados	2.1. Equipamentos 2.2. Brinquedos 2.3. Material pedagógico
3- Tipos de atividades realizadas pela professora	3.1. Acolhimento 3.2. Regras de comportamento 3.3. Situações de interação
4- Comportamentos e atitudes da criança em relação à escola	4.1. Choro 4.2. Irritação 4.3. Interação/Adaptação

Fonte: Instrumento de pesquisa (Apêndice C).

O conjunto de categorias relacionadas às observações realizadas em sala de aula da EI é assim descrito:

CATEGORIA 1: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO – O espaço físico na instituição deve contribuir para o desenvolvimento das crianças, pois elas são singulares e cada uma tem seu tempo de aprendizagem. Nessa análise, considerou-se que as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica, traduzindo as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano, do educador que atua neste cenário. Partindo dessa concepção, observou-se o ambiente externo e interno de ambas as instituições de ensino.

Na Escola A, a EI utiliza o critério referente à idade para que as crianças sejam agrupadas em turmas que comportam, em média, vinte alunos. Assim, a observação se deu em duas salas de aula, sendo uma composta por 18 alunos com 4 anos de idade, e a outra por 22 crianças com 5 anos de idade, de ambos os sexos. O espaço, nessa escola, foi planejado com vistas a contemplar as necessidades e interesses das crianças, com salas para atividades

específicas, banheiros adaptados, parque, *playground*, entre outros, que retratam esta intenção.

As instalações compõem-se de: salas de aula; banheiros com chuveiros, sanitários, pias, bancadas; brinquedoteca; espaço de área livre onde está o parque com diferentes brinquedos [balanço, escorregador, estrutura para subir, área com areia e área coberta com grama]. A sala de aula é o espaço de referência para as crianças, lugar no qual, após serem recebidas todas as manhãs, guardam seus pertences, fazem o lanche e realizam diferentes atividades das diversas áreas do conhecimento. É a sala onde as crianças permanecem a maior parte do tempo, sob a responsabilidade de uma professora e uma auxiliar que, juntas, desenvolvem o planejamento das atividades.

Os materiais utilizados são colocados, em estantes, de forma acessível às crianças e para deixar a sala livre, uma vez que as atividades desenvolvidas, nesse espaço, são realizadas com as crianças sentadas no chão ou em cadeirinhas, organizadas em círculos ou semicírculos. Nas paredes, estão afixados cartazes, quadro de pregas para chamada/frequência, calendários e mural temático, assim chamado porque é usado para afixar pesquisas ou registros de atividades sobre algum tema desenvolvido.

A Escola B, igualmente, adota o critério de idade para agrupar as crianças. Desse modo, a turma de 4 anos de idade possui 21 alunos, enquanto a turma com alunos de 5 anos de idade abrange um total de 19 alunos, de ambos os sexos. Mas, fixe a atenção nas precárias condições do prédio e do mobiliário, com cadeiras inadequadas ao tamanho das crianças, bem como, na turma de 5 anos, inexistem armários para guardar qualquer material. As crianças dispõem de dois banheiros, sendo um feminino e o outro masculino.

As salas não são decoradas, no sentido de expor diferentes materiais que possibilitem à criança desenvolver diversas aprendizagens, nem são bem divididas. As janelas baixas, à altura das crianças, facilitam muitas delas pular para o pátio, mesmo no horário da aula. Os alunos não têm acesso aos materiais didáticos, somente quando a professora faz a distribuição, pois são guardados na secretaria da escola, observando-se que as docentes não têm auxiliares, cuja falta se faz sentir, principalmente, quando a criança necessita ir ao banheiro, e as demais ficam sozinhas, sem qualquer supervisão. O quadro se agrava no caso da turma de alunos com 5 anos de idade, que conta apenas com uma professora estagiária, pois a professora regente encontra-se em fase de aposentadoria, frequentando a sala de aula exclusivamente duas vezes por semana. Nessa turma, os alunos vão desacompanhados ao banheiro.

CATEGORIA 2: RECURSOS UTILIZADOS- a EI possui um papel fundamental na infância, tendo em vista que nela as oportunidades lúdicas podem ser vivenciadas. Segundo Martinez (2002 cit. por Tessaro, 2007, p. 2): “No processo de Educação Infantil, o papel do professor é essencialmente importante, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.” De acordo com essa perspectiva, a observação abrangeu, em sua análise, três subcategorias: equipamentos, brinquedos e materiais pedagógicos.

A sala de aula da Escola A dispõe de equipamentos e materiais de comunicação visuais, sonoros e audiovisuais, tais como televisão, DVD, toca CD, CDs de músicas e de histórias, vídeo com histórias infantis, livros de história, jogos para aprendizagens, materiais pedagógicos, brinquedos diversos. Foi observado que existe um canto de brinquedos e jogos, onde as crianças se envolvem com atividades de empilhar, juntar peças de quebra-cabeça, montar casas e cidades, brincar de casinha, massa de modelar. As brincadeiras são sempre em grupos, privilegiando-se um dia da semana como o do brinquedo, sendo permitido aos alunos trazer o seu próprio para ser compartilhado com os demais colegas. O teatro, com apresentação de clássicos infantis, faz parte da rotina da sala de aula.

Já na Escola B, a sala de aula possui apenas quadro de giz, considerando que os equipamentos como televisão e DVD são mais usados nas reuniões de pais e mestres. De igual modo, os CDs de músicas e de histórias, histórias em fitas de vídeo, livros de história, são guardados no armário da secretaria da escola, somente utilizados quando solicitados pelas professoras, o que nem sempre ocorre.

CATEGORIA 3: TIPOS DE ATIVIDADES REALIZADAS PELA PROFESSORA – olhar para um dia de jornada na EI, implica encontrar diferentes momentos, nos quais o estabelecimento de uma sequência básica de atividades permite às crianças distinguir variedades e mudanças, rotinas e novidades, que servem para nortear seus próprios comportamentos. Nesse contexto, para Bassedas (2009, p. 102), “a rotina é referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e suas responsabilidades”.

Rosa (1994) defende a visão de que planejar atividades não se refere propriamente à previsão de uma sequência de atos que serão obrigatoriamente seguidos, no âmbito da qual cabe ao educador controlar para que as crianças participem obedientemente desta, pois tal atitude em nada contribui como referência necessária à criança e ao seu processo de desenvolvimento. Muito pelo contrário, posturas inflexíveis recaem no que o autor chama de

rotinização, ou seja, uma prática que adota uma sequência de procedimentos e tarefas cotidianas mantidos sempre da mesma forma.

À luz desses estudos teóricos, a observação realizada abrangeu as atividades desenvolvidas pelas professoras desde o acolhimento, perpassando pelas regras de comportamento até as situações de interação, buscando saber como as docentes estruturam o cotidiano no espaço escolar.

Na Escola A, existe o contato diário com os pais ou responsáveis pela criança, no horário da entrada e da saída. No início de cada manhã, o acolhimento é feito pelas professoras e suas auxiliares, que reúnem as crianças no pátio para um momento de integração, iniciado com uma breve oração, seguido de músicas e histórias em contexto da aprendizagem programada para o dia. Os alunos retardatários também são acolhidos no pátio, junto aos que chegaram no horário determinado.

Em sala de aula, a docente iniciou o processo de socialização através da roda de conversa, o que permitiu a interação entre os alunos. Todos sentados, conversaram, contaram novidades, cantaram, entre outras coisas. A professora mencionou que, quando a criança revela comportamento diferente do normal durante a socialização, ela própria ou a auxiliar ao entregá-la ao seu responsável, na saída da escola, revela o acontecimento no sentido de obter alguma informação que possibilite encontrar uma justificativa para aquela conduta.

Logo após a socialização, prosseguiram as atividades. Ressalta-se que não houve o estabelecimento de uma rotina organizada de modo inflexível, uma vez que haviam combinado as atividades que iriam ser realizadas naquele dia, algumas planejadas pelas docentes e outras de livre escolha das crianças.

Na turma de crianças com 4 anos de idade, no dia em que se realizou a observação, o tema da atividade foi *O sítio*, cujo objetivo consistiu em conhecer os animais que ali vivem. Um livro de história, chamado de livro gigante por causa do tamanho, e o DVD de música permitiram aos alunos fazer uma associação desses animais ao ambiente estudado. Na turma de crianças com 5 anos de idade, o eixo trabalhado girou em torno dos fonemas *g* e *j*, bem como da formação de palavras com os mesmos. Os recursos utilizados pela docente foram o quadro branco, o fantoche de animais [girafa, galo e outros] e o livro gigante. À medida que os fantoches eram apresentados, os alunos cantavam músicas que identificavam cada animal. O objetivo dessa atividade consistiu em organizar as sílabas, juntando vogais e consoantes de modo a formar palavras.

Em ambas as turmas observadas, o hábito de higiene pessoal, tal como lavar as mãos, é praticado antes do lanche, com escovação logo após a alimentação. A saída dos alunos para o intervalo de recreação é acompanhada pelas professoras e auxiliares. Durante a ausência das crianças, as salas de aulas são higienizadas pela equipe de apoio, que passa pano no chão, além de limpar as carteiras com álcool.

Face à necessidade de movimento da criança e de constante variação de ambientes e atividades, uma vez que sua concentração ainda é limitada a um dado tempo, o professor de Educação Física também faz parte da rotina das crianças com aulas de natação e de ginásticas rítmicas. As auxiliares da professora contribuem levando as crianças para o vestuário, com a finalidade de ajudá-las a trocar as fardas por roupas adequadas a essas atividades. Depois, auxiliam o professor no trabalho com as crianças.

Na Escola B, os alunos são recebidos, diariamente, no pátio da escola, junto com os alunos do Ensino Fundamental. Essa acolhida envolve músicas e oração. Já na sala de aula, as atividades acontecem com base no programa *Alfa e Beto*, adotado pela Secretaria de Educação do município de Aracaju, recebendo, cada aluno, um livro didático para que possa ser orientado pelas professoras que seguem as determinações da supervisora do referido programa, cumprindo, rigorosamente, todas as atividades do livro. Para cada dia, fica estabelecida determinada atividade.

O conjunto de materiais, pertinentes ao *Programa Alfa e Beto*, inclui livros para alunos e professores, ferramentas pedagógicas para toda a classe e um Manual, para a escola, com orientações destinadas à implementação adequada do Programa. Cada criança recebe três livros voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências próprias da idade. Cada classe ganha, ainda, um livro gigante, cartazes com letras do alfabeto, materiais para desenvolver atividades em grupo e um par de bonecos Alfa e Beto, com os quais os docentes organizam as atividades.

Os professores recebem, além do Manual com informações básicas sobre o programa de ensino, o Manual do Livro Gigante Conte Outra Vez e o Manual da Consciência Fonêmica, que apresenta um conjunto de atividades lúdicas para desenvolver o princípio alfabético, recebendo, igualmente, um exemplar de cada livro do aluno. Todo professor ganha, ainda, a Agenda da Pré-escola para o gerenciamento, acompanhamento, controle e avaliação da classe.

Assim, na turma de alunos com 4 anos de idade, o tema foi *A casa* e, para desenvolvê-lo, a docente utilizou, como recursos, o livro didático e a massa de modelar. Teve

como objetivo expor a figura de uma casa encontrada no livro didático, valorizar a criatividade da criança e conhecer suas habilidades com o uso da massa de modelar.

Na turma de alunos com 5 anos de idade, a professora trabalhou a consoante *f* e a vogal *a*, para formar as palavras *faca*, *fala* e *fada*, de onde destacou as consoantes [*f*, *c*, *l*, *d*] da vogal [*a*]. Os recursos utilizados foram o livro didático, o quadro de giz e figuras relativas a cada uma das palavras. Os objetivos dessa atividade consistiram em: (a) identificar a formação das palavras apresentadas por meio de figuras; (b) organizar as sílabas junto a vogal para formar palavras; (c) ler as palavras estudadas na frase escrita no quadro de giz; (d) escrever seguindo a atividade do livro.

A merenda é oferecida pela própria escola e servida na cantina, observando-se que os alunos fazem os lanches sozinhos, sem auxílio, mas acompanhados pelas professoras. As crianças, após a alimentação, procedem à escovação dos dentes, utilizando, para isto, uma pia de louça, fora do banheiro.

CATEGORIA 4: COMPORTAMENTOS E ATITUDES DA CRIANÇA EM RELAÇÃO À ESCOLA- Para algumas crianças, sobretudo para aquelas que têm na escola de EI sua primeira experiência fora do círculo doméstico, o ingresso na instituição implica em mudanças profundas na sua vida diária. É difícil para o pré-escolar, por sua imaturidade cognitiva e de autorregulação emocional, coordenar as demandas da escola relativas às regras, às tarefas e aos desafios da convivência em ambiente coletivo. A escola de EI configura assim um contexto onde essas crianças serão mobilizadas por emoções intensas como excitação, ansiedade e medo (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007).

Não obstante, em ambas as escolas, observou-se que as crianças estão adaptadas, por conta, principalmente, da atuação positiva das docentes, que buscam minimizar os riscos mencionados. Na Escola B, os alunos apresentam uma relação de proximidade afetiva com as docentes, demonstrando capacidade de promover interação social satisfatória ao se aproximarem da pesquisadora, procurando conhecê-la, o que se considerou relevante para avaliar que a atuação docente tem sido propícia à socialização da criança. Na Escola A, não houve qualquer contato próximo das crianças com a pesquisadora, observando-se que isto se deveu ao fato destas estarem em constantes atividades.

Em síntese, nos dias em que aconteceram as observações, não se registraram problemas, por parte das crianças, em nenhuma das séries, as quais demonstraram estabilidade de comportamento no conjunto das atividades desenvolvidas nos grupos. Percebe-se que tal

fato fica muito claro quando se avalia a seção II da LDB, artigo 29, que preconiza, como finalidade para esse segmento, o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, caracterizando assim, que não apenas os aspectos diretamente ligados à aprendizagem devem estar envolvidos no processo de ensino, mas todos os aspectos que formam o ser integral.

4.3. DADOS DOS INQUÉRITOS POR ENTREVISTAS

Com a opção pela análise de conteúdo para analisar os dados, como refere Bardin (2004), pretendeu-se estabelecer relações de correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados proferidos pelos sujeitos, considerando-se, assim, a influência mútua entre pensamento e linguagem do entrevistado ou participante. A interpretação conferiu significação a essas características, tendo-se sempre, como referencial, o quadro teórico e os objetivos da pesquisa, aos quais se subordina o processo interpretativo das informações.

Desse modo, na interpretação realizada a partir das respostas às questões das entrevistas, manteve-se um diálogo constante entre os dados empíricos e teóricos, durante todo o processo de análise de conteúdo dos textos recolhidos na presente pesquisa.

4.3.1. Opiniões das Professoras

A entrevista às professoras obedeceu a um roteiro com o intuito de se alcançar os seguintes objetivos:

- Recolher informações sobre a identificação das entrevistadas;
- Identificar conceitos e opiniões sobre a EI;
- Averiguar o que dizem as professoras acerca da docência à luz da história de constituição do próprio segmento da EI;
- Questionar se a entrevistada percebe a relação entre o cuidar e o educar;
- Verificar se existe um planejamento para nortear a realização das atividades desenvolvidas em sala de aula pela docente;
- Descobrir o conhecimento da entrevistada sobre os saberes necessários para a EI;
- Indagar sobre a forma como a entrevistada encara a EI.

Nessa condução, a entrevista realizada com as professoras abarcou 31 questões, organizadas de acordo com eixos temáticos, tal como se apresenta no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2- Organização das Categorias Temáticas

CATEGORIAS TEMÁTICAS	IDENTIFICAÇÃO DAS QUESTÕES
1- DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	1 a 7
2- EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) NO BRASIL	8 a 14
3- CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15 a 23
4- IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EI	24 a 31

Fonte: Instrumento de pesquisa (Apêndice B).

Dessa maneira, aa **Categoria 1**, correspondente aos dados pessoais e profissionais, pelo que o primeiro grupo de questões permitiu a caracterização das professoras participantes, cuja síntese é exposta abaixo, na Tabela 1.

Tabela 1- Caracterização das professoras entrevistadas

		<i>n</i>	Identificação da entrevistada
Gênero	Feminino	04	
	Bacharel em Pedagogia	03	PA ₁ , PB ₁ e PB ₂
Titulação acadêmica	Licenciatura Plena	01	PA ₂
	Especialista	03	PA ₁ , PA ₂ e PB ₁
	> 10 anos	3	PA ₁ , PA ₂ e PB ₁
Tempo de experiência em sala de aula	< 10 anos	1	PB ₂
	>10 anos	2	PA ₁ e PB ₁
Tempo de experiência na EI	Entre 1 e 7 anos	2	PA ₂ e PB ₂
	10 anos	2	PA ₁ e PB ₁
Tempo de serviço na Instituição	7 anos	1	PA ₂
	1 mês	1	PB ₂

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Examinando as informações contidas na tabela 1, verifica-se que os dados corroboram os estudos realizados por Gatti e Barreto (2009), os quais apontam a predominância da mulher no ensino, principalmente na EI. Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio [PNAD], em 2006, as autoras destacaram que 83,1% da categoria dos professores são do sexo feminino e 16,9% do sexo masculino, apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. Na EI, 98% são mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no Ensino Fundamental, como um todo, atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries, com formação de nível superior. No Ensino Médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino (33%) entre todas as demais modalidades da Educação Básica, mas ainda permanecendo maior o percentual do feminino (67%).

O processo de inserção da mulher na profissão docente ocorreu, basicamente, por ter sido uma profissão que primeiro abriu espaço para elas, sem que fossem reprovadas pela sociedade, o que aconteceu a partir da primeira metade do século XIX. O recrutamento das mulheres para o magistério se deu, segundo Costa (1995), por conta do afastamento dos homens da docência em virtude da má remuneração, sendo atraídos por novas oportunidades de trabalho advindas com o processo de urbanização e início da industrialização no Brasil. Outro fator que se deu para a feminização docente, segundo a opinião do autor, foi a associação da profissão com a maternidade, principalmente nas séries iniciais da escolarização básica. Pode-se distinguir, com base no enfoque de Costa (1995), que a feminização do magistério alterou o próprio exercício da função, a qual se viu desvalorizada ao ser associada a um trabalho com características tidas socialmente como femininas, como o cuidar de crianças.

Em relação à formação acadêmica, os resultados da presente pesquisa revelam que 100% das inquiridas responderam, neste item, possuir curso de nível superior, sendo 3 graduadas em Pedagogia e 1 possui Licenciatura Plena. No âmbito da formação continuada, 3 informaram ter feito curso de pós-graduação, como a PA₁ que fez a “*especialização em Psicopedagogia Clínica e Funcional*”, enquanto a especialização da PA₂ se deu “*em Didática e Metodologia do Ensino Superior*” e, da PB₁, “*em Educação Inclusiva*”.

Fica assim demonstrado que a maioria (n=3), quanto à qualificação profissional, está capacitada para o exercício da docência, confirmando o cumprimento da Lei nº 9.394/96 que considera e define, como profissional da Educação, o indivíduo dotado de uma formação específica para o trabalho educativo em suas diversas modalidades, estabelecendo os

caminhos da formação deste profissional em cursos próprios de Ensino Superior. Apesar de essa lei admitir a formação em nível médio ou modalidade normal para docência em EI e anos iniciais do Ensino Fundamental, recomenda que ocorra a graduação para esses profissionais. Todas as professoras inquiridas consideram importante a formação continuada para o trabalho com a EI.

Constata-se que o compromisso com a qualidade de atendimento ofertada pelos sistemas municipais de educação e a obrigação pública do Estado com sua política permanente de estímulo à profissionalização docente são reiterados pelo decreto 6.755/2009. De acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2009), esse decreto estabelece, dentre outras medidas, a expansão da oferta de formação superior nas Instituições de Ensino Superior [IES] públicas e a elevação da qualidade da formação. Mais recentemente, a Lei 12.796/2013 ratifica a proposição de que a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios promovam e facilitem o ingresso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública, mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas IES.

Quanto ao tempo de experiência em sala de aula, situa-se entre 10 anos ($n=3$) e 7 anos ($n=1$) de efetivo exercício docente. Hubermann (1995) caracteriza a fase que vai dos 7 aos 25 anos do magistério como da diversificação, onde os professores estão longe de encararem o ensino, todos da mesma maneira. Uns canalizam as suas energias para melhorar sua capacidade enquanto docentes, lançando-se em uma série de experiências pessoais que passam pela diversificação do material, pelos modos de avaliação ou das sequências do programa, expressando um grande dinamismo. Outros centram a sua ação na promoção profissional investindo, por exemplo, no desempenho de funções de direção ou cargos administrativos. Alguns desses professores procuram ter prestígio, contrariamente àqueles que se sentem, como nunca, amargurados com a sua vida profissional, submergidos pelo peso da rotina e das frustrações cotidianas, revelando desinteresse na sua promoção profissional, ficam estagnados, queixando-se de tudo, dos colegas, dos alunos, do sistema.

Avançando no exame das respostas obtidas, constatou-se que a experiência das professoras, na EI, varia entre 12 anos (PA_1 ; PA_2 ; PB_1) e 1 ano e meio (PB_2), de modo que, nas escolas pesquisadas, 2 desempenham suas funções há 10 anos (PA_1 ; PB_1), 1 por 7 anos (PA_2) e 1 há apenas um mês (PB_2), em turmas compostas por 19 alunos, em média, na faixa etária entre 4 e 6 anos.

Na **Categoria Educação Infantil (EI) no Brasil**, as professoras inquiridas avaliam a importância desta educação, pois *“é onde tudo começa”* (PA₁), mais precisamente, conforme destaca a PB₁, *“é a base [...] a partir daqui é que você, realmente, começa a construir o verdadeiro cidadão”*. Sendo assim, o principal objetivo da EI, de acordo com as respondentes é:

PA₁: *“Enriquecer o conhecimento no brincar [...] Porque a gente trabalha muito com a questão lúdica. Não é aquela questão de estar só em sala de aula, mas ele aprende brincando, o que é muito gratificante e prazeroso pra eles, o aprender, brincando!”*.

PA₂: *“O objetivo geral [...] a partir do momento que você trabalha com criança, você tem que assessorá-la pra o futuro, não com o passar do tempo. É o alicerce! Porque não se começa a construção de uma casa de cima. Tem que começar de baixo. Então, eu vejo a Educação Infantil dessa forma”*.

PB₁: *“É formar a base da criança pra que ela consiga compreender outros ensinamentos mais tarde”*.

PB₂: *“O objetivo geral da Educação Infantil é formar cidadãos [...]”*.

Do conjunto das respostas expressas pelas pesquisadas, apreendem-se duas orientações constantes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [RCNE], quais sejam: o exercício da cidadania e o direito das crianças a brincar. Nesse sentido há, também, a compreensão de que o modelo de educação caracterizado anteriormente pela creche ou jardim de infância sofreu modificações, nomeadamente com o aparecimento da expressão Educação Infantil na legislação brasileira.

Considerada como a primeira etapa da Educação Básica, a EI tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, ressaltando a PA₂ que *“hoje, mesmo a creche, [...] ela prepara, ela já começa, no caso, atividade, trabalhando a interação com criança, as brincadeiras educativas. Não somente se leva a criança pra cuidar, mas visa-se, também, essa educação pedagógica, didática”*. Essa opinião é compartilhada pela PB₂ que assim se expressa sobre a mudança no atendimento às crianças de 3 a 6 anos de idade:

“Antes, a creche, ela era vista assim: levar as crianças para os pais poderem ir trabalhar, né? Só ficava ali socializando. Mas, hoje, o modelo de creche já está

diferente, porque também tem a parte pedagógica com essa criança. Você trabalha toda a parte pedagógica com ela. Então, mudou muito!”

Fato é que depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e da LDB/1996, houve um novo direcionamento legal para a educação das crianças brasileiras. Assim, a educação da criança pequena, não de repente e nem por acaso, ganhou uma nova dimensão, estabelecendo-se que as práticas pedagógicas devem se complementar com a ação da família em uma relação de cuidado e educação. Por conseguinte, para 3 das professoras entrevistadas, o perfil adequado de uma professora da EI deve se assemelhar ao ideal feminino de afetividade, dedicação e doação, como um modelo a ser seguido pelas crianças. Contrariamente, a PB₂ afirma que “*depende muito, porque não é só o modelo feminino [...] Hoje, isso aí mudou um pouco. Antes, talvez sim! Mas, hoje, isso já foi mudado*”.

A dicotomia dos discursos leva a perceber que apesar dessas condições serem imprescindíveis, por si só não determinam a qualidade da educação sob cuja influência a criança assimila a experiência social. Atreladas a elas deve estar a formação profissional necessária ao desempenho de um trabalho pedagógico pautado na promoção de uma atenção especial à formação humana, à questão de valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças (Plano Nacional de Educação [PNE], 2001).

Não obstante, as professoras entendem a afetividade ($n=2$), o gostar da criança ($n=1$) e o amor aliado à dedicação ($n=1$), como condições necessárias para um bom atendimento às crianças na pré-escola, conforme se pode observar nos trechos selecionados:

PA₁- “*Afetividade acima de tudo. Se você não tiver afetividade, você não conquista. A partir do momento que você tem muita afetividade, você conquistou essa criança, tudo flui*”.

PB₂- “*Amor [...] principalmente nessa faixa etária. E dedicação. Porque, se não tiver esses dois, fica difícil*”.

A afetividade é enfocada, por De La Taille (2001), como um elemento fundamental no processo de cuidar, contudo não se deve descartar a necessidade de conhecimentos especializados pertinentes ao atendimento para essa etapa da educação. Para o autor,

estabelecer uma relação de afeto com a criança pequena torna-se fator primordial nos momentos de acolhimento, de banho, alimentação e repouso, durante os quais, a cada experiência vivenciada, o professor ou atendente tem em mãos possibilidades de cuidados que se desdobram em ações educativas de aprendizagem.

Oliveira (2000) destaca que o aprendizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Destarte, o aprendizado está relacionado com o desenvolvimento, embora haja um processo de maturação do qual depende o organismo para se desenvolver. As falas das docentes entrevistadas encontram-se de acordo com essa visão quando afirmam que o *“processo de desenvolvimento infantil acontece naturalmente”* (PA₂), mediante *“uma união de escola-família, ambiente escolar e ambiente familiar”*, pois *“[...] a criança, ela se desenvolve não só na escola, nem só na família”* (PB₁), mas requerendo, da parte docente, o aperfeiçoamento dos conhecimentos para que *“aconteça de forma bem preparada”* (PB₂).

Quanto à clareza da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional acerca do caráter educativo da EI, assim como de suas especificidades, as opiniões dividem-se. Enquanto as respondentes PA₁ e PB₁ avaliam que a LDB/1996 é clara, as outras duas docentes (PA₂ e PB₂) assim a consideram apenas em alguns aspectos, particularmente

“quando diz que a criança não pode ficar fora da escola [...] Então, a Lei, ela é bem clara que a criança não pode ficar em casa, nem trabalhando. A criança tem que ficar dentro de uma escola, ela tem que estudar para que ela possa se desenvolver, tudo direitinho. A Lei é bem clara nesse sentido” (PB₂).

Há de se reconhecer que a educação formal da criança de zero a seis anos de idade, até há pouco tempo, não fazia parte da gama das preocupações daqueles que elaboravam as Políticas Educacionais Brasileiras. Portanto, a LDB/1996, em consonância com a Constituição Federal de 1988, constitui-se uma conquista ao estabelecer a EI como um direito da criança e de sua família, cuja oferta é um dever do poder público, mais precisamente, dos municípios. Essa lei tem como intencionalidade fazer com que a EI seja sempre reconhecida como a fase inicial da educação da criança e deve ser oferecida com qualidade.

Contudo, salienta-se que, mesmo a LDB/1996 definindo a EI como primeira etapa da Educação Básica e tendo, em seu artigo 29, descrito que sua finalidade é promover “[...] o

desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade”, esta definição não é suficiente para garantir nem definir o tipo de educação ofertada no interior dos centros de Educação Infantil atualmente.

Assim sendo, na **Categoria Cuidar e Educar na Educação Infantil**, considerando-se que esta ainda é um nível de ensino constituído de muitos desafios para se alcançar, de fato, a qualidade almejada hoje na Educação, buscou-se saber, inicialmente, junto às professoras pesquisadas, suas opiniões a respeito do que é educar no âmbito da EI. As narrativas permitiram que se percebessem aspectos significativos das práticas pedagógicas, cogitadas nas entrelinhas dos diálogos, como, por exemplo, da PA₂ que entende o “*educar, no âmbito da EI, é você educar de forma adequada a cada fase da criança. Você conhecer o que essa criança está preparada para aprender nesse momento e como eu vou estimular essa aprendizagem*”. Por seu lado, a PB₂, pautando-se em um discurso que leva em conta a realidade social e histórica de seu aluno, é enfática ao dizer que:

“Educar, eu acho assim: não é você querer transmitir pra criança só o que você sabe. Educar, você vai educar a criança através do conhecimento que ela traz de casa. Ela vem com um senso comum. Você tem que pegar aquele senso comum que ela tem com o seu, específico, e você vai passar pra ela, educar ela através disso aí, também. E não ignorar a bagagem que ela traz do seu meio, de casa. O senso comum vem na bagagem”.

O estudo prossegue com a definição do cuidar no contexto da EI, apresentado, nos documentos oficiais, como uma das funções básicas deste nível de educação. Desse modo, segundo a PA₁, “*cuidar, é você observar também, o seu aluno, né. Não só em relação ao aprendizado, mas no todo. Quando ele chega a sua sala, você conhece seu aluno, você sabe se ele tá bem, se não tá. Então, é você ter um olhar diferenciado pra cada um*”. Em outras palavras, na concepção da PA₂, “*eu cuido dele a partir do momento que eu preparo uma aula, preparo meu cotidiano com ele, da melhor forma [...]. Nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Então, eu vou ter uma visão pra cada aluno. A diferença da EI é exatamente isso: na hora que o aluno não está conseguindo aprender dessa forma, então eu vou à busca e procurar várias outras formas, de acordo com a realidade de cada aluno*”.

No contexto da EI, o RCNEI pensa o termo cuidar num sentido mais amplo, como um ato de valorização da criança, de modo a contribuir em seu desenvolvimento como ser humano, em suas capacidades, identificando e correspondendo às suas necessidades essenciais, ligadas à questão da alimentação, higiene, saúde, vestuário, conforme se pode, igualmente, destacar da fala da PB₁:

“É você cuidar na hora dum lanche, e tratar isso de uma forma, que seja uma forma prazerosa pra ela. Muitas crianças não gostam de comer. Então, você termina cuidando dessa forma. É ensinar a parte de hábitos de higiene, hábitos alimentares, enfim, cuidar [...] No sentido de conceitos básicos, mínimos de família, que a família trabalha em casa [...] Tem que se dar uma continuidade na escola”.

Por conseguinte, as professoras inquiridas são unânimes em afirmar que a EI serve tanto para educar quanto cuidar, uma vez que *“a partir do momento que a gente educa, ao mesmo tempo cuida. Então, a EI é um conjunto. Não tem como você educar apenas ou cuidar apenas [...]”* (PA₂). Do exposto pelas docentes, é possível identificar que na constante articulação entre cuidado e educação ocorrem, simultaneamente, os processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento das capacidades e habilidades da criança, de acordo com suas necessidades.

Com relação ao processo de adaptação da criança à escola, as docentes investigadas avaliam como de *“suma importância”* (PB₂) as relações familiares e o conhecimento da rotina da casa onde mora, levando-se em conta que *“a partir do momento que você conhece você consegue [...] Exerce melhor trabalho, porque cada criança vem com sua personalidade, de realidades totalmente diferentes”* (PA₂). Tais opiniões também são compartilhadas pelas respondentes PA₁ e PB₁, reforçando o entendimento de que é decisivo o esforço de criar laços entre o ambiente escolar e o familiar. Esse princípio está em concordância com a perspectiva de Bronfenbrenner (1974, citado por Costa, 2011, p. 41) quando refere que:

“[...] a educação pré-escolar desempenha um papel no desenvolvimento da criança somente se o microssistema familiar é influenciado. É como se a criança não fosse capaz de assimilar, por si só, a motivação e as aspirações que favorecem o seu desenvolvimento, como se estes componentes devessem ser integrados pelos pais e transmitidos à criança”.

Além da importância da família no desenvolvimento da criança, “as atividades lúdicas, que chamem a atenção [...]” (PB₂) são igualmente importantes, motivo pelo qual a PA₁ trabalha “muito com atividades de coordenação motora, psicomotricidade e a questão lúdica e a pintura, né, porque eles adoram muito a questão de arte. A gente trabalha muito com essa questão de arte manual. Usa muita pintura, colagem [...]”. Como se verifica nas afirmações das respondentes, o brincar absorve legitimidade e reconhecimento como atividade fundamental na vida da criança, sendo valorizadas atividades lúdicas ancoradas na ideia de “socialização e interação” (PA₂), bem como propiciadora da autonomia e do desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e social. Essa confirmação é evidenciada nas afirmações encontradas nos seguintes fragmentos:

PA₂: “A EI, ela é preenchida de várias atividades [...] e, todas elas, têm seus objetivos”.

PB₁: “As atividades de aprendizagem, as atividades motoras (coordenação motora ampla, coordenação motora fina), as atividades de higiene, de alimentação, de como se comportar, enfim”.

PB₂: “Não adianta você pegar, na escola, e colocar uns cadernos, umas letras, se você não começar com uma música, com uma historinha, para você envolver aquela criança, pra ela ter o prazer de aprender. Porque, se você não tiver todo esse aparato, é um pouco difícil”.

Mas, de igual modo, há compreensão de que, na prática, existem dificuldades apresentadas pela criança, requerendo a intervenção docente para lhe permitir experienciar um envolvimento mais profundo com o que está sendo proposto. Para tanto, a PB₁ relata que utiliza “recursos importantes pra criança: fantoches, teatro, histórias. E, a gente, a partir disso, é que a gente vai trabalhando aquelas dificuldades de cada criança”. Já a PA₁ explica que “geralmente, a gente tenta conversar, a gente dá brinquedos, pois, muitas vezes, eles apresentam as atitudes no brinquedo, no brincar, nos desenhos. Então, a gente tá sempre atenta em relação a tudo porque, quando a criança tem algum problema, a gente vê logo no comportamento”. Nesse caso, o fazer pedagógico precisa estar bem fundamentado em uma abordagem que possibilite a compreensão daquela problemática, mas “respeitando até onde

podemos e devemos chegar, seja em relação a alguma coisa que não seja direcionada somente à educação na escola, porque eles trazem problemas de casa” (PA₂).

Existe, ainda, na EI, a preocupação relacionada ao trabalho educativo, o que envolve o planejamento de atividades além dos cuidados físicos com a criança, uma vez que, segundo a PA₁, *“você não pode chegar, em sua sala de aula, aleatoriamente, ou de qualquer jeito. Tem que ter um planejamento, sempre”*. A PA₂, em sua resposta, prossegue afirmando: *“até porque eu não acredito que haja um trabalho eficiente sem planejamento. Tudo o que se faz, com certeza, tem que ter planejamento”*. Para isso, todas as docentes garantem que, em suas escolas, se utiliza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no sentido de buscar orientações com enfoque didático e apoio ao trabalho docente. No entanto, a PB₁, que atua na escola pública, ressalta que *“nós estamos [...] um pouco assim, vou ser sincera, presos, por conta desse programa que foi colocado, Alfa e Beto, que não é muito de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases. Mas, a gente tenta ao máximo contemplar a Lei de Diretrizes e Bases, apesar desse programa que foi imposto pela Prefeitura”*.

No tocante à organização do tempo escolar desde o momento que a criança chega à escola até sua saída, observa-se que as professoras entrevistadas organizam vários tipos de atividades como, por exemplo, estas que se transcreve a seguir:

PA₁: *“Ao chegar [...] a gente brinca um pouquinho, liga uma televisão, aí, depois, vêm às atividades [...] Mentalização, faz a oração do dia. Aí vai para o lúdico, pra o chão, começa a brincar o conteúdo que vai ser trabalhado durante o dia. Volta pra fazer as atividades, depois tem o lanche, aí começam a brincar de novo [...] vêm outros brinquedos e a gente vai trabalhando [...]”*.

PA₂: *“Essa organização já começa de casa porque [...] esse momento da escola, essa manhã ou essa tarde que nós passamos com as crianças, não seja uma manhã ou uma tarde comum, mas um momento de várias atividades que buscam, com certeza, vários objetivos para que não seja algo cansativo. Então, a gente divide o tempo. Nós temos [...] o momento da rodinha, nós temos o momento do parque [...] a gente divide cada momento e mostra pra eles que todos são importantes, que em cada momento há seu objetivo: o momento de lanchar, o momento da gente conversar, o momento de brincar, o momento de aprender. Então, é muito bem organizado cada momentozinho desses que a gente passa com eles aqui”*.

PB₁- *“Hoje, com esse programa [Alfa e Beto], nós fazemos o seguinte: a gente chega, tem um acolhimento com todos os alunos no pátio da escola, depois nós vamos pra sala. Na salinha, a gente faz uma rodinha. Ou na sala ou no pátio, cada turma faz a sua, a gente faz uma rodinha. Ali, naquele momento, a gente vai trabalhar conceitos e o que será trabalhado no resto do dia. Então, ali através de uma história, através de uma brincadeira ou de uma música, nós vamos dar início às atividades do dia. Feito isso, a gente começa as atividades do livro, chega a hora do recreio, eles continuam com atividades de arte e tem o momento do brincar. No final do dia, eles vão brincar com blocos, blocos de encaixe, ou o programado do dia”.*

PB₂- *“Quando chegamos aqui, tem o momento, né, pra rezar com eles, falar com Deus, agradecer, ter o acolhimento que é muito importante [...] saber como foi a noite, como foi o sono, se sonhou [...] Todo esse início, esse acolhimento e depois, sim, começam as atividades”.*

Dessa forma, as professoras buscam organizar vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana, listando aquelas possíveis para as crianças desenvolverem, planejando-as não somente de acordo com o tempo, mas, também, com a sua aprendizagem. As falas docentes permitem afirmar que o atendimento ofertado na EI deve ser organizado de forma intencional e deliberada, reconhecendo-se, neste contexto, a importância da formação do educador, pois a atuação deste é um fator decisivo no processo de ensinar e aprender.

Sobre isso, portanto, as questões seguintes tiveram como eixo temático a **Categoria Importância da Formação Docente na EI**, cuja pretensão foi de incitar a discussão sobre a atuação pedagógica das pesquisadas. Nessa categoria, as professoras asseguram que sua formação é adequada para o trabalho com crianças pequenas, destacando a relevância dos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, tal como se infere do relato da PA₂: *“Eu gostei muito do meu curso – Pedagogia -- me sinto bem preparada, apesar de costumar dizer que se nasce professora [...] A Pedagogia, que é para conhecer a criança, todos deveriam fazer, porque é magnífico. É muito bom ser professor”.*

Nessa direção, a PA₁ reafirma que, para atuar na EI, *“você deve ter a formação pedagógica [...] Pedagogia e, além de tudo, buscar sempre meios de uma renovação. Buscar seguir novos conhecimentos, para que você possa acrescentar no seu conhecimento de sala*

de aula”. Em suma, “a Pedagogia é essencial” (PA₂) e, “pra complementar, ter algum curso de especialização na área ou em outra área que auxilie e ajude bastante” (PB₁). Tal posicionamento está de acordo com o pensamento expresso por Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 84):

“[...] o curso de Pedagogia constitui o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social, formando o profissional pedagogo, com formação teórica, científica e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas [...]”.

Ainda nesse enfoque, quando indagadas se existem diferenças nos saberes dos professores de crianças da pré-escola e outros professores, as opiniões divergiram. Para a PA₁ e PA₂, existem diferenças, enquanto para a PB₁ e PB₂ estas inexistem.

PA₁: “Sim, eu creio que exista, sim. Porque cada um tem sua maneira de agir. [...] na Educação Infantil, não se pode ficar muito tempo preso a uma coisa só. Até porque, eles [os alunos] têm a necessidade sempre de renovação. Se você ficar o tempo todo, só ali, sem ter, vamos supor uma estratégia [...] Hoje tem historinha, amanhã tem brincadeira não sei aonde. Se não tiver essa criatividade, até as crianças ficam impacientes em sala de aula”.

PB₁: “Não, no saber não existe diferença. Quando você estuda, você estuda pra trabalhar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental. Mas, assim, você termina adquirindo experiência porque está sempre naquela área. Mas, no saber, se a pessoa for para outro nível, vai trabalhar da mesma forma”.

Sobre isso, Rocha (1999) assinala que o trabalho com a criança pequena implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de se discutirem quais domínios devem ser contemplados na formação desses profissionais. A partir desse pressuposto, as respondentes afirmam que a formação inicial de professores da Educação Básica contempla as especificidades da docência na EI, uma vez que, de acordo com os dizeres da PA₂, “toda formação busca isso: deixar o profissional preparado”. Complementando essa fala, a PA₁ assim se expressa:

“Sim. Eu vejo que, que o corpo docente tem que tá sempre muito preparado para exercer seu trabalho, sua função [...] na realidade, a gente vê que a Educação

Infantil é uma lapidação. Um processo inicial, onde você tá trabalhando ali, o que uma criança vai levar pro resto da vida. Se aquele professor marcou aquele aluno, ele leva pro resto da vida. Então, a gente tem um papel muito importante na vida de uma criança que tá em formação”.

Pode-se perceber, no discurso das professoras, que há um compromisso e uma preocupação em atuar satisfatoriamente para o desenvolvimento da criança, pois, para além da formação, as professoras destacam “compromisso e afetividade” (PA₁), “gostar da criança” (PA₂), “sensibilidade” (PB₁) e “amor à profissão” (PB₂), como características importantes para o exercício da função docente. No entanto, essas participantes, especificamente as duas professoras da rede particular de ensino (PA₁; PA₂) e uma professora da escola pública (PB₂), foram evasivas quanto à construção da Pedagogia da EI estar de acordo, nas escolas onde trabalham, com a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996. Nessa questão, cabe ressaltar o que foi dito pela PB₁:

“Nós estamos limitados por conta desse programa da Prefeitura [Alfa e Beto], mas eu vou falar o que era feito antes desse programa, que está no segundo ano de uso. Então, nós tínhamos reuniões frequentes, nós trabalhávamos com projetos e esses projetos eram trabalhados de dois em dois meses ou de três em três meses, e, assim, nós tentávamos, ao máximo, incluir a Lei de Diretrizes e Bases nesses projetos. Então, a gente sempre a tinha como fundamental. Agora, a gente tá assim, tentando fazer o que é possível em relação a esses programas que são implantados”.

Ao se buscar os documentos oficiais – Constituição Federal/1988 e LDB/1996 -, relativamente ao reconhecimento da criança e à necessidade de sua educação desde os primeiros anos de vida, verifica-se que a concretização de seus direitos se efetiva a partir da organização de duas grandes questões: a do acesso e a da qualidade do atendimento.

Tratando-se do acesso, como um direito da criança, facultativo à família e não como direito apenas da mãe trabalhadora, houve uma significativa expansão do atendimento na última década. Essa expansão pode ser visualizada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios [PNAD], realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], em 2010, referente à taxa de frequência bruta, nos estabelecimentos de ensino, da população residente sobre grupos de idade. Os dados da referida pesquisa mostram que as crianças entre

zero e cinco anos de idade, no ano de 2009, apresentaram uma taxa de escolarização de 38,1%, enquanto que, em 1999, essa proporção era de apenas 23,3%.

Porém, sobre a qualidade e a efetividade dos atuais serviços ofertados na EI, depara-se, comumente, apenas com informações acerca da expansão do atendimento, do número de crianças atendidas e da quantidade de alunos por professor, conforme dados levantados por Zabalza (1998). Ressalta o autor que tais dados, embora sejam importantes para traçar uma análise das condições de atendimento, não são suficientes para averiguar o interior dos centros de EI e nem para inferir sobre uma real qualidade na educação de crianças pequenas. Até porque a palavra qualidade, devido a não conceituação universal do termo, implica a entrada no imenso e multifacetado campo dos valores. Desse modo, as políticas educacionais e os diferentes setores da sociedade podem tomá-la de maneira diversa.

Não obstante, partindo-se do princípio de que a qualidade está atrelada ao objetivo estabelecido num determinado tipo de educação, defende-se que a proposta pedagógica da EI tem como objetivo a promoção do desenvolvimento integral do ser, conforme proposto na LDB/1996. Reitera Angotti (2006, p.18):

“[...] a Educação Infantil será norteada, então, por um caráter educacional que promova o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes e complementares perspectivas, em que ela se integra e participa [...] considerando que os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento [...] fica mais evidente o papel da educação pré-escolar na formação integral do indivíduo”.

Nesse cenário, Angotti (2006) destaca a importância dos profissionais na condição de educadores, e não meros funcionários responsáveis pela orientação das atividades, para que haja apropriação dos significados das ações pelas crianças. Assim, tornou-se importante saber qual a relação que as docentes estabelecem entre o que aprenderam na formação inicial e continuada com sua prática atual em sala de aula. As respostas obtidas a esse questionamento deixam claro que não há uma prática sem teoria, nem o contrário, teoria sem prática, muito embora a concepção predominante, entre 3 dessas docentes, é de que a práxis constitui-se muito mais importante. Em algumas falas depreende-se que, na prática pedagógica, as professoras vão construindo novos conhecimentos, novas experiências, os quais são incorporados e transformados em trabalho docente.

Segundo a PA₁, “[...] a teoria é assim: aquela coisa belíssima, mas, tem muita coisa na teoria que você não põe em prática. E a prática é quem lhe dá segurança. Então, a prática é que faz você desenvolver o seu trabalho. É que lhe dá segurança pra você desenvolver,

criar e tratar bem o seu aluno. Eu acho que a teoria, é compatível, sim, mas a prática é quem mais vale". No sentido de que os saberes adquiridos na formação podem ser incorporados à prática pedagógica, na opinião da PB₂, *"muitas coisas que você aprendeu na teoria, nem sempre na prática é igual. Mas, dá pra você conciliar, sim. Se você estuda, você aprende muita coisa e, com essa aprendizagem, você vai passar pra sua parte prática. Tem que ter também a teoria"*.

É exatamente com base nessa experiência e nos conhecimentos adquiridos que se buscou saber de que forma se dá o processo de adaptação da criança à escola, considerando-se que a professora é uma figura de referência durante seu ingresso no contexto educacional. Tratando essa questão, a PB₂ relata que:

"É um processo muito importante e complexo [...] A criança sai do convívio, né, de seus familiares e, quando chega, na escola, [...] chega chorando, você tem que saber acalantar, conversar, envolvê-la no meio, pra que ela se sinta bem, ter prazer de estar ali. Porque é difícil uma criança deixar o pai, a mãe, sua casa, tudo, pra vir pra uma escola onde tem muita gente. É assustador, primeiro. Mas, depois, quando você consegue envolver aquela criança, ela consegue amar aquele ambiente, ela tem prazer de vir. Primeiro você tem que saber envolver essa criança, ter prazer em estar ali na sala de aula".

Pode-se perceber dos relatos feitos pelas professoras, que o processo de adaptação é observado como uma etapa fundamental no ingresso da criança nas escolas investigadas. Conforme explica a PB₁, *"esse processo se dá com a união escola-família, que é essencial. A primeira coisa a ser feita num início de um ano letivo é uma reunião de pais, geral, e uma reunião de pais, em cada turma, pra que o professor tenha um contato direto com os pais, e consiga fazer com que eles tenham essa adaptação de uma forma legal, que não seja traumática, não seja difícil pra criança, em si. Então, a gente tenta, ao máximo"*.

Em Balaban (1988 citado por Costa, 2011) encontra-se o nexo desse procedimento quando sugere que, antes do ano letivo iniciar, sejam organizadas reuniões, coletivas e individuais, com os pais, para a escola expor aos mesmos o seu projeto educativo, os seus objetivos, a forma como será realizado o processo de adaptação, reforçando sempre que esta fase requer uma atenção especial. É nesse momento que a escola possibilita o esclarecimento de dúvidas por parte da família, criando assim uma relação de confiança, afetividade e

amizade entre ambas as partes. Nesse sentido, Asseiro (2004 citado por Costa, 2011, p. 88) afirma que, desse modo, a escola deve passar a ser vista “como uma parceira na educação dos filhos”, além de tornar claro que todos fazem parte da instituição: direção, professores/educadores, funcionários, crianças ou pais. Todo o ambiente escolar, a preparação dos profissionais que estarão em contato com as crianças e a família são fundamentais e de extrema importância para que a adaptação da criança à vida escolar seja um momento positivo.

Nota-se, entre as pesquisadas, que há uma preocupação em receber a criança em um ambiente onde “[...] *com jeitinho, a gente vai conquistando essa criança*” (PA₂), pois este é o momento em que tanto a criança como os pais criam um laço afetivo com a escola. Nessa perspectiva, a PA₁ faz a seguinte consideração:

“No começo da adaptação muitos, assim, com 3 anos, nunca estudaram. Então, chega e tem aquela questão da socialização, o largar da mãe. Quando é filho único, ainda é pior, porque aquela coisa muito pegada com os pais. Então, a gente vai, aos poucos. Aí a gente faz [os pais] ficar dois ou três dias [...]. Daqui a pouco, a gente vai trazendo a criança pra gente. Então, aos poucos, quando ela pega segurança, confiança, aí se começa a trabalhar a questão da socialização no todo, com toda a equipe do colégio”.

Portanto, é importante que essa fase se organize de forma gradual, conforme se entende do trabalho realizado pelas docentes, as quais visam à construção de um ambiente capaz de permitir à criança a aquisição de autonomia e segurança nas suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais.

4.3.2. PERCEPÇÕES DOS GESTORES E COORDENADORAS

A elaboração dos questionários aos gestores e coordenadores teve por base alcançar os seguintes objetivos:

- Recolher informações sobre a identificação dos entrevistados;
- Identificar como o entrevistado percebe a EI;
- Verificar se o entrevistado detém o conhecimento sobre as políticas públicas voltadas ao atendimento das crianças pequenas;

- Averiguar se o entrevistado percebe as dimensões do cuidar e do educar na EI.

Com esse foco, os gestores e coordenadoras participantes responderam a uma entrevista, de modo similar àquela aplicada às docentes, envolvendo 35 questões originadas de quatro categorias temáticas, conforme se expõe no seguinte Quadro 3.

Quadro 3- Divisão das Questões segundo as Categorias Temáticas

CATEGORIAS TEMÁTICAS	IDENTIFICAÇÃO DAS QUESTÕES
1- DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	1 a 9
2- EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) NO BRASIL	10 a 15
3- LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EI	16 a 21
4- CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	22 a 35

Fonte: Instrumento de pesquisa (Apêndice A).

Na primeira parte, foram solicitados dados biográficos dos inquiridos, tais como, formação acadêmica, função, tempo de experiência na função e outras questões que se considerou pertinente para caracterizar seu perfil profissional. Assim, os dados obtidos a partir das respostas dos pesquisados possibilitaram sua organização na tabela 02.

Tabela 2- Características dos informantes- Gestores e Coordenadoras

	<i>n</i>	Identificação dos entrevistados
Gênero	Feminino	03 CA, DB e CB
	Masculino	01 DA
Formação Acadêmica	Engenharia Química	01 DA
	Pedagogia	02 CA e CB
	Bacharel em Serviço Social/Licenciatura em História	01 DB
	Especialização em Petroquímica/MBA em Gestão Empresarial	01 DA
Cursos de pós-graduação	Especialização em Gestão em Educação	01 CA
	Especialização em Gestão de Serviço Social e em Docência e Consultoria	01 DB
	Especialização em Psicologia Educacional	01 CB
Tempo de experiência na função	> 10 anos	1 DA
	< 10 anos	2 CA e CB
	< 1 ano	1 DB

Tempo de serviço na Instituição	> 10 anos	2	DA e CA
	< 10 anos	2	DB e CB

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Os dados da tabela 2 permitem de imediato algumas observações, dentre as quais destacamos aquela pertinente ao fato de haver, nesse grupo, 1 profissional do sexo masculino, o qual exerce a função de vice-diretor na Escola A. Quanto à formação acadêmica, apenas 2 docentes são graduadas em Pedagogia, contudo, todos possuem especialização em diferentes áreas do conhecimento. O tempo de experiência dos gestores varia de 19 anos a 6 meses, enquanto das coordenadoras entre 9 e 5 anos, dentre as quais, 1 ressalta ter 29 anos no exercício da docência. Esses resultados levam a crer que a maioria dos inquiridos está familiarizada com o ambiente onde trabalham, além de ter a experiência necessária para a realização de suas atividades, já que o tempo de atuação nas citadas funções, no âmbito das instituições de ensino onde se realizou a pesquisa, apresenta a média de 7,8 anos.

Neste estudo, o histórico profissional dos pesquisados revela que, na escola particular, a nomeação para a função de direção ou coordenação ocorreu mediante convite, no caso do gestor, feito pelo proprietário da instituição, contrariamente ao que aconteceu na escola pública, uma vez que a ocupação se deu por processo seletivo. Considerando que o diretor escolar possui papel central no funcionamento da instituição de ensino, para uma melhor compreensão Souza e Gouveia (2010, p.175) fazem a seguinte definição:

“a direção escolar é compreendida como a função de coordenação políticopedagógica e institucional (administrativa e representativa) da escola. Normalmente é desempenhada por um profissional da educação (eleito, indicado, concursado), que representa o poder instituído na escola e tem por tarefa primordial coordenar a gestão escolar, representar a instituição, responder administrativamente e politicamente, zelar, dar suporte e fazer cumprir os objetivos pedagógicos da escola”.

Independentemente da forma como assumiram o cargo, o trabalho na direção e coordenação traz, em termos gerais, satisfação para esses inquiridos. Examinando as informações e focando particularmente na EI, verifica-se que esse sentimento se deve, entre outras situações, a lidar “*com a formação de um ser humano, no seu mais amplo aspecto, e essa relação de respeito com que a gente trata, é o que mais envaidece a gente*” (DA) e deixa “*muito feliz*” (DB).

Sobre as características de um gestor ou coordenador nas escolas de EI, os relatos explicitam que, além da liderança, *“tem que ser paciente, compreensiva, prudente, amar o que faz”* (CA), o que envolve, igualmente, *“o comprometimento”* (DB) e a *“compreensão da criança”* (CB). Dentre as atribuições, o DA destaca, principalmente, aquela que trata de *“gerar, ano a ano, o plano de curso com os objetivos pedagógicos para o ano letivo seguinte”*, bem como *“gerenciar as atividades de uma escola”* (DB). A coordenadora da escola pública enfatiza que sua atuação se dá em parceria com a família, pois *“não se faz um trabalho pedagógico, um trabalho escolar de qualidade”* sem esta parceria.

Após essas questões, que permitiram o conhecimento de alguns dados profissionais dos respondentes, na **Categoria 2 – Educação Infantil no Brasil** – buscou-se suas opiniões sobre a matriz da EI no Brasil, das quais se destaca o posicionamento da CB que, observando a perspectiva histórico-cultural, explica que:

“a Educação Infantil no Brasil, ela começou com atendimento que era meramente assistencial, né? A Escola era apenas um lugar onde se levava as crianças para que as mães pudessem trabalhar. E, nós tivemos com a Lei a 9394, um avanço muito grande: a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica”.

É identificável, ainda, nas vozes dos demais participantes, que as novas estratégias determinadas pela lei têm como ponto fundamental, especialmente na superação da visão histórica assistencialista, trabalhar, simultaneamente, o cuidar e o educar, porém um educar específico, diferente daquele da escola de Ensino Fundamental, assim como o cuidar é um cuidar pedagógico diferente do aplicado pela família da criança. A EI não é família e, também, não é a escola tradicional, mas um novo olhar que envolve entre outras coisas, atividades elaboradas sem desprezar a ludicidade, uma linguagem mais informal, aproveitando este momento para a construção da identidade do ser humano.

Sendo assim, os entrevistados são unânimes em afirmar que a EI parte de uma nova concepção de infância. Nesse sentido, *“a gente vai trabalhar esse ser em formação, mas, considerando que ele é um sujeito, que ele tem direito ao conhecimento que essa sociedade foi acumulando, ao longo dos anos, e que a Escola tem esse papel de educar, de cuidar e de dar a essa criança, toda a fundamentação necessária. Não preparando pra um estudo amanhã, mas preparando nessa continuidade que ela vai ter ao longo de sua vida acadêmica, escolar”* (CB).

Esses discursos qualificam a EI como propícia para o desenvolvimento da criança, preparando-a *“através do brincar”* (CA), constituindo-se como um espaço de socialização onde se trabalha a *“formação de conceitos, em todas as áreas. Na área emocional, na área psicológica, na área de desenvolvimento de habilidades, dos valores”* (CB). A importância da Educação Infantil é comprovada pelo interesse que vem ganhando ao longo da história e sua eficácia é garantida pela combinação dos seguintes fatores, mencionados pelos investigados: *“ambiente acolhedor”* e *“socialização”* com indivíduos semelhantes.

Nesse contexto, a educação familiar aliada à escolar permitirá que a criança ultrapasse, de forma equilibrada e sadia, as diversas transformações que ocorrerão ao longo de sua vida. Por essa razão, as escolas em questão solicitam a participação, dos pais ou responsáveis pelas crianças, em projetos e atividades, pois sua presença *“deve ser importante não só na EI, mas em toda a etapa de formação do aluno, até o Ensino Médio”* (DA), sendo chamados *“sempre, pra participar de tudo na escola”* (DB). Como bem destaca a CA:

“Hoje, os pais se encontram muito distantes das atividades dos seus filhos. Então, nós procuramos cultivar essa parceria tendo um contato mais próximo, um contato verbal com as mães quando vêm trazer seus filhos ou quando vêm buscá-los, certo? Aqui, a gente tem uma facilidade maior por parte da direção. Autorização para que nós possamos conversar com os pais através do telefone, certo? Não apenas através de um bilhete, uma agenda, tanto é que nós preferimos esse contato verbal. Eu não tenho agenda até os 5anos”.

Considerando a instituição de EI como um local adequado para o desenvolvimento da criança, procurou-se identificar evidências manifestadas no discurso dos diretores e coordenadores, implicados nesta pesquisa, no que diz respeito à semelhança no processo de aprendizagem, neste nível de educação, com o processo de escolarização. Para melhor se entender a questão, recorre-se à definição de escolarização utilizada por Faria Filho (2004, p. 522), segundo o qual é *“o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados”*. Assim, todos os respondentes avaliaram como sendo processos semelhantes, porque *“você prepara pra que ele vá pra o Fundamental, pra alfabetização”* (DB).

Diante disso, a **Categoria 3** abrangeu, a partir da temática da **Legislação Brasileira e a EI**, questões que buscaram a compreensão dos sujeitos pesquisados sobre se esta educação propicia às crianças de 3 a 6 anos, o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade, tal como preconizam a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Os dados relacionados a esse questionamento mostram que *“na instituição particular, há uma precocização que isso realmente aconteça [...] se não acontecer, nós vamos ser cobrados e, ao sermos cobrados, uma consequência imediata que existe, é uma evasão escolar”* (DB). Do mesmo modo, na escola da rede pública entende-se *“que a criança é um ser de direito, uma cidadã com direito à educação, saúde, à família, a todas as condições para ter um desenvolvimento saudável”* (CB).

Nas marcas do cuidar e educar, a LDB/1996, segundo os respondentes, produziu mudanças na organização e gestão da EI, principalmente quando a *“reconhece como a primeira etapa da Educação Básica”* (CB), bem como *“facilitou para as escolas municipais receberem verbas do Estado para poderem alfabetizar essas crianças mais cedo, devido a essa diferença tão enorme que estava havendo na escola pública para a escola particular”* (CA). Para esses entrevistados, essa mesma lei, *“ao lado de outros documentos, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil”* (CB), observa a especificidade constitutiva da criança de 0 a 6 anos quando avançou na busca de um trabalho educativo-pedagógico adequado a esta etapa. A lei estabelece, ainda, que a EI deve complementar a educação familiar, podendo ocorrer, na prática, da seguinte maneira:

“Não só com reunião, reunião de pais. Conversamos sobre a importância, mas, também, muitas vezes, nós convidamos os pais pra, individualmente, discutir problemas pontuais [...] Mostrando o trabalho pedagógico que a escola tá desenvolvendo, informando aos pais e, também, não só informando, mas pra que coloquem [os pais] o que eles pensam da escola, como eles gostariam que fosse esta escola. Isso tanto é feito em reuniões como é feito em conversas individuais, pontuais, num acompanhamento muito de perto, muito sistemático, aqui, na nossa escola” (CB).

Quanto à forma de organização da gestão ou da coordenação, o quadro colocado evidencia que, na escola particular, a gestão *“apresenta para as demais coordenações, principalmente à Fundamental I, quais são os seus projetos pedagógicos que vão ser*

desenvolvidos, além, digamos assim, das rotinas diárias, semanais” (DA), enquanto a coordenação orienta os professores quanto ao “currículo, os programas, os projetos” (CA). Na escola da rede pública de ensino, a gestão busca “trabalhar em parceria com a família” (DB), por outro lado, a coordenação identifica que, na rede municipal de ensino “é uma equipe. Tem diretor, diretor-geral, coordenador pedagógico e o secretário. Tem o Conselho Escolar, que também faz parte da gestão. Isso vale tanto para a Educação Infantil como pro Ensino Fundamental” (CB).

Os entrevistados destacam, ainda, que na elaboração do planejamento da escola utilizam, além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [RCNEI], recursos como “coleções didáticas” (CB) e as “Diretrizes Curriculares Nacionais, uma proposta, do próprio município de Aracaju” (CB). A DB reitera que a escola municipal trabalha o programa Alfa e Beta, cujo acompanhamento é feito por “supervisoras, coordenadoras, que vêm até à escola para orientar os professores”.

Partindo do pressuposto de que o trabalho de EI deve ser realizado num espaço onde a criança seja vista, em sua totalidade, pelas pessoas responsáveis pela promoção do desenvolvimento integral do aluno, a **Categoria 4** tratou da **Importância da Formação Docente na EI**, colocando-se, a princípio, a questão sobre qual a educação que está sendo praticada na infância. Na visão do DA, “educação, no seu aspecto mais amplo, é trabalhar com valores, dentro da escola, como limites, respeito, principalmente limites”, sendo descrito pela CA que é trabalhar, na EI. “o brincar, a modelagem, a coordenação, a psicomotricidade”. Em outra perspectiva, a DB revela que o que se busca é uma “educação de qualidade”, bem como “uma educação cidadã [...] respeitando seus direitos [da criança] e que ela, também, possa exercer, na sociedade, essa relação entre seus direitos/seus deveres” (CB).

A fala dos sujeitos pesquisados auxilia a reconhecer que, se “no início, o professor de EI seria aquele professor que gostasse de criança” (DA), atualmente a formação requerida para esse profissional é “a graduação em Pedagogia” (CA), pois “aqui, no Município de Aracaju, já não tem ingresso do professor de Nível Médio” (CB), caracterizando uma diferença regional a qual precisa ser considerada diante das políticas educativas que admitem este nível de formação para os professores que trabalham com criança de 0 a 6 anos.

Além dessa formação, ser professor da pré-escola requer “uma habilidade muito grande em lidar com criança [...] em desenvolver projetos, desenvolver atividades naquela faixa etária em que ele está atuando” (DA), “amar o seu trabalho, gostar de criança” (CA),

opinião igualmente compartilhada pelas DB e CB. De modo similar, todos os entrevistados acreditam ser possível trabalhar o cuidar e o educar de forma integrada, que se realiza em diferentes espaços educativos, tais como, parquinho, tanque de areia, biblioteca, brinquedoteca, campo de futebol e outros, capazes de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da criança pequena. Desses espaços citados, a escola particular não dispõe, especificamente, do tanque de areia, contrariamente à escola pública que tem apenas a brinquedoteca e conta com “*um grupo de professores que desenvolve essas atividades com muita competência*” (CB).

Nessas escolas, os principais materiais pedagógicos utilizados, são os seguintes: “*brinquedos educativos*” (DA), “*o quadro de giz*” (CA), “*o livro gigante e os jogos educativos, como aquele de encaixe*” (DB; CB). Conforme se apreende, a depender da instituição de ensino, as possibilidades de jogos e brincadeiras acontecem em diferentes espaços, com os mais diversos materiais, diferenciação também observada na composição da equipe pedagógica da cada uma destas instituições. Enquanto a escola particular tem à sua disposição a “*fonoaudióloga, a psicopedagoga, a psicóloga*” (DA) que “*fazem um trabalho preventivo*” (CA) com a criança, a escola pública conta tão somente com o apoio da professora com especialização em Psicopedagogia para dar suporte quando algum aluno apresenta problema, então, esta “*entra em contato com os pais, chama, conversa*” (DB).

No contexto das ações articuladas para a EI, nas escolas pesquisadas, o trabalho pedagógico é organizado com base nas decisões tomadas em “*reuniões mensais, também nas reuniões semanais com o diretor, vice-diretor*” (DA), denominadas pela DB como “*reuniões pedagógicas*”, bem como no “*Projeto Político Pedagógico*”, conforme ressalta a CB. O planejamento da escola envolve momentos onde os pais são convidados a participar, tais como, “*reunião de pais*” (DA), “*dia dos Pais, da das Mães, na Páscoa, [...] semana da criança, e outras atividades*” (CA), “*no sábado letivo e nas datas comemorativas, reuniões*” (DB). Para a CB,

“*Essa escola tem uma participação muito grande dos pais, seja até diariamente, quando vêm trazer a criança pra escola [...], sempre tem essa conversa. Em reuniões, nas comemorações. Nós temos aqui, o privilégio de ter né, os pais muito presentes. Não só no momento das comemorações, mas também cada vez que eles são chamados para discutir algum problema pedagógico ou algum problema de disciplina que aparece, sempre tem essa parceria com os pais*”.

A família desempenha um papel preponderante no desenvolvimento socioafetivo da criança, no entanto, quando de sua entrada no nível pré-escolar e à medida que começa a conviver com o grupo de pares, vai-se relativizando a influência do ambiente familiar (Pikunas, citado por Silva, 2008). Agora, a criança será confrontada com a necessidade de se adaptar ao mundo exterior, de modo que se deve promover o desenvolvimento de competências sociais no nível da EI, não só por ser aí que ela passa grande parte do seu tempo diário, mas por ser na infância que estas aprendizagens melhor são permeabilizadas (Vale, 2009). Por conseguinte, a interação entre as crianças ocorre *“nas atividades de paradidáticos, quando vão ao teatro para apresentar [...] os momentos de recreação na quadra de esporte, onde eles trazem os seus brinquedos de casa, no dia do brinquedo favorito”* (CA), *“nos projetos e na culminância dos projetos”* (DB).

Por outro lado, na perspectiva do cuidar, as ações, de acordo com 2 inquiridos, perpassam desde a observação do comportamento da criança até a criação de hábitos, como de higiene, de uma alimentação saudável. Mas, na opinião da CB, *“a gente, à medida que educa, cuida; à medida que cuida, educa, porque, quando se faz um planejamento, você tá fazendo uma proposta que é pedagógica, mas você não desvincula do cuidar. Eu tenho dificuldade de falar separado de cuidar e educar. Essas duas coisas elas andam juntas. Uma não acontece sem a outra”*. A compreensão de que a instituição de EI tem como função educar e cuidar, de forma indissociável e complementar, traz implícita a ideia de que o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

No tocante à adaptação da criança à escola, constata-se que o acolhimento encontra-se implícito neste processo, conforme se aduz nas falas abaixo transcritas:

DA: *“Sempre acolhimento. Sempre temos profissionais com um sorriso, com uma brincadeira, com uma aproximação afetiva, tá certo? Ambiente em sala de aula, que entusiasme a criança. Brincadeiras que ele [o aluno] participe com os coleguinhas”*.

DB: *“Acolhimento que a gente faz todos os dias de manhã, todos os dias à tarde, pra justamente ter um momentinho de oração, de agradecer, uma musiquinha, que aí eles vão se sentindo parte”.*

CB: *“No processo de adaptação há um acolhimento, Não só por parte da professora, mas de toda a equipe da escola”.*

Particularizando as estratégias utilizadas pela escola, a CA assim se expressa: *“nós programamos uma semana pra que eles tenham essa adaptação perfeita, certo? São atividades que são elaboradas com as professoras, né? Brincadeiras, brinquedos, estratégias diferentes para que a cada dia a criança vá pra casa com uma expectativa prazerosa e voltar, no outro dia, com vontade de estar na escola”.*

Como analisado das respostas dos sujeitos ora pesquisados, quando se trata de uma instituição de EI, os professores têm que estar bem preparados para receber essa criança, fazer atividades especiais e diferenciadas para que ela se sinta segura e tranquila nesse novo ambiente. Dessa forma, pode-se inferir que, para os participantes desta pesquisa, a criança a ser adaptada tem o apoio e ajuda de suas professoras para contornar a situação em um mundo totalmente novo para ela e seus pais.

Por fim, indagou-se sobre aspectos que, não levantados na entrevista, mereciam ser destacados. Nesse sentido, o DA considerou oportuno enfatizar a conduta da escola face à agressão que, porventura, alguma criança sofresse em casa, explicando que, neste caso, *“a escola vai procurar as responsabilidades”*. Já a CA destacou o trabalho realizado através do *“projeto sobre literatura, o projeto cultura e lazer que é a dramatização dos clássicos: fábulas, lendas, ou mesmo do paradidático que a criança está trabalhando nesse momento”*. Em sua fala, a DB mostra que há preocupação não só com a aprendizagem, mas também com o cuidar e a necessidade de trazer *“os pais para a escola”*, pois quer *“essa parceria: professores, alunos, pais, gestão, sempre assim. Todos, todos envolvidos em prol da escola de qualidade”*. A CB reforça essa declaração ao dizer que *“eles [os alunos] se sentem acolhidos aqui pela gente, porque isso é resultado do trabalho coletivo, do amor, de atenção, do cuidado”*.

Diante dos resultados, é possível constatar que, na esteira do educar e cuidar, a adaptação da criança à escola se constitui um processo importante que se estabelece pelo trabalho realizado por cada um desses profissionais, representando a ação conjunta em direção à consolidação de uma pedagogia voltada para a infância.

4.4. DISCUSSÃO E TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise dos dados descritos anteriormente, pode-se discutir, no confronto e triangulação dos resultados da análise documental, da observação, do inquérito por entrevista aos professores, corpo diretivo e coordenação, que na EI o ato de educar não exclui a função do cuidado, complementando a ação da família, mas considerando um período de adaptação da criança à escola.

Ancorando-se nas conexões das informações advindas das diversas fontes, identifica-se, inicialmente, que ambas as escolas organizam o agrupamento dos alunos pelo critério da idade, justificando que levam em conta as especificidades de cada faixa etária e a criança em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, tal como apresentado pelos documentos oficiais, como pressuposto das atividades educativas.

Além desses dados de ordem mais organizacional, para melhor conhecer as orientações pedagógicas que regem o universo de atuação das escolas investigadas, se faz necessário apresentar, de modo sucinto, alguns elementos centrais do Projeto Político Pedagógico, sistematizado, na Escola A, a partir de discussões realizadas com os profissionais da instituição sobre as orientações trazidas pelo vice-diretor e distintas coordenações. No contexto investigativo e instigante de sala de aula daquela escola, observou-se que o estabelecimento do eixo norteador da EI, situa-se no desenvolvimento da criança por meio de atividades nas diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais se destaca o trabalho com a arte.

Na Escola B não se teve acesso ao mesmo, tendo em vista estar a ser reestruturado para posterior encaminhamento à aprovação do Conselho Municipal de Educação, mas destacado, nas entrevistas, que as professoras seguem o programa *Alfa e Beto*, implementado em todas as escolas da rede municipal de ensino, em Aracaju, fazendo-se sentir que ainda vigoram diferentes modelos pedagógicos: um voltado à educação da criança pertencente à escola particular; outro, à educação das crianças advindas das camadas populares.

Por outro lado, cabe destacar que o trabalho pedagógico desenvolvido tanto na Escola A quanto na Escola B se situa na intersecção trabalho docente, caracterizado e atribuído ao professor em particular, e a gestão da escola, esta materializada nas proposições que figuram como direção e sentido que se dá as práticas desenvolvidas com as crianças de 3

a 6 anos, as quais têm o cotidiano regulado por estas instituições responsáveis por sua educação e cuidado, constatando-se notórias diferenças estruturais entre as escolas analisadas.

Enquanto a Escola A oferece às crianças um dia a dia organizado e planejado de acordo com seus interesses e necessidades, dotado de equipamentos suficientes e adequados, na Escola B, a organização do espaço de sala de aula não é apropriada pelas limitações da estrutura física, esta distante de atender os parâmetros de infraestrutura para instituições de EI, documento que trata das concepções, reforma e adaptações dos espaços onde se realiza este nível de educação. Dentro dessa estrutura física e material, com déficits na organização do espaço, a excelente qualidade dos jogos educativos e a competência das professoras que atuam nesse ambiente, de acordo com as respostas obtidas nas entrevistas realizadas com a diretora e a coordenadora daquela Escola, são apoios contundentes no desenvolvimento da prática educativa.

Nesse ponto, torna-se oportuno destacar a diferença entre os termos espaço e ambiente. De acordo com o que disserta Zabala, (1998, p. 232), o espaço refere-se “[...] ao espaço físico, ou seja, aos locais para atividade caracterizadas pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Já o termo ambiente representa o “[...] conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre os criança e adultos, entre criança e sociedade em seu conjunto)”.

Assim, em tais ambientes institucionais, diante da compreensão de que a primeira etapa desse percurso orienta-se não para conteúdos ou o conhecimento formal, devendo atuar, antes de tudo, sobre dois eixos fundamentais, a interação e a brincadeira, analisa-se que a proposta pedagógica e as atividades na Escola A considera estes eixos. Na Escola B, foi possível constatar que o programa instituído pelo Conselho Municipal de Educação produz a regulamentação sobre o que é importante a criança aprender. Essa regulamentação sobre o que é importante à criança aprender, na EI, tem como referência o Ensino Fundamental, ao invés de pensá-la pelos saberes da própria infância.

Nessa discussão, nomeadamente na fala dos docentes, é reconhecida a relevância da formação teórica e da qualificação do professor da EI, destacando, ainda, que a prática ensina mais que a teoria. Nos discursos sobre a importância da formação docente surgiram pontos distintos, dentre eles foi recorrente o dom, a vocação, como características fundamentais na escolha pelo trabalho como professor. Esse discurso é comum a muitos professores, principalmente quando estes são mulheres e trabalham com a EI e anos iniciais.

Todos os educadores responderam que a acolhida da criança é feita com muito carinho e atenção, de modo que foi possível ver, de modo positivo, o apontamento da dimensão afetiva em suas colocações. Segundo Oliveira (2002, p.127), “acolher adequadamente a criança exige que se tenha um trabalho coletivo, em que todos se empenhem em organizar o espaço e a estrutura da escola, visando atender as necessidades infantis”, nuances apresentadas nas respostas coletadas.

Ainda, um ponto comum nas respostas é relativo ao questionamento sobre quais estratégias de adaptação são utilizadas, pois todos apresentam, basicamente, as mesmas táticas, que são: conversar com a criança, tranquilizá-la, aproximar-se dela para ganhar sua confiança. Para tanto, buscam, portanto, facilitar a interação criança-criança, criança-adulto e escola-família, havendo menção, por parte de todos os sujeitos participantes desta pesquisa, à relação com os responsáveis, pais e mães, como parte no processo de integração da criança à escola.

Com base nas observações, pode-se visualizar que a afetividade é um dos principais ingredientes na prática educativa desses profissionais, isto atua como componente essencial e preponderante no sucesso que alcançam com as crianças em adaptação, conforme seus próprios relatos. Percebe-se que existe um direcionamento nesse processo, o qual tem seu sentido e significado realmente compreendidos, incorporando não só as crianças, mas também os pais nesta dinâmica construtiva e educativa. As escolas passam o conhecimento que o tipo de adaptação mais adequado varia muito de criança para criança, segundo suas características afetivoemocionais e em relação à sua idade, não havendo, por conseguinte, uma solução única para todos os casos.

Confirma-se, segundo dados coletados mediante os diferentes instrumentos desta pesquisa, que as Escolas A e B concebem a EI como espaço de aprendizagem onde as crianças experimentam formas de ser e agir na convivência, assim como a adaptação é entendida como processo amplo, no qual a intervenção dos profissionais se estabelece em um contexto de interações e formulação de vínculos afetivos. Portanto, a adaptação não é um processo natural, porém algo a ser construído por todos os que atuam na dinâmica educacional.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, teve-se como proposta realizar um estudo no campo da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, de acordo com a concepção de que a função da instituição voltada ao atendimento da criança de 3 a 6 anos e de seus profissionais, é acolhê-la em sua singularidade, pautando-se no binômio cuidar/educar como caminho para alcançar a finalidade desta etapa da educação – a formação integral do ser. Desse modo, ao focalizar a EI, o presente estudo partiu da pergunta, que se relembra: **De que maneira se desenvolve o trabalho pedagógico na Educação Infantil na perspectiva de enfrentar os desafios da adaptação das crianças que vão à escola pela primeira vez?**

No fio condutor dessa indagação, que norteou os rumos da investigação, procurou-se resposta sobre questões estruturantes da realidade de duas escolas de EI, uma da rede particular de ensino [EA] e outra do ensino municipal [EB], em Aracaju/SE, com o principal objetivo de investigar a linha de ação pedagógica adotada para o atendimento de crianças face à necessidade de adaptação das mesmas à escola.

Para se analisar esse processo, recorreu-se à pesquisa qualitativa, concretamente a inquéritos por entrevista a professores, evidenciando aspectos de suas histórias acadêmicas e profissionais, assim como seu papel como mediador principal no contexto da adaptação escolar. Alargando a informação, solicitou-se aos diretores e coordenadoras que opinassem sobre o contexto da práxis de sua formação, diretamente relacionado à aquisição de competências profissionais necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho, sustentados na ideia central acerca dos problemas a serem enfrentados e discutidos não só no processo de adaptação, mas, para além dele, na questão do educar e cuidar da infância.

Analisando-se os resultados deste estudo, conclui-se que há um conjunto de ações que caracterizam o trabalho pedagógico e, por conseguinte, as práticas desenvolvidas com as crianças pequenas, nas instituições, apresentam especificidades de acordo com as características da faixa etária com que trabalham. As atividades do período de adaptação incluem o conhecimento: (1) do espaço da instituição, tais como, banheiro, o refeitório, o parque, dentre outros; (2) de atividades rotineiras, como ouvir histórias, cantar, brincar, desenhar; (3) de procedimentos, como realizar as refeições nos horários e maneiras estabelecidas; (4) das regras; (5) do pessoal [professoras e outros funcionários].

Desse modo, a acolhida, a preparação para o lanche em espaço coletivo e a própria escovação dos dentes, são ações marcadas por um olhar atencioso que revela a concepção de trabalho pedagógico em que a intencionalidade do educador relaciona-se ao que a criança precisa viver e experienciar na EI. O trabalho pedagógico é entendido, na coletividade institucional, mediante proposta fundamentada e caracterizada pela compreensão que se tem da infância, da criança, da EI. Nesse sentido, ele revela concepções de planejamento, currículo, educação e cuidado, rotinas, aprendizagem e desenvolvimento.

Alicerçando-se em tais considerações, esta pesquisa buscou averiguar o modo como se configura a EI nas redes pública e particular de ensino em relação à sua adequação à LDB, constatando-se que é inegável o avanço de acordo com essa política educacional, no que condiz ao reconhecimento da criança e à necessidade de sua educação desde os primeiros anos de vida. Por essa lei, todas as instituições de EI, públicas e privadas, estão inseridas no sistema de ensino, devendo ser oferecida em espaços educacionais com propostas de caráter pedagógico, analisando-se que um dos critérios de credenciamento dessas instituições, o da proporção criança/educador, é observado nas duas escolas investigadas.

No que concerne ao objetivo de identificar a organização das escolas para atender as necessidades educacionais da criança, pode-se dizer que esta envolve as condições objetivas de trabalho no dia a dia e têm a ver com condições materiais: a estrutura física, os espaços, os tempos, a organização funcional, os materiais disponíveis. Nesse sentido, a Escola A está mais aparelhada, o que resulta em uma perigosa privatização do papel do Estado, encontrando-se, nas escolas públicas, um território favorável e subserviente à consolidação desta prática. Apesar do discurso dos gestores da escola pública insistir na tecla da educação de qualidade, na prática observa-se que a EI fica à mercê, quase que exclusivamente, das ações docentes que, apesar de se desenvolver em espaços não adaptados à idade e tamanho das crianças, procuram tornar sua atuação eficaz e mais significativa para o aprendizado deste aluno.

Em se tratando de analisar o exercício das funções docentes nas instituições, no que se refere ao Cuidar e Educar, conforme se averiguou, estas funções são interdependentes, revelando uma possível superação da visão da EI como um depósito de crianças sem intencionalidade educativo-pedagógica, configurando-se como uma etapa de preparação para as séries iniciais do Ensino Fundamental. A concepção identificada com maior frequência, pelos sujeitos da pesquisa, é o atendimento às especificidades da criança pequena, que

necessita ser cuidada e educada, indissociavelmente, uma criança que se constitui através do brincar, está em desenvolvimento, interage com o meio e possui sua diversidade.

Ao se verificar os procedimentos adotados quanto à interação dos pais no espaço escolar, ficou evidenciada a importância da família em um trabalho conjunto desde o processo de adaptação da criança até os diferentes eventos que ocorrem no cotidiano escolar, como forma de aproximá-los das propostas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas e favorecer o trabalho pedagógico. Os dados obtidos, na presente pesquisa, permitem se apreender que a relação escola-família enriquece o trabalho em sala de aula à medida que possibilita o conhecimento da realidade dos alunos, melhor atendendo as suas necessidades.

Assim, enquanto pesquisadora acredita-se que os objetivos desta pesquisa foram atingidos no sentido de apresentar que o atendimento ofertado na EI deve ser organizado de forma intencional e deliberada, de modo a não permitir que se aflorem aspectos de uma escolaridade antecipada e instrucional, tampouco pautada em uma concepção assistencialista ou somente de guarda e de proteção, que nega a necessidade das crianças e a própria infância. Entretanto, muita coisa ainda pode ser realizada nesse sentido, sendo a temática EI muito abrangente e possibilitando diversas abordagens, uma delas relacionada à formação inicial dos professores para este nível de ensino, que penso merecer novas investigações e considerações.

É necessário e urgente que se discuta e aprofunde o debate sobre as ações político-pedagógicas que têm sido viabilizadas no interior dos cursos de formação superior, quanto à qualificação dos professores que atuam e/ou atuarão na EI. Constatando-se, no entanto, que nem todos os docentes de EI, nas escolas enfocadas, têm formação inicial de professor, é preciso, sobretudo, questionar: Que conhecimentos, de fato, são válidos quando se trata da formação de professores de EI, de modo que se possam assegurar ações pedagógicas que respeitem a especificidade desta etapa educacional?

Essas considerações são apenas por ora, finais, pois o trabalho incitou diversas dúvidas, questionamentos e inquietações. Nesse sentido, é sabido que uma pesquisa não tem o poder de modificar a realidade, e é pertinente lembrar que esta não teve o intuito de criticar o trabalho desenvolvido por qualquer uma das escolas ou a postura assumida por seus corpos docentes, até porque se reconhece o empenho dos grupos em buscar uma educação de qualidade.

Não obstante, argumenta-se que a qualidade na EI está associada, sobretudo, à concepção de criança e infância que se tem, não só as políticas educacionais, mas a todos os artefatos que são utilizados no processo educacional, considerando desde os financiamentos

destinados a este segmento, os cursos de qualificação dos profissionais, a organização e distribuição dos espaços, os materiais pedagógicos disponibilizados, os tipos de atividades desenvolvidas, os usos do tempo das crianças e, principalmente, a mediação docente.

Para concluir, ressalta-se que a intenção deste estudo é contribuir para o esclarecimento sobre a importância de se construir espaços e propostas pedagógicas coerentes com as especificidades das muitas infâncias, por se acreditar que a organização do trabalho pedagógico deve respeitar o desenvolvimento da criança, em cada idade, bem como explorar suas potencialidades por meio de práticas pensadas com ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angotti, M. (2006). Educação infantil: para que, para quem e por quê. In M. Angotti. (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* (pp. 87-104). Campinas: Alínea.
- Aranha, M. L. de A. (1996). *História da Educação* (2ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Arce, A. (2002). *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis: Vozes.
- Azevedo, F de. *A cultura brasileira*. (6ª ed.). Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ e UnB.
- Barbosa, M. C. S. (2000). *Por amor & por força: rotinas na Educação infantil*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de doutor em Educação, orientada por Ana Lúcia Goulart de Faria, São Paulo.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. M. R. F. (1995). Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. *Cadernos Cedes*, 37, 7-22.
- Bassedas, E. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil: perspectivas de ensino e estudo de casos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Best, J. W. (1972). *Como investigar en educación* (2ª. ed.) Madrid: Morata.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bonetti, N. (2004). *A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito dos documentos oficiais após a LDB 9394/96*. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Mestre, orientada por Leda Scheibe e co-orientada por Roselane Fátima Campos.
- Brandão, C. R. (1995). *O que é educação*. (33ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Brzezinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores* (5ª ed.) Campinas: Papirus.
- Cambi, F. (1999). *O século XV e a Renovação Educativa- História da Educação*. (A. Lorencini: Trad.). São Paulo: Editora UNESP.
- Campos, M. M. (2002). A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In M. L. de A. Machado (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp. 27-33). São Paulo: Cortez.

- Costa, A. R. R. da (2011). *Adaptação da criança à escola. Estratégias e desafios na Educação Pré-escolar*. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ciências da Educação da Escola Superior de Educação João de Deus para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, orientada pelo Professor Doutor José Maria de Almeida.
- Costa, M. C. V. (1995). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina.
- Craidy, C. M. & Kaercher, G. E. (2001). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Qualidade na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- De La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- Deslandes, S. F. (2009). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: Deslandes, S. F. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28ª ed., pp. 9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Didonet, V. (2001, Abril/Junho). Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio - Educação Infantil*, 1 (1), 06-09.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Faria Filho, L. M. (2004). *Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa*. Campinas: Mercado das Letras.
- Franco, M. A. S., Libâneo, J. C. & Pimenta, S. G. (2007, Janeiro-Abril). Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (130), 63-97.
- Gatti, B.A., & Barreto, E.S.S. (2009). *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social* (Relatório de Pesquisa). Brasília, DF: UNESCO.
- Gondra, J. G. (2002). Modificar com brandura e prevenir com cautela – racionalidade médica e higienização da infância. In M. C. Freitas & M. Kuhlmann Jr. *Os intelectuais na história da infância* (pp. 289-318). São Paulo: Cortez.
- Graça, T. C. C. (1997). Jardim de Infância José Garcez Vieira: marco da educação infantil da Prefeitura de Aracaju. *Revista Hora de Estudo*, 1 (1), 8-18.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.

- Günther, H. (2006, maio-agosto). Pesquisa Qualitativa *versus* Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? [versão eletrônica]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>.
- Haddad, L. (1993). *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola.
- Hubermann, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de professores* (pp. 31-61). Lisboa: Porto Editora.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Kramer, S. (1995). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (5ª ed.). São Paulo: Cortez, 1995.
- Kramer, S., Nunes, M. F. R. & Corsino, P. (2009, Janeiro-Abril). Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37 (1), 69-85.
- Kuhlmann Junior, M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* (2ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Leal, R. de C. D. (2004). O primeiro jardim de infância de Sergipe: contribuição ao estudo da educação infantil (1932-1942). Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe para obtenção do grau de Mestre, orientada por Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.
- Leite Filho, A. (2001). Proposições para uma educação infantil cidadã. In R. L., Garcia & A. Leite Filho (Org.). *Em defesa da educação infantil* (Coleção O sentido da escola, 18, pp. 29-58). Rio de Janeiro: DP&A.
- Libâneo, J. C.(2002). *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luzuriaga, L. (2001). *História da educação e da pedagogia*. (19ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Marcílio, M. L. (1997). *A Roda dos Expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950*. São Paulo: Coutrix/EDUSF.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Meihy, J. C. S. (1998). *Manual de história oral*. (2ª ed.). São Paulo: Loyola.

- Mello, G. N. (2004, Outubro). Educação e Sentimento. É preciso discutir essa relação. *Revista Nova Escola*, 8 (1), 15-38.
- Mello, S. A. (2006). *Contribuições de Vigotski para a educação infantil*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (1996). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Moretti, J. A. & Baltasar, L. H. T. (2003). As relações familiares, a escola e sua influência no desenvolvimento infanto-juvenil e na aprendizagem. *Terra e Cultura*, 20 (39), 126-135.
- Nunes, F.R. (2009). *Educação Infantil: instituições, funções e propostas*. Campinas, SP: Autores e Associados.
- Oliveira, V. B. de (Org.) (2004). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos* (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, Z. R. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Peeters, M. F., & Cooman, M. A. (1971). *Pequena História da Educação*. (10ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Plano Nacional de Educação [PNE] (2001). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília: Câmara dos Deputados Federais.
- Pombo, O. M. (2003). O insuportável brilho da escola. In: A. Renault et al. *Direitos e responsabilidades na sociedade educativa* (pp. 31-59). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rizzo, G. (2003). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento* (3ª edição). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil*. Tese apresentada ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do grau de Doutora em Educação, orientada pelo Professor Doutor João Josué da Silva Filho.
- Rosa, S. S. da (1994). *Construtivismo e mudança* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Rosenberg, F. (1994, Dezembro). Educação: para quem? *Revista Ciência e Cultura*, 28, 1466-1471.

- Romanelli, O. de O. (2001). *História da Educação no Brasil*. (13.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Santos, C. R. (2003). *Educação escolar brasileira* (2^a ed.). São Paulo: Thomson Pioneira.
- Silva, F. S. G. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, orientada pela Professora Doutora Luísa Barros.
- Sodré, N. W. (1994). *Síntese de história da educação brasileira*. (17^a ed.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Souza, A. R. De & Gouveia, A. B. (2010). Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. *Revista Educação*, 1, 173-190.
- Teixeira, A. S. (1997). *Educação para a democracia: introdução à administração educacional* (2^a ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Tessaro, J. P. (2007). *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. Acedido em 02 de Novembro, 2014, em http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&source=hp&biw=592&q=Brincadeiras+de+meninas+e+de+iucelia&aq=f&aqi=&aql=&oq=&qs_rfai=&fp=3035c65b99df84ca.
- Tognetta, L. R. P. (2002). *A construção da solidariedade: a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ Fapesp.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues, Trad., 4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socioemocional. *Exedra*, 2, 129-146.
- Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber- Livro Editora.
- Werebe, M. J. G. (1997). *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. (2^a ed.) São Paulo: Ática.
- Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<u>BLOCO A</u> DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	-Recolher informações sobre a identificação das entrevistadas.	1) Qual a sua formação acadêmica? 2) Já deu aula na Educação Básica? 3) Possui cursos de especialização/extensão, mestrado, outros? 4) Qual sua função atual? 5) Quanto tempo tem de experiência como gestor ou coordenador pedagógico? 6) Há quanto tempo exerce essa função na escola atual? 7) Como se tornou Gestor ou Coordenador em escola de Educação Infantil? 8) Sente satisfação, em termos gerais, com sua atuação na Educação Infantil? 9) Quais são as características de um gestor ou coordenador pedagógico nas escolas de Educação Infantil? E as principais atribuições?	As questões deste bloco procuram identificar dados pessoais e profissionais.
<u>BLOCO B</u> EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) NO BRASIL	-Identificar como a entrevistada percebe a EI.	10) Em sua opinião, qual a matriz da EI no Brasil? 11) Atualmente, a EI se constitui uma nova modalidade educacional? 12) A EI parte de uma nova concepção de infância? 13) Em seu entendimento, a EI contribui para o desenvolvimento da criança?	As questões deste bloco procuram identificar se a entrevistada conhece a dinâmica da EI.

		De que maneira? 14) Na EI é requerida a participação de pais ou responsáveis pela criança em projetos e atividades da pré-escola? 15) Na EI, o processo de aprendizagem da criança é semelhante ao processo de escolarização?	
<u>BLOCO C</u> LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	- Verificar se a entrevistada detém o conhecimento sobre as políticas públicas voltadas ao atendimento das crianças pequenas.	16) Em sua opinião, a EI tem propiciado às crianças de 3 a 6 anos, o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade, tal como preconizam a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente? 17) De que maneira a LDB 9394/96 produziu mudanças na organização e gestão de EI? 18) Essa mesma lei, observa a especificidade constitutiva dessa etapa educativa? 19) No novo ordenamento legal da EI, é enfatizado que esta deve complementar a educação familiar. Na prática, como isso ocorre? 20) De que forma se organiza a gestão ou a coordenação na EI nesta escola? 21) A escola utiliza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) na elaboração do planejamento? Recorre a outra alternativa?	As questões deste bloco procuram identificar se a entrevistada tem consciência de EI como política pública e, conseqüentemente, dever do Estado.
<u>BLOCO D</u> CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO	-Averiguar se a entrevistada percebe as dimensões do cuidar e	22) Qual é a educação que está sendo praticada na infância?	As questões deste bloco buscam identificar como a entrevistada se integra no processo de

INFANTIL	do educar na EI.	23) Nos últimos anos, qual a formação requerida para o professor da EI? 24) Em sua opinião, o que é específico do professor da pré-escola? 25) Qual sua concepção de cuidar e educar? 26) A senhora acredita ser possível trabalhar o cuidar e o educar de forma integrada? 27) Dentre as características gerais de sua escola, que ambientes, tais como, parquinho, tanque de areia, biblioteca, brinquedoteca, campo de futebol e outros, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem da criança? 28) Quais são os materiais pedagógicos que a escola disponibiliza para a educação da criança? 29) Quais os especialistas que compõem a equipe pedagógica de sua escola? 30) Como se organiza o trabalho pedagógico desta escola? 31) Existem momentos planejados para envolver as famílias das crianças? Quais são eles? 32) Além desses momentos com os familiares, existem outros visando somente a interação entre as crianças? 33) Quais ações são desenvolvidas na perspectiva do cuidar da criança? 34) Quais estratégias são utilizadas visando a adaptação da criança à pré-escola?	cuidar-educar na EI.
------------------------	-------------------------	---	-----------------------------

		35) Que aspectos não levantados nesta entrevista a senhora gostaria de destacar como importantes?	
--	--	---	--

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<u>BLOCO A</u> DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	Recolher informações sobre a identificação dos entrevistados;	1) Qual seu tempo de experiência em sala de aula? 2) E na Educação Infantil? 3) Faz parte do corpo docente desta escola há quanto tempo? 4) Quantos alunos têm em sua sala de aula e qual a faixa etária? 5) Além desta, em quais outras escolas trabalha? 6) Conte como foi, ou ainda está sendo, sua trajetória de estudos, desde a formação inicial até o momento. 7) Em relação à formação continuada, considera que seja importante para o trabalho com a Educação Infantil?	As questões deste bloco procuram identificar dados pessoais e profissionais.
<u>BLOCO B</u> EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) NO BRASIL	- Identificar conceitos e opiniões sobre a Educação Infantil. - Averiguar o que dizem as professoras acerca da docência à luz da história de constituição do próprio segmento da Educação Infantil.	8) Em sua opinião, qual o papel fundamental da EI no Brasil? 9) Quais os objetivos gerais da EI? 10) No que se refere às crianças pequenas de 3 a 6 anos, pode-se dizer que o modelo de educação caracterizado anteriormente pela creche ou jardim de infância sofreu modificações, de maneira geral, na qualidade do atendimento? 11) Acredita que o perfil adequado de uma professora da EI deve se assemelhar ao ideal feminino de afetividade, dedicação e	As questões deste bloco procuram identificar como a entrevistada constrói a docência tendo como referência a concepção de Educação Infantil.

		doação, como um modelo a ser seguido pelas crianças? 12) O que considera como necessário para um bom atendimento às crianças na pré-escola? 13) Qual sua concepção sobre desenvolvimento infantil? 14) A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional é clara quanto ao caráter educativo da EI ou às suas especificidades?	
BLOCO C CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	• Questionar se o entrevistado percebe a relação entre o cuidar e o educar. • Verificar se existe um planejamento para nortear a realização das atividades desenvolvidas em sala de aula pela docente.	15) O que é educar no âmbito da EI? 16) O que significa o cuidar no contexto da EI? 17) Em sua opinião, a EI, efetivamente, serve para educar ou cuidar das crianças? 18) Considera as relações familiares e o conhecimento da rotina da casa onde mora a criança, como referências iniciais no processo de sua adaptação à escola? 19) Que atividades são importantes para o desenvolvimento integral da criança? 20) Em sua prática, como busca intervir nas dificuldades demonstradas pela criança? 21) Existe um planejamento para a ação educativa na EI? 22) Utiliza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no sentido de buscar orientações com enfoque didático e apoio ao seu	As questões deste bloco procuram identificar como a entrevistada trata o cuidado e a educação na pré-escola.

		trabalho docente? 23) Como organiza seu tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças, desde sua chegada na escola até o momento de ir embora?	
BLOCO D IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	• Descobrir o conhecimento da entrevistada sobre os saberes necessários para a EI. • Indagar sobre a forma como a entrevistada encara a EI.	24) Considera sua formação adequada para o trabalho com crianças pequenas? 25) Qual formação se deve ter para atuar na EI? 26) Existem diferenças nos saberes dos professores de crianças da pré-escola e outros professores? 27) A formação inicial de professores da Educação Básica contempla as especificidades da docência na EI? 28) Quais as características pessoais que considera importantes para o exercício de sua função? 29) De acordo com a Constituição Federal e a LDB, como esta escola constrói a Pedagogia da Educação Infantil? 30) Qual relação estabelece entre o que aprendeu em sua formação inicial e continuada com sua prática, hoje, em sala de aula? 31) Como se dá o processo de adaptação da criança à escola?	As questões deste bloco procuram identificar como a entrevistada entende a ação de formação docente na EI.

APÊNDICE C- GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Instituição _____		Turma _____	
Duração da observação _____		Nº de alunos _____	
Data: _____			
DESCRIÇÃO (situações e comportamentos)	Sim/Não	OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES	
AMBIENTE EDUCATIVO 1- <u>Equipamentos e materiais de comunicação visuais, sonoros e audiovisuais.</u> • Televisão • DVD • Toca CD • Quadro branco ou quadro de giz • CDs de músicas • CDs de histórias • Histórias em fitas de vídeo • Livros de história • Jogos para aprendizagens • Materiais pedagógicos • Brinquedos • Cadeiras adequadas ao tamanho das crianças • Armários 2- <u>Organização de espaços e materiais</u> • A sala é decorada para que a criança desenvolva diversas aprendizagens • A sala é bem dividida • A sala é ampla • O material está organizado, visível e ao alcance da criança. • Existe, em cada sala, uma professora e um auxiliar de educação.			
Atividades e rotinas 3. <u>A professora:</u> • Acolhe as crianças à entrada da escola • Incentiva à criança a participar das atividades • Estabelece rotinas na sala • Desenvolve na criança hábitos de higiene pessoal. • Orienta a criança a partilhar brinquedos e outros pertences. • Mantém-se atenta aos interesses diversificados e às necessidades diversas			

das crianças. • Orienta as atividades 4. <u>As crianças:</u> • Revelam expressões de irritabilidade ou de zanga. • Choram quando se magoa. • Interação com os adultos. • Participam de atividades com crianças e adultos, mantendo-se interessadas. • Escutam e compreendem o que ouve. • Procuram contato com a professora. • Solicitam ajuda à professora. • Reagem a pessoas estranhas. • Escolhem sempre os mesmos colegas para brincar. • Comem sozinhas. • Pedem para ir ao banheiro. • Demonstrem estar adaptadas à escola.		
--	--	--

ANEXOS

ANEXO 1- Transcrição das entrevistas com as professoras

Estas transcrições encontram-se em CD.

Anexo 2- Transcrição das entrevistas com Diretoras e Coordenadoras

Estas transcrições encontram-se em CD.

ANEXO 1- Transcrição das entrevistas com as professoras

1) Qual seu tempo de experiência em sala de aula?
PA ₁ . 16 anos.
PA ₂ . Olhe, veja só! Em sala de aula, eu posso dizer que eu tenho experiência desde o Magistério. Antes mesmo do Magistério, eu já trabalhava. Minha família é toda de professores, minha irmã tinha escola. Enfim, desde os 16 anos que eu trabalho.
PB ₁ . 14 anos.
PB ₂ . 1 ano e meio.
2) E na Educação Infantil?
PA ₁ . 10 anos.
PA ₂ . 7 anos.
PB ₁ . 12 anos.
PB ₂ . Na Educação Infantil, também esse período [1 ano e meio]. Eu comecei com a Educação Infantil, pela manhã, e pela tarde, estou com o Ensino Fundamental.
3) Faz parte do corpo docente desta escola há quanto tempo?
PA ₁ - 10 anos.
PA ₂ - Nessa escola, eu 7 anos.
PB ₁ - 10 anos.
PB ₂ . Vai fazer um mês aqui.
4) Quantos alunos têm em sua sala de aula e qual a faixa etária?
PA ₁ - Meus alunos... Pela manhã, tenho 25 alunos e, à tarde, 14. E eles têm.... Começam com 3 anos, terminam todos com 4 anos.
PA ₂ - Este ano, estou com alunos na faixa etária de 5 a 6 anos. Tenho em média, 21 alunos.
PB ₁ - 20 alunos. Eles têm 4, e alguns estão completando 5 anos agora.
PB ₂ . 19 alunos, na faixa etária de 5 a 6 anos.
5) Além desta, em quais outras escolas trabalha?
PA ₁ - Já trabalhei no Colégio Elite.
PA ₂ - Aqui em Aracaju, trabalhei no Americano Batista e, aqui, no Colégio Módulo.
PB ₁ - Não, só nessa.
PB ₂ - Eu trabalho na Oscar Nascimento, no 3º ano do Ensino Fundamental, e aqui.
6) Conte como foi, ou ainda está sendo, sua trajetória de estudos, desde a formação inicial até o momento.
PA ₁ - Bem, eu sou... Fiz Pedagogia, né. Fiz o curso de Pedagogia. Depois, fiz minha especialização em Psicopedagogia Clínica e Funcional, comecei fazendo Matemática. Ainda fiz até o 5º período de Matemática, mas depois que eu me identifiquei com a turma da Educação Infantil, me identifiquei. Trabalho com o maior amor do mundo, com essa turminha. Dez anos que estou no Módulo, dez anos com a mesma série, nesta faixa etária de 3 a 6 anos.
PA ₂ - Bem, nós, professores, estudamos o tempo todo. Precisamos estar pesquisando né, pra melhorar o nosso trabalho, acreditamos no estudo contínuo. Tenho Pedagogia, Licenciatura Plena e tenho especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior.
PB ₁ - Eu me formei em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, e fiz pós-graduação em Educação Inclusiva.

PB₂- Está sendo uma experiência ímpar, pra mim, né? Foi assim: tentei fazer o vestibular, consegui, entrei e, assim.... Fui com um objetivo e esse objetivo, até o momento, está sendo alcançado, né? Está sendo muito bom ser Pedagoga. Foi uma experiência, está sendo uma experiência muito boa pra mim, os objetivos estão sendo alcançados.
7) Em relação à formação continuada, considera que seja importante para o trabalho com a Educação Infantil?
PA₁- Com certeza. Na medida em que você vai se aperfeiçoando mais, você tem um novo olhar. Você tem um olhar diferenciado com seus alunos. Até porque cada um é cada um, né? Então, na medida em que você vai se especializando, vai enriquecendo seus conhecimentos, você tem como lidar com as situações novas que surgem em cada sala.
PA₂- Com certeza!
PB₁- Com certeza.
PB₂- Sim, acho que é importante.
8) Em sua opinião, qual o papel fundamental da EI no Brasil?
PA₁- O papel, pra mim, é de grande importância, porque onde eu vejo onde tudo começa, né? Chega aquela criança pura, muito sem nada. A gente vai lapidando aos poucos. No começo, você trabalha aquela questão da coordenação motora grossa, daqui a pouco, eles saem escrevendo as vogais. Então, pra gente isso é muito gratificante ver o desenvolvimento dessa etapa.
PA₂- É fundamental, principalmente, visando à interação da criança, a socialização. Éh... Eu vejo que a Educação Infantil é a base. A base! A partir daqui é que você, realmente, começa a construir verdadeiro cidadão.
PB₁- Assim, a Educação Infantil... Ela é a base pra todas as outras etapas da Educação. Então, ela é a base, ela é importantíssima, porque sem a base a gente não consegue um bom desempenho depois.
PB₂- Olha, é um papel assim, de suma importância porque nessa faixa etária é que a gente consegue, né? Você pega uma criança dessa idade, você começa a lapidar, né? Vai lapidando ela pra ela ter um futuro promissor, né? Então, nessa faixa que é uma faixa importante.
9) Quais os objetivos gerais da EI?
PA₁- O objetivo geral, pra mim, é enriquecer o conhecimento no brincar, né? Porque a gente trabalha muito com a questão lúdica. Não é aquela questão de estar só em sala de aula, mas ele aprende brincando. O que é muito gratificante e prazeroso pra eles. O aprender, brincando! Então, o lúdico é de grande importância na Educação Infantil.
PA₂- O objetivo geral, eu vejo assim: a partir do momento que você trabalha com criança, você tem que assessorá-la pra o futuro, não com o passar do tempo, É o alicerce! Porque não se começa a construção de uma casa de cima. Tem que começar de baixo. Então, eu vejo a Educação Infantil dessa forma.
PB₁- O objetivo geral é como eu já disse, anteriormente... É formar a base da criança pra que ela consiga compreender outros ensinamentos mais tarde.
PB₂- O objetivo geral da Educação Infantil é formar cidadãos, viu? Porque é da Educação Infantil que você começa, né? Você começa tudo pela Educação Infantil.
10) No que se refere às crianças pequenas de 3 a 6 anos, pode-se dizer que o modelo de educação caracterizado anteriormente pela creche ou jardim de infância sofreu modificações, de maneira geral, na qualidade do atendimento?
PA₁- Mudou. Mudou, porque eu vejo que, hoje, a cobrança ainda é maior. Antigamente, era mais aquela questão do brincar só. Brincar por brincar e, hoje, eu não vejo isso. Eu vejo brincar, construindo no aprender. Então, hoje, até os pais têm outra visão em relação a isso. A gente que tá em sala de aula vê que é o brincar mais o aprender que tem que tá sempre junto. E, antigamente, a gente não via muito isso, né, falar. Geralmente as crianças eram mais, se dizia, não, vai só para brincar. E, hoje, não, a realidade é outra.
PA₂- Da creche pra hoje, sim. Acredito, assim, algumas modificações estão tendo. Hoje, mesmo a Creche, não recebe somente uma assistência. Ela prepara, ela já começa, no caso, atividade, trabalhando a interação com

criança, brincadeiras educativas. Não somente leva a criança pra cuidar, mas visa, também, essa educação pedagógica, didática.
PB₁- De uns anos pra cá isso sofreu uma modificação muito grande. A Educação Infantil começou a ser valorizada, pois antes ela não tinha o valor que tem hoje. PB₂- Olha, é assim... Porque antes, a creche, ela era vista assim: levar as crianças para os pais poderem ir trabalhar, né? Só fica ali socializando. Mas, hoje, o modelo de creche já está diferente, porque também tem a parte pedagógica com essa criança. Você trabalha toda a parte pedagógica com ela. Então, mudou muito!
11) Acredita que o perfil adequado de uma professora da EI deve se assemelhar ao ideal feminino de afetividade, dedicação e doação, como um modelo a ser seguido pelas crianças?
PA₁- Sim, porque eu vejo que o perfil do professor da Educação Infantil é completamente diferente do Ensino Fundamental. Nós somos mais soltas, mais brincalhonas. E o feminino, sim, porque, nós, querendo ou não, somos professor, somos psicólogas, né, somos médicas. Então, a gente vê assim: é um seguir. Nós, como mulheres, temos mais aquela afetividade, o carinho. Apesar de que somos mãe, né, já temos esse dom, né. Quer queira ou não são um pouquinho, filhos da gente, né? PA₂- Nós, na verdade, somos um espelho, né? A criança, ela se espelha na gente. Então, com certeza, tanto na Educação Infantil, como qualquer professor, mas principalmente na Educação Infantil, porque a criança, ela é muito bonita. Então, a partir daí ela vai dizer - - Ai, eu quero ser igual tia Elaine, eu quero ser igual minha professora X, porque outra não-- Ela vai gostar, ela vai ter um referencial pra vida toda dessa professora. Do contrário, não. Do contrário, talvez, ela vai ter aversão. Então, é importante essa afetividade, esse carinho, mas, também, é importante, essa professora, além de tudo isso, ela tem que dar limites, regras, trabalhar isso com a criança, porque a criança também precisa de limites. É um conjunto. Além da condição afetiva, e não mostrar que o caminho não é esse, aqui é a melhor forma. Eu quero que os alunos se lembrem de nós com carinho, para fazer as coisas certinhas.
PB₁- Na verdade, é assim... Esse ideal feminino, não. Na verdade, hoje em dia a gente tem professores e professoras na Educação Infantil. Lógico, que essa ideia de afetividade, educação, deve existir sim, independente do ideal feminino ou masculino. PB₂- Olha, hoje depende, né? Depende muito! Porque não é só o modelo feminino, né? Hoje tá... Isso aí mudou um pouco. Antes, talvez sim! Mas, hoje, isso já foi mudado, viu?
12) O que considera como necessário para um bom atendimento às crianças na pré-escola?
PA₁- Afetividade. Acima de tudo. Se você não tiver afetividade, você não conquista. A partir do momento que você tem muita afetividade, você conquistou essa criança, tudo flui. PA₂- É necessário, principalmente, gostar da criança, estudar e entender a criança. É todo um processo, porque – ah! Eu gosto de criança – se você não conhecer, como é que eu posso desenvolver o trabalho com a criança? PB₁- A pré-escola, pra mim, ela envolve uma série de questões, que não só a parte da aprendizagem em si, mas a parte emocional, a parte da afetividade, a parte da questão do ensinar coisas básicas que vem de família, como se comportar no banheiro, na hora de comer. Engloba várias coisas. PB₂- Amor... Tem que ter amor pra trabalhar com elas, né? Principalmente, nessa faixa etária. E dedicação. Porque, se não tiver esses dois, fica difícil. Eu, pelo menos, penso assim.
13) Qual sua concepção sobre desenvolvimento infantil?
PA₁- Acho que o desenvolvimento infantil vem tudo assim... Gradativamente, né. Se você for analisar, do começo do ano pra agora, se você pegar os nossos alunos, tão completamente diferentes. Eles vão evoluindo! Então, eles sempre vão buscando mais. E, nós vamos o quê? Aperfeiçoando e acrescentado mais os nossos conhecimentos, introduzindo no nosso planejamento justamente por isso. A gente vê a capacidade deles, que vão evoluindo. PA₂- Ela tem um desenvolvimento natural. Veja só, a criança, ela tem um processo. Algumas pessoas pensam – ah! A criança com o tempo aprende – mas, a partir do momento que ela é estimulada, é motivada, esse processo de desenvolvimento acontece naturalmente. Acontece, mas como alicerce é bem melhor, ela acontece de forma bem preparada.

PB₁- Bom, sobre o desenvolvimento infantil eu acho que é uma união de escola-família, ambiente escolar e ambiente familiar. E a criança, ela se desenvolve não só na escola, nem só na família, principalmente nessa etapa da Educação Infantil. Ela tem que se desenvolver de uma forma geral, de uma forma que consiga englobar tudo. PB₂- Sobre o desenvolvimento infantil, a minha concepção... Se você tem uma criança e você a educa, se você a norteia, ela vai acabar atingindo, né, um cidadão, um objetivo lá na frente, bem melhor do que aquela criança que você deixa, por ser criança, você deixa - - ah! É criança, é criança - - E não é assim! Que a criança você ensinando ela como criança, quer ela adulto, vai ter todo aquele aparato que ela teve como criança.
14) A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional é clara quanto ao caráter educativo da EI ou às suas especificidades?
PA₁- Sim, porque eu acho assim: cada série, cada idade tem a sua especificidade, né. Que é assim: cada série, você não vai cobrar de uma turma o que vai cobrar de um aluno de 4, 5 anos, eu que trabalho com 3 anos. Eu sei o limite. Eu sei até onde a criança pode me proporcionar. Eu não posso cobrar dele, o que ele não pode me proporcionar. Acho que tudo tem um limite, né? PA₂- Se é clara? Sim. Algumas questões, sim, ela é clara. Porém, éh... Em algumas... Se você olhar nas entrelinhas, é importante não conhecer, no momento, a teoria, proque a prática faz toda a diferença. PB₁- Hoje, a Lei de Diretrizes e Bases, eu acho, que é clara. PB₂- Olha, a lei é bem clara quando diz que a criança, ela não pode ficar fora, né, da escola, não é isso? Não sei se é bem essa pergunta. Mas, eu entendi assim que, a Lei, na... Diz que a criança não pode ficar de fora, tanto de hoje como você diz, em relação à creche - - a creche não pode ser só aquela questão do socialismo, social - - a creche agora já é a parte, também, educacional, porque a criança, ela tem que começar a ser educada desde o berço, né? Já tem mãe que já conversa com aquela criança, ou então, ela nasceu e ela já está com aquela idade de socializar com os outros. Então, a Lei, ela é bem clara que a criança não pode ficar em casa, nem trabalhando. A criança tem que ficar dentro de uma escola, ela tem que estudar para que ela possa se desenvolver, tudo direitinho. A Lei é bem clara nesse sentido.
15) O que é educar no âmbito da EI?
PA₁- Educar hoje, não é só passar o conhecimento. Educar não é só em relação ao aprender, mas educar no geral. Hoje, a gente vê assim, que o convívio familiar, às vezes, é muito pouco. Pais, hoje, né, trabalham fora, a mãe sai. E a gente vê que a carga mesmo, corre tudo pra escola. A gente vê que a responsabilidade da escola, hoje em dia, é muito alta. Porque, às vezes, a gente tem o compromisso de educar de um tudo. A realidade é essa. PA₂- Educar, no âmbito da EI, é você educar de forma adequada a cada fase da criança. Você conhecer cada... O que essa criança está preparada para aprender nesse momento e como eu vou estimular essa aprendizagem. PB₁- Educar é trabalhar tudo isso que eu disse, porque a criança, ela não vem pra escola para ter só aquela aprendizagem de conceito, de... Enfim, educar é tratar tudo. Tratar a parte emocional, a parte da aprendizagem, a parte de hábitos, enfim... Geral. PB₂- Educar, eu acho assim: não é você querer transmitir pra criança só o que você sabe. Educar, você vai educar a criança através do conhecimento que ela traz de casa. Ela vem com um senso comum. Você tem que pegar aquele senso comum que ela tem, com o seu específico, e você vai passar pra ela, educar ela através disso aí, também. E não ignorar o que... A bagagem que ela traz, porque todo mundo já nasce... e no seu meio de casa, o senso comum vem na bagagem. Então, você pra educar essa criança, você não pode também isolar isso. Você tem que pegar esse meio, entendeu?
16) O que significa o cuidar no contexto da EI?
PA₁- Cuidar, no contexto, cuidar, é você observar também, o seu aluno, né. Não só em relação ao aprendizado, mas no todo. Quando ele chega em sua sala, você conhece seu aluno, você sabe se ele tá bem, se não tá. Então, é você ter um olhar diferenciado pra cada um. Então, você tem que tá atenta na sua sala de aula pra ver o desenvolvimento de seus alunos, você ver o convívio familiar. Você sabe quando seu aluno chega bem, quando seu aluno tá bom. Quando você conversa, você vê que eles conversam e falam, né. PA₂- Como é que eu vou cuidar do meu aluno? Eu cuido dele a partir do momento que eu preparo uma aula, prepara meu cotidiano com ele, da melhor forma. Como é que meu aluno... Porque eu não tenho aluno... Nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Então, eu vou ter uma visão pra cada aluno. A diferença da EI é exatamente isso: na hora que o aluno não está conseguindo aprender dessa forma. Então, eu vou em busca e

procurar várias outras formas, de acordo com a realidade de cada aluno. Então, eu estou cuidando, procurando a melhor forma, a melhor maneira de como ela vai absorver isso tudo. Então, o que passo é exemplo de vida.
PB₁- Esse cuidar é o... Você tratar com afetividade. A criança precisa de afetividade... precisa de emoção. É você cuidar na hora dum lanche, e tratar isso de uma forma, que seja uma forma prazerosa pra ela. Muitas crianças não gostam de comer. Então, você termina cuidando dessa forma. É ensinar a parte de hábitos de higiene, hábitos alimentares, enfim, cuidar como se fosse... No sentido de conceitos básicos, mínimos de família, que a família trabalha em casa... Tem que se dar uma continuidade na escola. PB₂- É uma coisa bem complexa! Além de você educar, você tem que cuidar -- é como aquele ditado que diz assim: Faça com os outros... Com o filho dos outros, o que você gostaria que fizessem com o seu -- Isso é uma frase muito importante! Que você tem que educar e tem que cuidar. Além de você educar, tem que cuidar. Tem que ter o cuidado, principalmente hoje, em relação à família. Têm crianças que vem de vários tipos de família diferentes, de vários meios sociais diferentes. Então, tem que ter o cuidado de como vai lidar com essa situação, pra que também a criança não venha sofrer algum tipo de preconceito. Então, você tem que ter cuidado pra que você possa abraçar a todos, independente da situação social que ele está vivendo.
17) Em sua opinião, a EI, efetivamente, serve para educar ou cuidar das crianças?
PA₁- Os dois. PA₂- A partir do momento que a gente só educa, ao mesmo tempo cuida. Então, a EI é um conjunto. Não tem como você educar apenas ou cuidar apenas, ao mesmo tempo. Assim, na EI se faz várias coisas ao mesmo tempo. Eles não estão aqui pra gente formar alunos, mas formar pessoas, como... É uma criança que está se formando para a vida e, nos, além de educadores, assim, a gente termina sempre parte dessa família. PB₁- Sim, eu acho que engloba tudo. Não dá para separar as coisas. PB₂- Pra educar e pra cuidar. Principalmente, para educar.
18) Considera as relações familiares e o conhecimento da rotina da casa onde mora a criança, como referências iniciais no processo de sua adaptação à escola?
PA₁- Com certeza. Muitos chegam, às vezes, com um certo costume, hábitos. Muitas crianças, devido ser filhos únicos não sabem dividir as coisas, a socialização entre si. Então, isso é trabalhado muito na escola. E a gente vê que, como são egocêntricos, né? Só meu, meu, meu. Isso, às vezes, vem muito de casa. Então, a gente vê e trabalha essa questão, logo no começo do ano, com todas as crianças. Então, a gente já vai trabalhar. Não, tem que saber dividir. Quando um coleguinha, às vezes, tem o costume de morder, bater, então, a gente trabalha o quê? -- não, coleguinha é pra tratar com todo carinho! --Aí dá um abraço, pede desculpas. Então, a gente trabalha muito essa questão. PA₂- Bastante considerável, com certeza. Porque, a partir do momento que você conhece você consegue... Exerce melhor trabalho, porque cada criança vem com sua personalidade, de realidades totalmente diferentes. PB₁- Então, éh... A criança, quando ela chega à Educação Infantil, ela só conhece o ambiente familiar. Então, a gente precisa ser informada como é o ambiente familiar, porque quando ela chega, na escola, tudo começa a ser diferente. Então, a partir do ambiente familiar, da rotina do que acontece em casa, a gente vai adaptando aos poucos à rotina ao ambiente escolar. Então, a gente precisa tá sempre em contato com a família. PB₂- Sim, com certeza! Isso é de suma importância.
19) Que atividades são importantes para o desenvolvimento integral da criança?
PA₁- As atividades?... Olha... nós trabalhamos muito com atividades de coordenação motora, psicomotricidade e a questão lúdica e a pintura, né, porque eles adoram muito a questão de arte. A gente trabalha muito com essa questão de arte manual. Usa muita pintura, colagem que, nessa fase, é de grande importância. PA₂- A EI, ela é preenchida de várias atividades. E, eu acredito assim, nós, professores, formados, que realmente gostamos da nossa profissão, a gente exerce várias atividades e todas elas têm objetivos. Seja ela na consciência que a gente tem, seja na socialização, seja na interação. Então, tudo, tudo é muito importante.

PB₁- As atividades de aprendizagem, as atividades motoras (coordenação motora ampla, coordenação motora fina), as atividades de higiene, de alimentação, de como se comportar, enfim. PB₂- As atividades lúdicas, que chamem a atenção daquela criança, porque não adianta você pegar, na escola, e colocar uns cadernos, umas letras, se você não começar com uma música, com uma historinha, para você envolver aquela criança, pra ela ter o prazer de aprender. Porque, se você não tiver todo esse aparato, é um pouco difícil.
20) Em sua prática, como busca intervir nas dificuldades demonstradas pela criança? PA₁- Geralmente, a gente tenta conversar, a gente dá brinquedos e, muitas vezes, eles apresentam as atitudes no brinquedo, no brincar, nos desenhos. Então, a gente tá sempre atenta em relação a tudo porque, quando a criança tem algum problema, a gente vê logo no comportamento. No dia a dia, se você for observar você sabe dizer o dia de cada um. Quando a gente vê, que uma criança -- Ah! Hoje ele não tá bem! -- então, a gente já vai sondando. Às vezes, a gente conversa com os pais. Isso, a gente tá sempre atenta nessa questão. PA₂- Nós, como educadoras, temos que ter esse cuidado, como intervir, porque as crianças... Nós pegamos crianças com problemas, às vezes. E aí, quando a gente conhece o procedimento da criança, aí a gente vai procurar através disso, procurar atender e, com muito cuidado, lógico, a gente vai procurar intervir da melhor maneira possível. E, também, respeitando até onde podemos e devemos chegar, seja em relação a alguma coisa que não seja direcionada somente à educação na escola, porque eles trazem problemas de casa. PB₁- A gente sempre tenta, éh... Ao máximo, trabalhar através de... Coisas didáticas, éh... Como digo? ... Recursos importantes pra criança: fantoches, teatro, histórias. E a gente, a partir disso, é que a gente vai trabalhando aquelas dificuldades de cada criança. PB₂- Eu gosto, a única coisa que eu amo muito fazer é assim, como estou lhe falando. Sempre eu vejo o tema que vou aplicar naquele dia, aí eu trago cartazes, trago música, um DVD, tudo que fale sobre aquele tema para chamar atenção da criança, pra prender aquela criança naquele tema e depois, sim, explicar pra ele, pra ele ter o prazer de aprender o que vou ensinar.
21) Existe um planejamento para a ação educativa na EI? PA₁- Sim, tem que ter um planejamento. Você não pode chegar, em sua sala de aula, aleatoriamente, ou de qualquer jeito. Tem que ter um planejamento, sempre. Mesmo que -- Ah! Não deu pra completar esse planejamento! --, né. Então, a gente organiza de outra forma. Vê o que é melhor cada dia, que, às vezes, a criança desempenha um pouco, mas tem uns que não conseguem. A gente vê, passa pra outro dia. Então, é flexível em relação a isso, mas tem que ter um planejamento. PA₂- Com certeza. Até porque eu não acredito que haja um trabalho eficiente sem planejamento. Tudo o que faz, com certeza, tem que ter planejamento. PB₁- Sim, sim, existe. PB₂- Existe, sim.
22) Utiliza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no sentido de buscar orientações com enfoque didático e apoio ao seu trabalho docente? PA₁- Sim, tem que ter um apoio, né... Se não tiver o apoio, né? Agora, cabe à gente buscar e fazer por onde. PA₂- Todo professor, com certeza, busca isso, né? Claro, que a nossa prática nos ajuda muito, mas é importante o professor ter conhecimento de tudo que se refere à educação. Então, necessariamente, com certeza... PB₁- Sim, a gente utiliza sim. Nós estamos assim... Um pouco assim, vou ser sincera, presos, por conta desse programa que foi colocado, Alfa e Beto, que não é muito de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases. Mas, a gente tenta ao máximo contemplar a Lei de Diretrizes e Bases, apesar desse programa que foi imposto pela Prefeitura. PB₂- Sim.
23) Como organiza seu tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças, desde sua chegada na escola até o momento de ir embora? PA₁- Bom, a gente se planeja sempre. Ao chegar, né, tem toda aquela questão: a gente brinca um pouquinho, liga uma televisão, aí depois vêm as atividades. A gente começa a fazer o quê? Mentalização... Faz a oração do dia, aí vai para o lúdico, pra o chão, começa a brincar, o conteúdo que vai ser trabalhado durante o dia. Volta pra fazer

as atividades, depois tem o lanche, aí começam a brincar de novo. Aí já vem outra realidade. Aí vêm outros brinquedos e a gente vai trabalhando. E o brincar, de acordo com o conteúdo do dia.
PA₂- Essa organização já começa de casa, porque a gente tem tempo e a gente divide esse tempo, pra que, éh, éh... Esse momento da escola, essa manhã ou essa tarde que nós passamos com as crianças, não seja uma manhã ou uma tarde comum, mas um momento de várias atividades que buscam, com certeza, vários objetivos para que não seja algo cansativo. Então, a gente divide o tempo. Nós temos -- acredito que a pergunta seja essa -- o momento da rodinha, nós temos o momento do parque, nós temos o momento... A gente divide cada momento e agente mostra pra eles que todos são importantes, que cada momento há seu objetivo: o momento de lanche, o momento da gente conversar, o momento de brincar, o momento de aprender. Então, é muito bem organizado cada momentozinho desses que a gente passa com eles aqui.
PB₁- Hoje, com esse programa, nós fazemos o seguinte: a gente chega, tem um acolhimento com todos os alunos no pátio da escola, depois nós vamos pra sala. Na salinha, a gente faz uma rodinha. Ou na sala ou no pátio, cada turma faz a sua, a gente faz uma rodinha. Ali, naquele momento, a gente vai trabalhar... éh... Conceitos e o que será trabalhado no resto do dia. Então, ali através de uma história, através de uma brincadeira ou de uma música, nós vamos dar início às atividades do dia. Feito isso, a gente começa as atividades do livro, chega a hora do recreio, eles continuam com atividades de arte e tem o momento do brincar. No final do dia, eles vão brincar com blocos, blocos de encaixe, ou o programado do dia.
PB₂- Olha, a minha chegada na escola, quando chegamos aqui, tem o momento, né, pra rezar com eles, falar com Deus, agradecer, ter o acolhimento que é muito importante, né? Saber como foi a noite, como foi o sono, se sonhou, entendeu? Todo esse início, esse... Esse acolhimento e depois, sim, começam as atividades.
24) Considera sua formação adequada para o trabalho com crianças pequenas?
PA₁- Sim. Sim, porque eu busco sempre uma melhoria. Eu não sou aquele tipo de professor, ah, que tudo tá bom. Eu não gosto de mesmice. Eu sempre busco o novo, sempre, mesmo que eu faça uma arte, eu sempre busco renovar. Buscar outras coisas, outros meios, outros recursos. Então, a gente vê o desenvolvimento, com pouca coisa. Ficar naquela mesmice! Todo ano a mesma coisa? Nem você desenvolve, nem a criança, né. Então, eu sempre busco coisas novas. Eu não gosto de tá na mesmice, não.
PA₂- Eu costumo dizer o seguinte: que todas, todas as profissões deveriam fazer... Eu assim... Eu gostei muito do meu curso – Pedagogia -- me sinto bem preparada, apesar de costumar dizer que se nasce professora. Mas, se fosse possível, tonos nós, se pudéssemos, éh, fzer um curso, a Pedagogia que é para conhecer a criança, todos deveriam fazer, porque é magnífico. É muito bom ser professor. A gente... Têm pessoas que se encontra com a gente, é tranquila, a gente sabe lidar, mas a gente conhece várias pessoas que não sabem lidar com a situação, não sabem lidar com a criança, não conhece as fases da criança. E, de fato, ou seja, não têm nem preparação, realmente, pra ficar com a criança por que... Éh, assim... Acredito que fiz Pedagogia e me deixa bem... Deixa-me conhecedora dessa prática, apesar de que é importante a prática, a teoria.
PB₁- Sim, sim.
PB₂- Sim.
25) Qual formação se deve ter para atuar na EI?
PA₁- Você deve ter a formação pedagógica, né. Pedagogia e, além de tudo, buscar sempre meios de uma renovação. Buscar seguir novos conhecimentos, para que você possa acrescentar no seu conhecimento de sala de aula.
PA₂- Com certeza que é o curso. Pedagogia é essencial.
PB₁- No mínimo, a pessoa precisa ser formada em Pedagogia e, pra complementar, ter algum curso de especialização na área ou em outra área que auxilie e ajude bastante.
PB₂- Para atuar tem que ter a graduação e a especialização, principalmente na área de Educação Infantil.
26) Existem diferenças nos saberes dos professores de crianças da pré-escola e outros professores?
PA₁- Sim, eu creio que exista, sim. Porque cada um tem sua maneira de agir. Muitos são acomodados. Eu vejo dessa forma. E outros, não. Sempre buscam coisas novas. Então, sempre quer o quê? Coisas diferentes. E, na Educação Infantil, não pode ficar muito tempo preso a uma coisa só. Até porque, eles têm a necessidade sempre de renovação. Se você ficar o tempo todo, só ali, sem ter, vamos supor uma estratégia... Hoje tem historinha, amanhã tem brincadeira não sei aonde. Se não tiver essa criatividade, até as crianças ficam impacientes em sala de aula.

PA₂- Éh, digamos que... O professor do ensino médio nem sempre ou, praticamente, está preparado para encarar uma sala de educação infantil, porque ele não teve preparação para isso. Já o professor de educação infantil, eu, que sou da educação infantil e já também trabalhei com turmas maiores, eu acho que nós, professores da educação infantil, somos mais bem preparados, não é? Por questão de lidar com a criança... Porque, inclusive, tem colega de trabalho, porque, ah!... Não sei como você aguenta... Mas, é importante você também gostar do que faz e ter estudado para isso.
PB₁- Não, no saber não existe diferença. Quando você estuda, você estuda pra trabalhar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental. Mas, assim, você termina adquirindo experiência porque está sempre naquela área. Mas, no saber, se a pessoa for para outro nível, vai trabalhar da mesma forma. PB₂- Não, eu não acho que seja diferença, né? Você busca assim, se especializar na área. Então, todo mundo tem o seu saber. Agora, você se especializa na Educação Infantil, então você vai ter uma experiência maior naquela área, entendeu?
27) A formação inicial de professores da Educação Básica contempla as especificidades da docência na EI?
PA₁- Sim. Eu vejo que, que o corpo docente tem que tá sempre muito preparado para exercer seu trabalho, sua função. Até porque, às vezes, na Educação Infantil, nós somos julgados assim -- Ah! Só vão pra brincar. Geralmente, são babás de aluguel! -- A gente escuta muito isso. E, na realidade, a gente vê que a Educação Infantil é uma lapidação. Um processo inicial, onde você tá trabalhando ali, o que uma criança vai levar pro resto da vida. Se aquele professor marcou aquele aluno, ele leva pro resto da vida. Então, a gente tem um papel muito importante na vida de uma criança que tá em formação. PA₂- Veja só... Eu acredito que toda formação busca isso: deixar o profissional preparado. Eu vou dizer pela minha, eu que fiz Magistério e eu, assim... Tive o privilégio de ter um bom magistério. Eu fiz o possível. Eu tive o privilégio de ter tido um curso superior também muito bom. Até porque também depende do aluno. Você está no curso que você gosta, você vai em busca e deixa pra trabalhar a partir do momento que você quer... Está preparado. Qualquer curso te prepara pra isso, se você quiser. PB₁- Acredito que sim. PB₂- Sim.
28) Quais as características pessoais que considera importantes para o exercício de sua função?
PA₁- Acima de tudo, compromisso e afetividade. Eu acho que a afetividade, na Educação Infantil, é fundamental. Se não tiver afetividade, não anda. Nem o conhecimento, nem o aprendizado. E não há. Aquela união entre professor e aluno. Acho que a afetividade na Educação Infantil é primordial. PA₂- Pessoal, primeiro, éh... Gostar da criança, você se sente realizado. Eu me sinto realizada em trabalhar com criança. Eu adoooo... Sabe, por quê? Além de trabalhar com elas, eu aprendo muito. No dia a dia, eu olho, eu busco e ao mesmo tempo em que eu estou produzindo conhecimento, eu estou aprendendo também com elas. A forma como ela está conseguindo aprender aquilo porque, cada uma, mostra de uma forma. É impressionante quando você questiona a criança e ela vem com argumentos. Então, é gostar da criança, é querer estar com ela, é querer aprender junto com ela. PB₁- Características pessoais na Educação Infantil... Não é? Eu acho que o professor da Educação Infantil tem que ser assim éh... Muito sensível, porque tá trabalhando com criança muito pequena. Criança que tá agora se separando do ambiente familiar para o ambiente escolar, então, precisa ter essa sensibilidade para entender o que acontece com a criança. O que é que tá passando emocionalmente pela cabecinha dela e, também, tem que ser assim, bastante dinâmico, éh... Usar bastantes recursos, que é o que é necessário pra Educação Infantil. Bastantes coisas diferentes pra eles, tanto pra você conseguir a confiança deles, como pra você conseguir que eles compreendam o que você quer passar. PB₂- Pessoais. Primeiro, amar a profissão. Eu amo o que eu faço. Que hoje, como todo mundo fala, quando você vai fazer uma graduação em Pedagogia. -- Pedagogia?! Logo Pedagogia?! Não tem outra área, não? -- mas, todo mundo esquece que é a área principal na vida de qualquer ser humano porque, se não é o professor, não tem médico, não tem advogado, não tem engenheiro. Então, em primeiro lugar você tem que amar o que você faz. Não adianta você fazer porque é fácil, porque consegue uma bolsa... Você tem que amar. Se você ama aquilo que você faz, você consegue todos os seus objetivos.

29) De acordo com a Constituição Federal e a LDB, como esta escola constrói a Pedagogia da Educação Infantil?

PA₁- Aqui, nós trabalhamos muito assim na... Com a realidade da turma, em si, né, dos pais. A gente sempre trabalha, assim, o dia a dia com os pais. Pouco, assim, acontece de ter agenda, esse negócio. Que a gente aqui, todos os dias, a gente tem contato com os pais. Se acontecer algo com sua criança, a gente liga -- Paizinho, aconteceu isso, isso! -- Se os pais não vierem, né... Então, a gente tá sempre em contato. Se a criança hoje, não lanchou, tá -- Olha! Hoje ele não lanchou isso, por isso. Mande outro lanche! -- Então, a gente tá sempre em contato e passa tudo o que acontece na sala. A gente tem sempre esse contato com os pais.

PA₂- Eu acredito assim... Essa escola, ela constroi a partir do momento que ela... Nós fazemos um trabalho que... Nós não nos preocupamos somente com o conteúdo -- ah! Vamos ensinar a criança o bê a bá -- não, a gente trabalha projetos, a gente estimula a criança, aquele lado artístico dela. Então tudo, tudo respeitando o limite, respeitando também a religião de cada uma, respeitando éh, o temperamento, que cada criança tem seu jeitinho, mas a gente permite de forma, de uma forma... Deixando a criança preparada na somente na questão didática, mas na questão social.

PB₁- Essa escola? No âmbito geral? Então, é assim: hoje, nós estamos limitados por conta desse programa da Prefeitura, mas eu vou falar o que era feito antes desse programa, que está no segundo ano de uso. Então, nós tínhamos reuniões frequentes, nós trabalhávamos com projetos e esses projetos eram trabalhados de dois em dois meses ou de três em três meses, e, assim.. Nós tentávamos, ao máximo, incluir a Lei de Diretrizes e Bases nesses projetos. Então, a gente sempre a tinha como fundamental. Agora, a gente tá assim, tentando fazer o que é possível em relação a esses programas que são implantados.

PB₂- Eu não tenho muito que informar porque, como te falei, tenho pouco tempo aqui, né? Ainda vou fazer um mês. Na realidade, eu tenho duas semanas aqui. Então, é assim... É uma coisa que ainda não tenho direito, um conhecimento que eu possa esclarecer pra você no momento. Vou ficar lhe devendo isso aí. **[Mas, você me disse que vai fazer um mês. Da sua chegada até agora houve um planejamento?]** Houve, sim! Sentei com a professora Dayse, que é a titular, ela passou pra mim todo o planejamento que aqui tem, entendeu? Explicou-me tudo, o andamento que tem, porque aqui nós seguimos o sistema IAB. Então, a gente tem que seguir o planejamento que eles dão pra gente. Então assim, tem um planejamento todo a ser seguido. Então, toda essa rotina é passada. Até então, porque na outra escola que eu trabalhava, já trabalhava com Educação Infantil, então, o mesmo sistema. Então, não mudou muita coisa. Mas, aqui também tem planejamento, tudo certinho. **[Vocês oferecem o programa Alfa e Beta?]** Sim, Alfa e Beta. **[Vocês seguem...]** O Alfa e Beta.

30) Qual relação estabelece entre o que aprendeu em sua formação inicial e continuada com sua prática, hoje, em sala de aula?

PA₁- Eu vejo que a teoria, a teoria é assim: aquela coisa belíssima, né. E, tem muita coisa na teoria que você não põe em prática. E a prática é quem lhe dá segurança. Então, a prática é que faz você desenvolver o seu trabalho. É que lhe dá segurança pra você desenvolver, criar e tratar bem o seu aluno. Eu acho que a teoria, é compatível, sim, mas a prática é quem mais vale.

PA₂- Veja só... Porque quando eu fiz meu curso, eu já praticava. Eu já tinha experiência em sala de aula, certo? E, assim, nós professores, a gente... Estamos a depender da academia. Não adianta eu chegar -- ah! Eu já sei -- e começar, principalmente em um mundo que está em transformação. Então, a cada dia que se passa você se depara com coisas novas. E a relação que eu tenho, do início pra cá, é que... As coisas mudam e você tem que também inovar... Inovar. Através do que você aprendeu você vai buscar, para poder conseguir, porque eu... Veja só, a situação de antes de Elaine pra cá não é a mesma. Éh... Nós estudamos no tempo que a criança não tinha essa interação, não tinha criança quase no... Hoje, não. Hoje a gente dá uma aula, a gente ministra uma aula e a gente busca, na criança, a oralidade que ela traz, o que ela acha. A gente não chega e deposita. Acho que, realmente, é uma troca.

PB₁- A formação foi importante, é importante, não deixa de ser importante. Mas, assim, a prática, ela termina sendo essencial porque, você estuda... Você, éh... Entende o que se passa na Educação Infantil, na educação geral. Mas, você só vai conseguir esse elo quando você chega à prática. A prática termina sendo muito, muito, muito mais importante. Cada um tem seu peso, mas a prática termina pesando mais.

PB₂- Olha! Muita coisa se usa, entendeu? Na teoria e na prática. E, muitas coisas que você aprendeu na teoria, nem sempre a prática é igual. Mas, dá pra você conciliar, sim. Se você estuda, você aprende muita coisa. E com essa aprendizagem, você vai passar pra sua parte prática. Tem que ter também a teoria.

31) Como se dá o processo de adaptação da criança à escola?

PA₁- No começo da adaptação muitos, assim, com 3 anos nunca estudaram. Então, chega e tem aquela questão da socialização, né... O largar da mãe. Quando é filho único, ainda é pior, porque aquela coisa muito pegada com os pais. Então, a gente vai, aos poucos. Aí a gente faz ficar dois... Três dias. A gente vai soltando mais cedo. Daqui a pouco, a gente vai trazendo a criança pra gente. Então, aos poucos quando ela pega segurança, confiança, aí começa a trabalhar a questão da socialização no todo, né. Com toda a equipe do colégio.

PA₂- Cada faixa etária tem... Éh, como se diz? ... Vou dar um exemplo bem... Se eu trabalho na, com a criança de 3 anos, a adaptação dessa criança em relação com a criança de 5 anos é bem diferente. Então, a gente dá, a gente respeita a criança que chega nessa escola. A gente, com jeitinho, a gente vai conquistando essa criança. Há criança que se adapta mais rápido e outras não. Mas, no final, a gente está adaptando muito bem e... Acredito assim, que a gente... O processo dessa adaptação é trabalhado a nossa realidade, da instituição, sabe?

PB₁- Então... esse processo se dá com a união escola-família, que é essencial. A primeira coisa a ser feita numa:: num início de um ano letivo é uma reunião de pais, geral, e uma reunião de pais, em cada turma, pra que o professor tenha um contato direto com os pais, e consiga éh... Fazer com que eles tenham essa adaptação de uma forma legal, que não seja traumática, não seja éh... Difícil pra criança, em si. Então, a gente tenta, ao máximo. Nos primeiros dias, a gente vai aumentando o tempo de permanência na escola. Eles começam com menos tempo, cada dia vai aumentando, um pouquinho mais, o tempo. E, se a criança não se adapta de início, sozinha, os pais vão ficando na sala um pouquinho, até que a criança consiga perceber que é um lugar de confiança também. Que eles também possam éh... Se sentir à vontade tanto quanto em casa.

PB₂- É um processo muito importante e complexo, né? A criança sai do convívio, né, de seus familiares e, quando chega, na escola, -- eu por isso eu digo a você, você tem que amar o que você faz, ter prazer -- porque a criança chega chorando, você tem que saber acalantar, conversar, envolvê-la no meio, pra que ela se sinta bem, ter prazer de estar ali. Porque é difícil uma criança deixar o pai, a mãe, sua casa, tudo, pra vir pra uma escola onde tem muita gente. É assustador, primeiro. Mas, depois quando você consegue envolver aquela criança, ela consegue amar aquele ambiente, ela tem prazer de vir. Primeiro você tem que saber envolver essa criança, ter prazer em estar ali na sala de aula.

Anexo 2- Transcrição das entrevistas com Diretoras e Coordenadoras

1) Qual a sua formação acadêmica?
DA- Engenharia Química com pós-graduação em Petroquímica.
CA- Pedagoga. Sou gestora em educação.
DB- Bom, eu sou Bacharel em Serviço Social, pós-graduada em Gestão de Serviço Social. Éh... Licenciada em História, pós-graduada em Docência e Consultoria.
CB- Eu sou formada em Licenciatura e Pedagogia, com pós-graduação em Psicologia Educacional.
2) Já deu aula na Educação Básica?
DA- Não, nunca dei.
CA- Já sim! Em todas as fases, desde o maternalzinho, a etapa de dois aninhos, até o ensino médio.
DB- Eu iniciei na Educação Infantil. Trabalhei com 4, 5 e 6 anos. Depois, fui pra o Fundamental, trabalhei com o 5º e 6º anos. E, muito antes, até porque fiz Pedagógico. Muito antes, entrei na rede municipal do interior. Eu trabalhei com todas as séries até o 9º ano. Então, já dei aula de Português, Matemática, já dei de tudo no contrato do Estado.
CB- Sim, sim. Eu já dei aula na Educação Básica da 1ª a 4ª série, da 5ª a 8ª e, também, na Educação Infantil.
3) Possui cursos de especialização/extensão, mestrado, outros?
DA- Conclui MBA em Gestão Empresarial.
CA- Eu fiz, também, Ciências Contábeis.
DB- Mestrado, ainda não -- meu sonho -- Mas, especialização, já falei o que tenho. E, tudo quanto é de curso que se refere à Educação, eu participo.
CB- Não, eu tenho éh... Cursos, seminários de Formação Continuada, mas, na pós-graduação, só em Psicologia Educacional mesmo.
4) Qual sua função atual?
DA- Vice-diretor do Colégio. Seria um cargo ligado diretamente à Direção, não? O Colégio, se nós fôssemos dividir... Assim, seria uma espécie de organograma com o diretor financeiro, um diretor pedagógico e uma direção administrativa. A parte contábil e a parte jurídica são terceirizadas, tá certo? Então, no setor financeiro fica o próprio dono do Colégio. A parte pedagógica fica comigo e o administrativo nós dividimos. O dono da escola e eu dividimos a parte administrativa.
CA- Coordenadora na educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental.
DB- Hoje.... Hoje, eu estou na gestão da escola, né? Até o ano passado, normal, dando aula. Tenho quase dez anos que eu estou na rede sempre lecionando. Esse ano eu estou na gestão, feito gestor escolar patrocinado pela Secretaria do Estado da Educação. E aí, tive essa oportunidade de estar na gestão.
CB- Atualmente, eu estou na função de Suporte Pedagógico. A gente trabalha numa equipe. Tem eu e mais duas colegas, no turno da manhã, e tem uma que trabalha pela tarde.
5) Quanto tempo tem de experiência como gestor ou coordenador pedagógico?
DA- Okay. Desde 1995. Então, são 19 anos.
CA- Como coordenadora, 9 anos. Como professora, 29.
DB- Nessa Unidade, né, comecei neste ano, desde janeiro. Estou com seis meses.
CB- Suporte Pedagógico... Estou desde 2009.... 2009. Nessa Escola, 2009.

6) Há quanto tempo exerce essa função na escola atual?
DA- Há quanto tempo? Éh... O título mesmo, a titulação tem 5 anos... De vice-direção. Antes, era coordenação geral, certo? Então, coordenação geral, mas seria até o empoderamento dos próprios colegas, da contribuição... Depois do dono quem é que responde? Eu. Então, eu assumi a vice-direção. CA- Na coordenação, 9 anos. Agora, estou aqui há 14, quase 15 anos.
DB – Então, seis meses. CB- 5 anos.
7) Como se tornou Gestor ou Coordenador em escola de Educação Infantil?
DA. Gestor do Colégio, né? Como um todo? Porque a EI está inserida nesse contexto, nesse cenário, como um todo. Desde 82, 1982, foi quando eu prestei o concurso vestibular pra Federal [Universidade Federal de Sergipe] e, em 83, com 17 anos, eu já estava em sala de aula... Começando em sala de aula. Durante os 5 anos de faculdade, eu fiquei ministrando aulas de Física na faculdade. Fui fazer uma pós-graduação em Salvador, trabalhei em Camçari durante 6 anos e retornei à Aracaju. Abri curso, não é? Dei cursos durante 4 anos. Foi quando o diretor do Colégio me convidou, em 94, exatamente em 94, para coordenar o Colégio, função essa que nós começamos em 95. Então, esse é o histórico que eu tenho, sendo que, em Camaçari, na empresa petroquímica, em Camaçari, eu ministrei, para os funcionários, para os operadores industriais, eu ministrei 4 cursos lá dentro, tá certo? Então, a parte acadêmica sempre teve presente na minha formação. CA- Eu, primeiramente, fui professora. Ensinava o 4º ano fundamental, depois passei a auxiliar a coordenação. Então, surgiu a oportunidade de vir para coordenar a educação infantil. E, aqui estou.
DB- Assim, no caso aqui é EMEF - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Então, eu recebi um convite pra... Pra vim pra essa escola. E, assim, acho que voltado também por questões de meu envolvimento na educação, porque gosto muito de trabalhar e de fazer um trabalho, de me envolver com tudo! E, assim, eu tenho muito comprometimento com o que eu faço. E, eu sempre busquei ser gestora, sempre procurei. E como teve essa oportunidade de curso, e aí eu fiz o concurso pra vim pra cá. Assim, estou me realizando! Estou fazendo tudo. O que eu não sei, eu vou atrás, eu procuro saber. Eu nunca faço nada sem primeiro tomar uma informação.
8) Sente satisfação, em termos gerais, com sua atuação na Educação Infantil?
DA- A satisfação é plena, é muito... É muito gratificante. Por quê? A gente lida com a formação de um ser humano, no seu mais amplo aspecto. E essa relação de respeito com que a gente trata, é o que mais enriquece a gente. Nós administramos de forma que eles saibam o que vai fazer, sem a necessidade de usar uma força maior, até mesmo porque não se tem interesse nisso. Sem autoritarismo, sem aquele medo. Não é muito transparente, é muito tranquila essa administração. Eu diria que, no Colégio, quem menos dá trabalho são os alunos. CA- Sim, claro! Eu amo minha profissão, nasci para isso. Tanto que o meu 1º curso foi Ciências Contábeis, mas, aí continuei trabalhando como professora, fui fazendo curso, né, enfim, fiz Pedagogia, onde eu já atuava, mas não era especializada, não tinha formação.
DB- Com certeza! Estou muito feliz! Corro bastante, né, você tá vendo aí nesses dias que você está aqui, junto com a gente na escola. Eu não paro! Eu não sou gestora. Eu quase não me sento nessa cadeira. Eu não sou gestora de estar sentada. Minha gestão é envolvida na escola toda. Estou envolvida não só na escola, como minha área é mais voltada para o administrativo, eu estou, também, fora. Quando não estou aqui, estou resolvendo coisas da escola, buscando, porque a escola não faz só aqui. Têm os recursos. Hoje, nós temos recursos que, se não chegam na escola, a gente tem que ir atrás, pra que a escola venha a ser mantida. CB- Sim. A Educação Infantil... Éh.. .É uma área da educação que me encanta muito. Me encanta muito, ver éh.. E poder éh... Tá junto dessas crianças, num período privilegiado da sua vida. No ponto de vista da aprendizagem, no ponto de vista de adquirir as habilidades, os valores, formação de personalidade e, também por ser, toda educação é desafiadora. Mas, fundamentalmente, a Educação Infantil é um desafio constante e, cada dia, é um novo dia, uma nova aprendizagem.

9) Quais são as características de um gestor ou coordenador pedagógico nas escolas de Educação Infantil? E as principais atribuições?
DA- Olha... O gestor da EI, enfim, ele deve ser... Lógico, ele tem que ter um respeito à equipe, deve ter uma liderança muito forte, colocar... O aspecto para a criança em que o saber venha da forma mais natural possível, tá certo? É, geralmente, atrelado a uma brincadeirazinha, trabalhar a parte da psicomotricidade da criança, junto. Aí tem uma interface muito grande. É impressionante com a gente enxerga isso, cada vez mais, por meio do setor da Educação Física. O setor da Educação Física dá um suporte muito grande à parte da EI. E, também, disciplinas foram locadas, como da parte musical, musicalidade. Então, o gestor tem que ter essa percepção para alinhar todas essas áreas, em função do objetivo dele. A principal atribuição é gerar, ano a ano, o plano de curso com os objetivos pedagógicos para o ano letivo seguinte, tá certo? O coordenador, ele tem a função de contratar, tá certo? E fazer uma renovação da equipe. E, também, na escola, tem a função de atendimento pleno e amplo aos pais, individualizados, contratação de psicopedagoga. E a parte de psicólogos é, também, responsabilidade dele, tá certo? Então, é uma pessoa de plena confiança da escola. A coordenação pedagógica, assim como outras coordenações, entende? Nós chamamos, aqui, de equipe diretiva da escola. A decisão, ela não deve ser... A gente trabalha pra que não seja uma decisão única, da direção e da vice-direção. Ela é comungada com a equipe diretiva. CA- Hum!... Tem que ser paciente, compreensiva, prudente, tem que amar o que faz, não é?... E o mais importante de tudo, não é?... Éh... Saber lidar com as situações, com as pessoas, não é?... Ter organização nesses projetos, ter determinação, definir suas metas, senão você não consegue cumpri-las, não é? ... E fazer com que todos andem com você... Gostem, também, do que fazem, senão você não vai ter colaboração necessária para desenvolver o que planeja.
DB- Então, eu vejo assim... Que o gestor, pelas características, nós temos que ter, principalmente, comprometimento, principalmente, na educação. Por quê? O que você perguntou com relação à Educação Infantil? A Educação Infantil precisa ser uma escola acolhedora. Então, o gestor não pode ser só aquele gestor ali sentado, só centralizado nas atribuições dele, que é a parte administrativa, que é a parte pessoal. São muitas as atribuições de um gestor, de maneira geral, na escola. Só que no caso da Educação Infantil, você precisa ter aquele acolhimento, também. O gestor precisa ter o acolhimento da escola com relação aos pais, àquela criança que chega pequenininha na escola e, às vezes não quer ficar. Então, você se envolve. Você termina se envolvendo. Então, eu acho também que é uma das características do gestor se envolver desde a base. De tudo com o professor, com os pais. Eu sou muito de contatos com os pais, eu acho isso muito importante, né? Porque quando você ganha a confiança do pai, também vem a confiança da criança. Então, passa por aí. Mas, eu tenho muitas atribuições. A escola hoje recebe verbas, dinheiro. A gente precisa também sair para comprar o melhor produto para a escola. Têm também as questões burocráticas da escola. Então, são muitas. Você tem que... O gestor, hoje, ele gerencia as atividades de uma escola. Então, é por isso que eu digo a você que eu não fico totalmente parada. Eu me envolvo com tudo. Você tem que ir, na cozinha, você tem que saber como é que tá preparando o alimento, você tem vários recursos, mas, sabendo que, você, além de todas essas atribuições, você também representa a escola. Então tudo o que ligam, procurando saber, procuram logo -- Cadê o diretor? -- E tem pais ainda, que às vezes, não quer resolver. CB- Olha... A Educação, não só a Educação Infantil, mas a Educação, como um todo. A gente tem que compreender que a criança não é um vir a ser. A criança é um ser. É um ser de direito. E, é dessa forma que nós trabalhamos aqui na escola, né? Considerando seu desenvolvimento físico, motor, psicológico. E uma coisa que na escola a gente busca sempre: é essa interação com a família. Que não se faz um trabalho pedagógico, um trabalho escolar de qualidade, se a gente não tiver essa parceria com a família. É fundamental essa parceria com a família.
10) Em sua opinião, qual a matriz da EI no Brasil?
DA- A EI, no Brasil, ela é conhecida como a parte de pré-escola. Aí tem a creche, que vai de 2 a 3 anos, e a pré-escola de 4-5 anos, não? Então, a matriz curricular, ela passa, justamente... A fase inicial, sempre a fase de integração do, com o grupozinho e, já a partir daí, conhecer algumas coisinhas como cores, até os numerais. O processo de alfabetização inicia com os alunos com 4 anos, que é o processo inicial. Com 4 anos. Com 2-3 anos, a preocupação maior é que ele fique à vontade dentro da escola, tá certo? E que, nesse à vontade, nós adotemos procedimentos, atitudes, que ele vá trabalhando a motricidade dele. Que ele vá trabalhando, para quando chegar aos 4 anos, o processo inicial da alfabetização seja menos, menos, éh... Trabalhoso, tá? Com 5 anos, ele tenha

condições continuadas de alfabetização. E, com 6 aninhos, ele já estaria alfabetizado.

CA- A maior escola da educação infantil... A vida. A vida, o dia a dia. É a sua vivência, sua experiência...

DB- Eu vejo que a Educação Infantil, no Brasil, o foco maior, né, é a questão de você preparar a criança já desde o início, na minha opinião, né? Assim, antes, eu lembro, quando eu entrei, assim... Antes mesmo até de entrar na rede, a Educação Infantil era muito voltada mais pra brincar, né. Os meninos brincavam, só. Iam pra escola, não tinha aquela preocupação em a criança já aprender. E, eu vejo assim também quando ele entra, com 4 anos, por exemplo, aqui na escola, as meninas já trabalham, já tem todo o envolvimento com as suas tarefinhas. Eles não vêm pra aqui só brincar de massinha, de nada. Eles já se envolvem com atividades. Claro, não são atividades pra... São atividades muito lúdicas, né? Elas têm -- como eu tava conversando ontem com você-- também, ela tem aquela questão daqueles livros que contam as histórias. Aquela história liga àquele assunto daquele dia. Então, não é só brincar, né? A Educação Infantil hoje, ela já começa a realmente preparar a criança pra o futuro. Preparar a criança pra o Fundamental. Então, a Escola Pública hoje, ela tem essa qualidade. A Educação Infantil hoje, ela tá muito voltada pra isso também. Não só pra brincar, pra aprender no tempo certo, né? A coisa certa, na hora certa. As regrinhas, porque eu vejo assim: a gente trabalha com regras, tem uma rotina diária. A criança tem que saber que agora é hora de brincar. Às vezes, ele que pegar o brinquedo -- não, agora é hora de brincar, mas, daqui a pouco nós vamos fazer uma atividade-- daqui a pouco você vai pra outra coisa.

CB- Olha! A Educação Infantil no Brasil, ela começou com atendimento que era meramente assistencial, né? A Escola era apenas um lugar onde se levava as crianças para que as mães pudessem trabalhar. E, nós tivemos com a Lei a 9394 um avanço muito grande. A Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica. Então, pra mim isso foi um avanço muito grande, e agora éh....mais ainda por quanto a gente tem a obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar, né? Porque agora a obrigatoriedade é de 4 aos 17 anos e tem avançado muito os estudos nesta área. Houve um tempo que até os teóricos da::: pré-escola era bastante restrito. Hoje, tem muita gente estudando nessa área. Grande contribuição da Psicologia, da Pedagogia, enfim dos teóricos.

11) Atualmente, a EI se constitui uma nova modalidade educacional?

DA- Entende-se que sim... A gente entende que sim. Tanto é que a Educação Básica, ela é fundamental. Pena, muita pena que, no Brasil, ela não é nada valorizada no aspecto financeiro. Eu sempre... Quando eu cito isso, eu me lembro do caso da lady Diana que era especializada nesse aspecto, que é a EI. E, há uma valorização grande, em um país como esse, europeu. É uma pena que, no Brasil, não haja essa valorização.

CA- É fundamental, eu creio. Antigamente, as crianças passavam a ser alfabetizadas a partir dos 7 anos. Mas, hoje, com essa evolução tremenda do tempo, dos fatos, há uma necessidade maior, não é? De tudo começar com antecedência, não é? Os pais fora de casa, as mães trabalhando, então, nada melhor do que a educação infantil, não é? Afinal de contas, hoje, as crianças não recebem de seus pais a mesma educação que recebiam no passado.

DB- É como eu te falei, né? Antes a gente via muito essa questão. Digo isso porque meu filho mesmo, quando tava na escola -- as pessoas diziam não, bote só quando tiver... Coloque só na escola quando tiver com 7 anos, 5 anos -- Não, a gente coloca sempre... Eles já entraram com 3... 3 anos. Por quê? Porque a gente, o menino vai preparando para essa socialização. Porque a escola nesse período da Educação Infantil, eu acho, que é mais uma questão também da interação, da socialização com o outro. Veja, não sei se você percebe, mas eu percebo isso aqui também... Tem menino que vem, que chora. Aí o pai fica inseguro. Aí a gente tem toda, essa... Por isso que eu falei que eu gosto muito de estar envolvida com os pais porque a gente passa essa segurança dele deixar a criança, a gente leva até à sala, a gente se preocupa muito, pra que a criança se sinta acolhida e sinta prazer em vir à escola. A gente escuta pai dizer que os meninos querem aula até dia de sábado -- Hoje não tem aula, mãe? -- Por quê? Porque a escola tem que dar esse acolhimento na Educação Infantil. Ele precisa tá seguro que aqui não é só o lugar pra estudar; que ele brinca também, que ele convive, que ele aprende e tem todo esse envolvimento. Por isso que eu acho que a Educação Infantil hoje dá toda essa abertura, de você trabalhar todas as instâncias da criança, desde a base da Educação Infantil.

CB- Sim, sim. Ela:: já é parte da Educação Básica a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.

12) A EI parte de uma nova concepção de infância?

DA- Sim, sim. A gente não pode jamais trabalhar a EI esquecendo, não é, as fases que cada alunozinho está vivendo. Para quem mais trata dessa fase é terrível. Colocar as coisinhas pra o aluno, atividades pedagógicas para um aluno de 4 anos até pro que tem 3, está errado.

CA- Creio que sim! Creio que sim! Os hábitos, os costumes, os limites, tudo o que tem que ser passado para a criança. Hoje em dia, a escola dá mais conta dessa situação do que a própria família.
DB- Eu acredito, porque não é só... Por exemplo, de 0 a 3 anos tá numa creche, quando ela chega aqui, na nossa escola, com 4 anos... É tanto que a gente recebe ligações, direto de pais que querem colocar a criança aqui com 3 anos. A gente, não é? Como a gente trabalha com Educação Infantil, a criança tem que ter 4 anos, né? Pra vim pra escola. Então, até os pais já estão com essa preocupação porque com 3 anos, a maioria das crianças, já sabem tudo, né? A criança hoje, a nossa era digital, hoje, aqui, a criança sabe tudo. A criança com 3 anos mexe no celular, faz tudo. Então, veja como é importante que ela já esteja na escola, já nessa fase. CB- Sim... Sim.. Uma concepção como já falei anteriormente, né, aonde a gente vai trabalhar esse ser em formação, mas, considerando que ele é um sujeito, que ele tem direito ao conhecimento que essa sociedade foi acumulando ao longo dos anos e que a Escola tem esse papel de:: educar, de cuidar e de dar a essa criança, todo... Toda a fundamentação necessária, não preparando pra um estudo amanhã, mas preparando nessa continuidade que ela vai ter ao longo de sua vida acadêmica escolar.
13) Em seu entendimento, a EI contribui para o desenvolvimento da criança? De que maneira?
DA- Muito, muito. A gente vê o desenvolvimento social da criança, tá certo? E a fase de comunicação, ela aflora bastante quando o aluno está no ambiente coletivo, como é a parte da escola, por mais que os pais se esforcem, em casa, éh... O ambiente de casa, ele é acolhedor, de fato, não é? O ambiente da escola vai ter que ser tão acolhedor quanto o de casa, senão mais, certo? Pra o aluno vir pra escola. Mas, é um ambiente coletivo em que o aluno interage, uma crianczinha interage com outra, não é? E, nisso vai formando um aprendizado. É diferente de estar em casa. Hoje em dia, com papai e mamãe trabalhando fora, muitas vezes ficam com as secretárias. Então, as secretárias não têm o preparo que a escola tem... Que os funcionários têm. CA. Em todos os aspectos, né? Através do brincar, que não pode deixar de existir, a criança está aprendendo, desenvolvendo, criando hábitos, hábitos de higiene, hábitos alimentares, hábitos de vida, de saúde, alimentação, né? Então, o emocional está sendo desenvolvido, não é? E, aí, vem também a parte didática que, aos poucos, no passo a passo, vai sendo introduzida neste ambiente.
DB- De todas as maneiras. Ela prepara, porque uma coisa é você pegar um aluno que não passou pela Educação Infantil, uma coisa você pegar um aluno que foi, passou pela Educação Infantil. Foi -- a gente não pode nem dizer formado-- mas ser preparado pra ele chegar no Ensino Fundamental. Quando ele chega com 6 anos, no:: com 6 anos, hoje, a criança tem que tá alfabetizada, né? Quando ele chega com 6 anos, ele tá preparado: ele já sabe as cores, ele já conhece números, ela já sabe interagir com os coleguinhas, ele já sabe aquela rotina. Então, toda essa educação infantil preparada 4 e 5 anos isso é fundamental, pra mim, pra formação dele futura toda. Uma boa base da Educação Infantil fundamental, a criança vai embora, né. Passa em tudo mesmo. CB- Ela contribui... Veja: é um espaço, é o primeiro espaço de socialização da criança. Ela sai da família e vem pra escola, que é o primeiro espaço a socialização. E a escola tem o privilégio de:: nessa etapa do ensino, ela trabalhar é.. Valores, formação de conceitos, em todas as áreas: na área emocional, na área psicológica, na área de desenvolvimento de habilidades, dos valores.
14) Na EI é requerida a participação de pais ou responsáveis pela criança em projetos e atividades da pré-escola?
DA- Sim. O projeto só aparece como imaginamos, desejamos e insistimos na presença dos pais. Na verdade, a presença dos pais deve ser importante não só na EI, mas em toda a etapa de formação do aluno, até o Ensino Médio. CA- Com certeza! Aqui éh... Nós temos este ponto de partida: formar a parceria com a família. Porque hoje, éh.... Os pais se encontram muito distantes das atividades dos seus filhos. Então, nós procuramos cultivar essa parceria, tendo um contato mais próximo, um contato verbal com as mães quando vêm trazer seus filhos ou quando vão... Vêm buscá-los, certo? Aqui, a gente tem uma facilidade maior por parte da direção, autorização para que nós possamos conversar com os pais através do telefone, certo? Não apenas através de um bilhete... Uma agenda. Tanto é que nós preferimos esse contato verbal Eu não tenho agenda até os 5anos. Convocamos os pais e conversamos pessoalmente. A partir dos 6, sim. E, essa agenda, funciona apenas para colocar atividades que a criança vai fazer, recados relativos às atividades didáticas e não recados que você quer enviar para os pais.

DB- Com certeza. A gente aqui trabalha assim. A gente envolve muito. Como nós temos os sábados letivos tanto pra Educação Infantil como pra o Fundamental, então a gente só fez... Diferenciou um pouco. Por quê? Como nós temos a Educação Infantil, e sábado fica um pouco difícil pra que alguns pais venham a trazer porque às vezes viajam, às vezes, éh... Tem já um compromisso, a gente faz o que? Preparamos projetos com datas comemorativas, visando, trazemos esses pais à escola juntamente com a criança. Então, eles se envolvem também no trabalho. Por exemplo, esse final de semana mesmo vai ser a Semana do Folclore, tá envolvido só o Fundamental, mas as crianças tão se preparando a semana toda pra fazer uma apresentação na sexta, os pequeninhos mais os maiorzinhos. Éh... Dia dos Pais, Dia dos Avós. Então, a gente tá sempre nessa parceria com os pais porque é importante pra formação da criança e, também, saber a responsabilidade deles, porque a nossa responsabilidade é uma e a dos pais, é outra. A gente chama, sempre, eles pra participar de tudo na escola.

CB- Sim, sim. Aqui, na nossa escola, a gente busca isso constantemente. É uma prática éh... Permanente na nossa escola. A gente compreende que só dessa forma a gente pode avançar.

15) Na EI, o processo de aprendizagem da criança é semelhante ao processo de escolarização?

DA- Entendo que sim. Olhe, porque ... Como eu entendi isso da escola. A coordenação da EI, ela está sempre em contato direto e trocando ideias com a coordenação do Fundamental, sim. Então, tem que haver essa ligação. A EI não é um setor isolado da escola e não deve ser assim. Ela deve fazer parte integrada do Ensino Fundamental. Então, a EI ela tem que preparar para o Ensino Fundamental. E como tal, ambas as gestoras têm que estar em contato direto, trocando ideias, observando o que está acontecendo.

CA- Sim! Sim.

DB- Com certeza. Se ele aprende, né, porque a gente não tem assim, né, registro, mas tem todo um registro de desenvolvimento da criança. O professor é quem conhece a criança. Quando chega uma criança de 4, 5 anos, a procura junto a ela se sabe isso, sabe aquilo. Então, você vê que você forma realmente a criança... Prepara. Forma, não, como eu disse desde o início. Você prepara pra que ele vá pra o Fundamental, pra alfabetização, porque eu digo isso, porque eu tenho um exemplo, eu tenho um exemplo aqui à tarde. Tem um menino, aqui, à tarde que eu acho que ele não vivenciou a Educação Infantil. Como ele tá com 6 anos, ele entrou na sala de alfabetização. Então, ele não quer ficar na sala de alfabetização, ele quer ficar nas outras salas. Na sala, por exemplo, de 5 anos, que aí a professora trabalha com o lúdico, com jogos, com outras coisas que não é essa responsabilidade de fazer atividades. Então, você veja como é importante que ele tenha passado por todos os estágios.

CB- Ah! Sim. Ser escolarizado quer dizer frequentar a escola, né? Se existe uma relação direta entre aprender e escolarizar? Nem sempre, né? Nem sempre essas duas coisas caminham juntas. Muitas vezes, o aluno está frequentando a escola, mas a aprendizagem ainda não está no mesmo caminhar. E, é isso que a gente busca, que essa frequência à escola, ela corresponda à aprendizagem que a gente espera.

16) Em sua opinião, a EI tem propiciado às crianças de 3 a 6 anos, o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade, tal como preconizam a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente?

DA- Olhe, eu vou responder com relação ao meu conhecimento que é escola particular, tá certo? Escola particular que leva isso a sério. Eu acredito plenamente nisso porque, na instituição particular, há uma preocupação que isso realmente aconteça, não é? Porque se não acontecer, nós vamos ser cobrados, E, ao sermos cobrados, uma consequência imediata que existe, é uma evasão escolar. Então, se a gente trabalha, ao longo dos termos, de forma satisfatória pra escola e pra família, e cada vez mais inovando, a gente tem como consequência um aluno que quer estar na escola até o fim do ciclo do Ensino Médio, não é? E, é interessante isso como foi colocado aqui. Os valores trabalhados na EI são fundamentais. Eles são fundamentais, em que sentido? Um aluno, ele passa a herdar esses valores até no inconsciente dele, está certo? Então, quando o aluno, que está lá no Ensino Fundamental II, por exemplo, e no início do ano letivo nós recebemos alguns alunos novos, a equipe percebe até mesmo diferenças fortes em um aluno que chega na casa e aquele que já faz parte da casa há muito tempo, não é? Via de regra, uma escola deve se preocupar, sobretudo, com os valores que são passados pra seus alunos.

CA- Com certeza! Aqui, nós conseguimos sim, realizar essas atividades. Não vou lhe dizer que em todos os... Todas as instituições isso acontece, não é? Mas, é o ideal. Deve acontecer.

DB- Com certeza. Aqui, na escola, a gente se preocupa muito com isso, se preocupa com o cuidar deles, principalmente pelo o que está na Lei, né? Além do que está na Lei, na LDB, nós precisamos trabalhar em cima

da Lei direitinho e com o nosso comprometimento. Então, o cuidar aqui, é da hora em que a mãe deixa dentro da escola. O nosso cuidar é muito importante em tudo. A gente cuida dele da hora em que ele entra até a hora que ele sai. E nosso cuidar não é só esse, de só olhar, nem só porque o menino fez isso, aquilo, não. A gente cuida, também, da questão espiritual, cuida dos valores, né. Os meninos aqui quando tem um, às vezes -- que criança, você sabe, que briga né?-- a gente tem aquela preocupação de chamar os dois, conversar na linguagem deles, que eles aprendam a perdoar um ao outro, pedir desculpas. A gente vai formando valores que a família já coloca neles. A gente vai aprimorando. Esse cuidado da gente é muito, assim, eu acho que até, eu não vou dizer demais, que nada é demais, mas, é uma das nossas prioridades aqui na escola. Que a gente vive tanto o Estatuto da Criança, como em todas as instâncias da criança. A criança aqui, se ela entra na escola, a gente tem esse cuidado que ela entre, que ela seja acolhida, que ela aprenda, que ela se desenvolva pra que, no futuro, ela não seja uma criança, assim, que só passa pela escola, não. Ela deixa marcas. É tanto que aqui tem muitos alunos de outras escolas que estudaram e voltam aqui porque sentem saudades da Escola.

CB- A nossa busca é nesse sentido, né? Dessa formação geral e... Respeitando a Constituição, observando o Estatuto da Criança e do Adolescente, como eu já falei anteriormente. Entendendo que a criança é um ser de direito, que é uma cidadã que ela tem direito à educação, saúde, à família, a todas as condições que ela possa ter um desenvolvimento saudável.

17) De que maneira a LDB 9394/96 produziu mudanças na organização e gestão de EI?

DA- Pois, justamente, é que inseriu a alfabetização, não é, e o aluno já alfabetizado como fazendo parte do Ensino Fundamental, né/ Porque até então, nas escolas, nós tínhamos isso. O aluno saía da Educação Infantil já plenamente alfabetizado. Foi quando tirou esse semi-alfabetizado para colocar no Ensino Fundamental I.

CA- Ela diz, não é? Éh... Essa questão dos 9 anos. Então, o que houve? Apenas uma mudança de nomenclatura, eu creio, não é? Então isso facilita... Facilitou para as escolas municipais receberem verbas do Estado para poderem alfabetizar essas crianças mais cedo, devido a essa diferença tão enorme que estava havendo na escola pública para a escola particular, não é? Éh... Existia uma diferença muito grande. As crianças estavam ficando muito aquém do conhecimento nas escolas públicas, não é? Então, essa questão veio organizar um pouco, veio fazer com que houvesse um benefício maior para todas as crianças, não é? E, essa questão.... Do.... Da criança é.... Só poder ingressar no ensino fundamental, aos 6 anos de idade, também é muito importante porque, muitas vezes, os pais vêm e querem exigir que a criança ultrapasse a fase correta. Então, hoje, a lei barra um pouquinho essa questão.

DB- Então... Eu vejo que ela se preocupou, né, que todas as crianças, elas passem por essa fase, né. Elas venham pra escola porque, como eu falei anteriormente, tinha criança que chegava na escola com 7 anos, né, antes da Lei, pra que aí elas não eram o quê? Talvez, algumas alfabetizadas de qualquer maneira em casa. Mas aqui, não. O que acontece com essa Lei? O pai matricula a criança, como é de 0, né, de 0 a 6 anos, o pai matricula a criança, que no caso a gente segue aqui de 4 a 5 anos. Então, matricula a criança, a criança vai passar por essa fase da Educação Infantil. E antes, não era assim, não tinha essa obrigação. Hoje, a criança foi obrigada a estar na escola. Obrigada, por quê? Não é obrigada da maneira obrigada, mas é uma responsabilidade. Existem escolas, hoje nós temos várias escolas de Educação Infantil, escolas boas. Escolas realmente, preparadas para receber esse aluno e prepará-lo para, no futuro, seja alfabetizado com 6 anos e, aí, que essas crianças continuem. Por quê? O que que a gente percebia é que muitas crianças paravam. Só no 3º ano e aí desistiam. Havia muita repetência. Você vê que hoje não tem essa repetência toda, né. A criança ela consegue andar, ela consegue cursar o Fundamental Menor, o Fundamental Maior, né? E aí, você já vê que já faz o Ensino Médio... Não tem mais como era antes. Você via criança que não estudava, chegava na escola, quando via aquilo tudo elas não... Tinham desestímulo.. Muitos pais, principalmente, assim... A gente não vê isso aqui na capital, vê muito no interior. Digo isso por experiência, pois eu via muito no interior, escolas agrícolas. Tinha uma preocupação muito grande com isso. Trabalhei muito em colégio agrícola e aqueles pais queriam aqueles filhos, então, ajudando nas plantações, então a gente tinha essa preocupação, como a lei também teve a preocupação da questão das férias escolares em período em que não fosse de... Que precisasse da criança, porque até a criança ia para o plantio. Veja como a lei e a preocupação de ter aquela criança na escola, tudo isso. Eles fazem tudo para que a criança, porque lugar de criança, como a gente fala, é na escola. Então, eu não sei se respondi.

CB- A principal é quando ela reconhece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Então, ela reconhece a Educação Infantil éh... Como a Educação mesmo, não é? Éh... Ficou pra trás aquela ideia de que a Educação Infantil era o lugar onde a criança vinha pra brincar, né? Hoje, a Educação Infantil é parte da educação, é o início da educação da criança. Eu acho que a LDB teve o papel muito importante em trazer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Sair daquela concepção de que a Educação Infantil

é o lugar de brincar, é o lugar dos pais deixarem a criança enquanto trabalham, mas ele vir já pra escolarização.
18) Essa mesma lei, observa a especificidade constitutiva dessa etapa educativa?
DA- Para o colégio, a mudança foi pequena. Foi muito pequena. Nós entendemos até como uma mudança apenas de nomenclatura, vamos dizer... Esse apenas é uma palavra muito, meio forte, mas pra gente, nós já trabalhávamos certinho. Então, a trocar a nomenclatura... Tanto é que, neste colégio, essa 1ª série, quem era gestora dela é a coordenadora da EI, né? A nossa gestora do Fundamental I, ela assume a partir da 2ª série. Então, eu diria até que, na 1ª série, nós temos um trabalho de gestão, de ambas, mais sólido para a EI. CA- Sim.
DB- Constitui e garante, porque quando diz assim, toda criança na escola, você vê que a quantidade de matrícula que se abre, né, pra que a criança esteja realmente na escola. E, a escola da Educação Infantil pública ela não é só de qualidade. Os professores são comprometidos, eles buscam realmente trabalhar com a criança e... A criança e eles... Uma coisa que eu acho bastante interessante, principalmente aqui na escola, é a frequência. Eles não faltam! Até doentes eles vêm pra escola. Quer dizer que é bom! CB- Pelo:: que o que ela coloca como os objetivos da Lei, sim. E, ao lado de outros documentos, das diretrizes curriculares da Educação Infantil, vem também corroborar com o que está posto na LDB.
19) No novo ordenamento legal da EI, é enfatizado que esta deve complementar a educação familiar. Na prática, como isso ocorre?
DA- Chamndo os pais à escola, sempre. Se nós detectamos uma necessidade, uma demanda da família estar presente, seja ela uma família que tem papai e mamãe juntos, morando no mesmo teto, no memsmo espaço físico, ou papai e mamãe separados, mas a escola não está... O papel da escola não é esse. O papel da escola é que amobs estejam presentes, tá certo? CA- A acolhida, não é? Que você deve ter com a criança. O tratamento, porque a educação infantil, já está dizendo, é um brincar. Então, nada melhor e mais importante do que você levar a criança ao aprendizado através do brincar.
DB- Assim, no ordenamento, com relação à divisão, metodologia, né? É isso mais ou menos? Assim... Ocorre como eu disse. São processos, são partes, né. Então, tudo tem o seu tempo na Educação Infantil. É mais ou menos isso que você quer saber? [Sim]. Eles, eles aprendem tudo. Toda a rotina de um dia de trabalho. São quatro horas, né. Então, dentro daquelas quatro horas, eles têm todo o momento certo. Porque aqui tem crianças, que elas chegam com alguns vícios de querer comer, na hora que quer. Então, tudo isso tem que saber -- Não é agora que vai lanchar. Vai lanchar tal hora -- Então, já é uma preocupação que a criança já tem pra essa formação. Pra quando ela chegar no Fundamental, ela não ter aquela dificuldade de concentração. De saber que aquele não é o momento certo de fazer aquela atividade, ter aquela aula. Acho que é mais ou menos por aí. [E, nesse caso, ela deve complementar a educação familiar?] Com certeza. [Na prática, como isso ocorre?] Justamente! Então, porque é como eu digo, às vezes, em casa, elas não têm esse limite. Elas não têm esse controle, né. Tem criança que estranha quando chega aqui, a gente tem horário pra tudo. Em casa, talvez elas não tenham isso porque, hoje, os pais trabalham né? Então, talvez eles não coloquem limites, né, de hora, pra tudo. Então, como ficam final de semana, então, talvez não tenham... Então, quando eles vêm pra aqui, a criança, às vezes, vem com esse... Sem horário para nada, né. Só tem aquele horário de atividade. Alguns né? São poucos que acontece isso. Mas a gente aí vai contornando. Chama a família, a família chega junto e aí tudo se resolve. CB- Isso éh... É verdade, né, que a Lei coloca isso: a escola e a família. E, como é que a gente faz aqui? Cada vez mais, não só com reunião, reunião de pais. Conversamos sobre a importância, mas, também, muitas vezes, nós convidamos os pais pra, individualmente, pra discutir problemas pontuais, como em reuniões éh... Mostrando o trabalho pedagógico que a escola tá desenvolvendo, informando aos pais e, também, não só informando, mas pra que os pais coloquem o que eles pensam da escola. Como é que eles gostariam que fosse esta escola. Isso tanto é feito em reuniões como é feito em conversas individuais, pontuais, num acompanhamento muito de perto, muito sistemático, aqui, na nossa escola.

20) De que forma se organiza a gestão ou a coordenação na EI nesta escola?
DA- A gestão apresenta para as demais coordenações, principalmente à Fundamental I, quais são os seus projetos pedagógicos que vão ser desenvolvidos, além, digamos assim, das rotinas diárias, semanais. Fazendo isso, nós temos um outro olhar em uma coordenadora que vai pegar os alunos que vão vir pra EI, tá certo? E, em caso de haver uma discordância e haver um impasse, isso é levado para uma coordenação pedagógica ou até pra direção do colégio, certo? CA- Ah!... A coordenação deve orientar aos professores, deve ter a... O currículo, os programas, os projetos éh.. Éh... Tudo o que se refere à estrutura, não é? Das disciplinas, da estrutura do... A estrutura, em si, da instituição em si, não é? É tudo o que você vai fazer. Aquilo o que você vai desenvolver.
DB- A gente sempre trabalha em parceria com a família pra que eles nos ajudem, né? Que a criança tenha, como é que eu quero dizer, a confiabilidade, né. Que a criança confie... Que a criança tenha... Se sinta bem na escola, acho que é mais ou menos por aí. CB- Olha... A gestão, ela se... Éh... Éh... Como na rede municipal de ensino, né? É uma equipe: tem diretor, diretor-geral, coordenador pedagógico e o secretário. Tem o Conselho Escolar, que também faz parte da gestão. Isso vale tanto para a Educação Infantil como pro Ensino Fundamental.
21) A escola utiliza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) na elaboração do planejamento? Recorre a outra alternativa?
DA- Utiliza o Nacional, tá certo: E, observe... Hoje, nós temos disponível muitos recursos didáticos que assessoram a gente nesse trabalho. Muitos. O universo, hoje, disponível para funcionar isso, ele é fantástico. É só o profissional ter, digamos assim, o compromisso, a perseverança e a boa vontade de estar sempre mudando, não é? Observar e mudar. Não é você formular alguma coisa na área de educação e dizer que ela vai ser estática por um longo período. Você quer mudanças. CA- Sim, sim. Nós seguimos, sim, as coleções didáticas, aos grandes pensadores. Nós pesquisamos e colocamos em prática. Não seguimos um só método. Nós mesclamos. Tiramos o que é bom de cada um deles.
DB- A questão totalmente do planejamento né? É feito o planejamento anual que, no início do ano, tem a semana do planejamento e as professoras planejam... A gente senta pra vê os projetos que as professoras vão ver durante o ano, a escola tem todo um acompanhamento porque nós trabalhamos com o programa Alfa e Beta. A escola, ela tem um acompanhamento de supervisoras, coordenadoras, que vêm até à escola, né, orienta os professores. A gente também tem a coordenadora pedagógica, que ela também orienta os professores. A gente tem todo um cuidado. Suporte pedagógico, o planejamento das atividades, por quê? Porque no caso, a gente tá falando da Educação Infantil, mas todas as fases são importantes. Então, a gente planeja, de uma maneira que a criança não saia perdendo nada, que ela seja formada, como diz na própria Lei, né, tanto no lado emocional, né, tudo... Intelectual, os valores, a gente cuida dessa parte toda, não deixa que nada falte. Pode até que não fique 100%, que a gente não dá... A gente tenta dar 100%. Às vezes, não acontece, mas a gente tenta o máximo pra que ela tenha 100%, né, mas o 100% ainda é pouco. A gente faz 101% pra que fique mais completo e que a criança, saia sempre vitoriosa, que a nossa aqui, a nossa prioridade aqui é o aluno. A gente faz tudo pra que o aluno não perca nada, nunca. Então, ele em primeiro lugar. CB- Os referenciais? sim... Sim. E, também a Secretaria Municipal de Educação elaborou, há alguns anos, uma proposta também da Educação Infantil que isso nos tem servido de base pro:: [Poderia citar essas propostas?] Além da:: Diretrizes Curriculares Nacionais, uma proposta, do próprio município de Aracaju, constituída Educação Infantil de 0 a 6 anos que, na época, era essa a denominação de Educação Infantil.
22) Qual é a educação que está sendo praticada na infância?
DA- Trabalho e aprendizagem da forma mais fácil possível, para que eles possam evoluir naturalmente e fazer da escola, prazerosa, sabe? Educação, no seu aspecto mais amplo, é trabalhar com valores dentro da escola como limites, respeito, principalmente limites. Eles têm que entender que tem a horinha de fazer as coisas, de brincar e tem a horinha de ficar mais centrado, tem a horinha de estar mais participando de um trabalhinho coletivo. Então, essa parte de limite é muito importante, dentro da escola, né? Essa parte de brincadeiras, brincar... O desafio maior é: o aprender brincando. Para essa faixa etária, esse é o desafio maior. CA- Bom... Como eu disse é uma mesclagem, não é? Nós mesclamos a metodologia, nós trabalhamos com projetos, nós trabalhamos com brinquedo pedagógico, né? Damos uma estrutura para as crianças. É o brincar, a

modelagem, a coordenação, a psicomotricidade. Tudo isso é fundamental, né? Trabalhamos também éh... A tecnologia nos ajuda a desenvolver as atividades. Então, nós procuramos contextualizar para que a criança sinta maior facilidade no futuro.
DB- A gente procura dar a educação de qualidade, né. Sempre a gente tem os nossos referenciais. A gente busca sempre a parceria com a Secretaria de Educação, né, porque tem o programa, a gente procura acompanhar o programa. Programa que foi todo planejado, né. Todo pensado pra melhoria de qualidade do ensino na rede. A gente trabalha sempre nessa parceria. CB- É uma educação cidadã, né? Onde essa criança tem a oportunidade de:: ter uma formação, dentro... Respeitando seus direitos e que ela, também, possa exercer, na sociedade, essa relação entre seus direitos/seus deveres, porque quando a gente fala em cidadania, ela engloba tudo isso, né? A compreensão de que ela é um ser que, participando da sociedade, ela tem direitos e tem deveres.
23) Nos últimos anos, qual a formação requerida para o professor da EI?
DA- Boa pergunta. Boa pergunta. Muito interessante. Em 95, quando nós entramos aqui, até agora, nós vimos muita mudança. No início, o professor de EI, né, seria aquele professor que gostasse de criança – que gostasse de criança seria professor da EI. Que tinha paciência era professor da EI – Então, até mesmo os projetos pedagógicos eram muito diferentes, praticamente, de hoje. Foi quando houve mudança na gestão da EI, com esse objetivo. Nessa mudança – eu já devo ter uns 12 anos dentro da escola – nós pedimos para os professores que não tinham formação pedagógica, que a fizessem, e se houvesse necessidade se contribuir com o financeiro... Nós assim o fizemos, pagando parte do curso para a formação do profissional, quando não, o curso integral. Aqueles professores que não se adequaram a essa realidade foram sendo substituídos. Hoje, nós temos professores, todos eles têm formação superior. Tem que ter. CA- A graduação em Pedagogia, não é? Aqui, nós temos professoras formadas, temos apenas dois auxiliares que ainda são graduados. Muitas pós-graduadas. DB- Aqui, todos eles são formados. Inclusive, todos eles pós-graduados, a maioria dentro da área mesmo da Psicopedagogia... Além de... Eles fazem... Eles mesmos fazem... Como estou chegando aqui, né -- tenho seis meses--, mas quando cheguei, aqui, eles já estavam todos formados, eles são todos especialistas... Têm especialização e uma coisa, assim, que me chama, graças a Deus, à atenção, é que também são comprometidos. A gente faz reuniões pedagógicas e aí todos trazem seus relatos, né... E a gente discute, um ajudando o outro, temos as horas de estudo, né. CB- Segundo a LDB éh.. O Ensino Médio, na modalidade Normal, o Curso Superior a nível de Pedagogia. Aqui, no Município de Aracaju, éh... Já não tem ingresso do professor de Nível Médio. É só professor de Licenciatura, da Pedagogia.
24) Em sua opinião, o que é específico do professor da pré-escola?
DA- Olhe... Éh... Éh... Uma habilidade muito grande, né, em lidar com criança. Uma habilidade muito grande em desenvolver projetos, desenvolver atividades naquela faixa etária em que ele está atuando, tá certo? Ser flexível, em saber trabalhar uma hora com 4 aninhos de idade, no outro ano tá 5, daqui a pouco voltar pra 3. Por incrível que pareça, uma das séries mais delicadas, nossa, é a série inicial. É a etapa mais maravilhosa dentro da escola e a mais delicada. Lógico que, quando o aluno sai alfabetizado, é fantástico, tá certo? Mas, tudo começou lá atrás, com a brincadeira de colagem, brincadeira e tudo mais. CA- Específico?... Amar o que faz. Amar o seu trabalho, gostar de criança. Se ele tem isso no coração, então, ele consegue desenvolver todas as atividades, controlar sua turma, né, ter o comando em todas as direções. DB- Assim... Fazia pedagógico, né? Hoje, você precisa ter Pedagogia. Hoje não, sempre foi assim, mas agora, você sabe, são inovações, né? A criança hoje, não é aquela criança de antes. As informações são muito rápidas, então você precisa tá bem preparado, principalmente nessa fase, porque os meninos hoje eles têm toda a estrutura, hoje, familiar, a mãe hoje trabalha, então não tem aquele... Não chega... A criança, às vezes, fica com outra pessoa, então você tem que ter todo esse preparo, essa formação. [Então, o específico desse professor na pré-escola, você assimila justamente a essa preparação que ele tem que ter?] Assim, depende de cada profissional, porque cada um, assim... A gente busca, eu vejo assim que eu mesma... Busco, eu quero aprender tudo, eu quero saber tudo pra eu lidar com a criança de hoje. O professor se preocupa muito. Eles leem muito,

eles procuram o que interessa, por exemplo, com assuntos de temas diversos, como uma criança especial. Então, quando têm cursos, todos participam porque nossas crianças, cada uma é diferente de cada uma. São todos, como dizem, são alunos, mas cada um tem uma maneira de aprender diferente. Então, você tem que estar preparada para essa realidade. **[E, em sua opinião, o que é específico do professor da pré-escola? O que é específico mesmo?]** A primeira coisa tem que gostar do que faz -- Como eu nunca me esqueço, quando eu entrei logo na rede municipal, no sistema de escola de Educação Infantil e quando cheguei, a pessoa perguntou assim: “Você gosta de criança? Eu disse: Eu amo! Eu amo demais criança! Sou mãe” --. O que é mais importante pra ser professor de Educação Infantil, é gostar de criança. Então, é por aí, eu vejo por aí. Então, eu vejo que aqui, graças a Deus, todos gostam de criança. Todos se envolvem com criança. A gente se preocupa muito com o lanche. A criança não lancha só. A professora fica o tempo todo no refeitório, outra pessoa pode ajudar. Se preocupa com ele escovar os dentes, com lavar a mão antes de comer, lavar a mão depois de comer. Então, veja... Tudo isso é específico também do professor da Educação Infantil, por quê? Porque a criança... Tem criança que nada faz nada sozinha, ainda. Fica esperando. Alguns fazem. Outros esperam. Então se você tem todas essas habilidades vai ajudar essa criança, a que a criança, também se sinta presença na escola, né, que sintam que tá numa escola. Que vai aprender tudo isso. Que se não sabe, vai desenvolver.

CB. Não só do professor da pré-escola, mas do professor em qualquer nível. Primeiro, é gostar do que faz e gostar da criança, principalmente o professor da Educação Infantil. Acho que ele precisa gostar do que faz e gostar de criança, e compreender o desenvolvimento da criança, que o comportamento dele é sempre de acordo com aquela idade. E, nessa compreensão, é que a criança vai evoluindo mais. Fundamentalmente, gostar do que faz e gostar de criança, porque senão...

25) Qual sua concepção de cuidar e educar?

DA- O cuidar é educar, né. O cuidar é uma das atribuições do educar. Eu vejo as duas coisas separadas, em hipótese alguma.

CA- Quando você cuida você está educando, né? Então, se a sua criança está ali, te olhou com amor, vai aprender tudo o que você ensinar, porque você é o espelho.

DB- Então, eu acho assim: que cuidar, tem que ser de uma maneira geral, em todos os sentidos, né, você cuida da criança. A criança não está aqui na escola, só pra aprender né. A ter só aquela parte, né, como é que eu explico? Ele tem que aprender as operações, né, aprender o alfabeto, aprender a falar, não. A gente se preocupa aqui com a criança, no cuidar desde, né, o cuidar interiormente, né, as emoções, como ela vai lidar com essas emoções. Porque, veja, uma criança chega aqui com 4 anos, ela tá até os 4 anos com a mãe, né, que não passou por uma creche. Então, veja como vai ser pra fazer com que essa criança fique na escola, né, que essa criança acostume com a escola, aprenda as regras, né, tudo tem seu horário. Então a gente se preocupa com relação a tudo. Se a criança tá molinha, assim a gente já olha, tá com febre, já liga pra mãe. Nossa preocupação é da hora em que a mãe deixa, à hora em que a mãe sai. Preocupa no recreio; se a criança não lancha, a gente se preocupa. Procura saber por quê; se o lanche ela não gostou, e se tiver algo a oferecer, algo da escola mesmo, da merenda mesmo, pra ver se a criança gosta. Em todos os sentidos.

CB- O cuidar que, a princípio, as pessoas tomaram muito como:: a coisa do:: cuidar, até em termos de:: meramente de higiene, mas, esse cuidar, ele vai além disso. É o:: cuidar com uma criança que:: tá ali pra que se passem conceitos pra ela, normas, éh... Os objetivos do:: da Educação Infantil, que o cuidar e o educar, eu compreendo que eles não podem estar separados porque, na Educação Infantil, há muito:: entrelaçamento entre o cuidar e o educar. E, a partir do momento que a gente tá educando a criança, até no:: até nos hábitos de higiene, nas relações de respeito entre os colegas, de como ele vai cuidar do seu material. Isso, o cuidar e o educar, pra mim, eles ficam muito entrelaçados.

26) O (a) senhor (a) acredita ser possível trabalhar o cuidar e o educar de forma integrada?

DA- Tem que ser. Deve ser.

CA- Sim, plenamente.

DB- - Com certeza. Tudo tem que tá éh... Integrado. E com a escola toda, né. Porque não é só a professora, que é o responsável pela aquela criança, né. Pessoal também especialista, suporte, todo mundo envolvido, a gestão, toda equipe diretiva, envolvida com a criança, com a família, pra que se sintam parte. E que o trabalho flua.

CB- Sim... Sim.

27) Dentre as características gerais de sua escola, que ambientes, tais como, parquinho, tanque de areia, biblioteca, brinquedoteca, campo de futebol e outros, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem da criança?

DA- Dos citados, nós não temos o tanque de areia, certo? Os demais, nós temos. Têm que fazer parte, devem fazer parte. É como falei, nesse processo, nossa equipe de recreação e também de Educação Física só vão complementar isso aí. Eu próprio sou muito suspeito a falar que, hoje, eu tenho uma filha de 2 aninhos e 4 meses que faz parte da EI. Então, pra você ter uma ideia, ela com 5 meses, ela foi pra creche, uma creche, porque aqui nós só pegamos a partir de 2 anos, né, maternalzinho. E ela, com 5 meses, na creche. A minha filha adora, adora vir pro colégio. Você não vê uma rejeição, um dia sequer sem vir pro colégio. Mas, sei que, na semana, ela tem de ir pra creche, não é? E não existe rejeição em ir para a creche. Então, não é porque é minha filha, porque eu nunca tô lá, apesar de estar perto. É o ambiente que foi criado, que é o ambiente pra ela se sentir acolhida a ponto de acontecer isso. Se assim não fosse, eu seria o primeiro a investigar. Então, é muito importante isso.

CA- Todos esses ambientes são importantes. E nós temos sim, em nossa escola, todo esse cuidado e esses ensinamentos. Damos muita importância aos brinquedos pedagógicos, todas as salinhas são equipadas com instrumentos funcionais até os 4 anos. Existe uma TV, um som, um DVD para que as crianças possam utilizá-los. A partir dos 5 aninhos, nós temos um retroprojetor. As aulinhas já têm uma nova tecnologia. Então os recursos são bem avançados. As novas tecnologias estão sendo implantadas aos poucos na escola.

DB- A brinquedoteca, que nós temos aqui. Nós não temos espaço, não temos quadra, não temos parquinho, né, essas coisas. Então, a brinquedoteca ajuda muito porque a criança aprende os limites, né, porque elas fazem jogos, né, com jogos pra elas saberem éh.. Até onde é que eu posso. Então tudo isso é trabalhado com os jogos educativos.

CB- Olha! Em que pese a nossa escola não contar com essas condições, como parquinho, com esse espaço de areia, nós temos aqui, um grupo de professores que desenvolve essas atividades com muita competência, né. Eles desenvolvem essas atividades, éh... Que... Era muito interessante se nós tivéssemos, mas não falta o desenvolvimento de atividades motoras com essas crianças. Do brincar, né, da relação entre eles no espaço do brincar que está desenvolvendo, o conjunto de:: capacidade. Nós não dispomos disso, mas os professores, na medida do possível, eles têm feito isso, mesmo nos faltando as condições. [**Dentre esses citados, têm alguns que vocês possuem?**] A Escola dispõe de muitos jogos, brinquedos de montar, e... Na:: nossa discussão-- nós estamos discutindo, agora, a implantação de uma sala de leitura pra ampliar esse espaço-- além do trabalho de leitura que o professor faz na sala, a gente amplia esse espaço com uma sala de leitura, que vai dar um atendimento melhor pra essas crianças.

28) Quais são os materiais pedagógicos que a escola disponibiliza para a educação da criança?

DA- Brinquedos educativos, tá certo? Uma salazinha de leitura na biblioteca, em contar histórias na biblioteca, musicalidade. A professora de música também participa desse processo, tá certo? É o mexer com areia. A gente tem um pequeno espaço, aqui ao lado, onde ele mexe com a horta. Apesar de não ter a chamada cama de areia, mas tem um espaço onde ele mexe lá, tá certo? Essas atividades. Os brinquedos pedagógicos que eles participam e apesar de 2 aninhos, 3 aninhos de idade, ter dificuldade pra se comunicar, mas a coisa começa nessa fasezinha de idade. E, depois, com 4, 5 anos, eles já conseguem falar, procurar explicar o que está acontecendo. É tudo integrado. Tem que ser.

CA- Olha... Nós utilizamos, além desses, também um que podemos chamar de antigo, que é o quadro. O quadro ainda de giz, certo? Eu acho que o antigo deve estar integrado ao novo. Então, eles se completam... Se complementam, não é? É muito importante esse quadro pra coordenação da criança, né? É uma fase, onde eles estão aprendendo, eles estão tomando gosto. Então, eles sentem a textura do giz, é mais fácil deles escreverem do que um pincel, né, que desliza.

DB- Então, todos esses né? Além do material, no caso dos livros, né. O livro gigante, né, que ela trabalha muito com a questão da historinha, fantoche, né, a gente trabalha muito assim com as brincadeiras de roda. Tem todo um envolvimento de jogos, principalmente os jogos também educativos, como aquele de encaixe. Trabalha as cores, trabalha a criatividade da criança.

CB- Temos muitos jogos educativos, né? A escola dispõe de muitos jogos educativos, muito:: bons. Jogos de qualidade excelente.

29) Quais os especialistas que compõem a equipe pedagógica de sua escola?
DA- Fonoaudióloga, a psicopedagoga, a psicóloga, tá certo? E professoras... Uma professora com inclusão, conhecimento em inclusão. E, essas profissionais, elas trabalham diretamente com as professoras, certo? É um cenário que... Tá havendo uma demanda crescente para as escolas, né. Que as professoras tenham, também, esse conhecimento específico para alunos inclusivos. CA- Bom... Nós temos professores que são... Que já estão especializados, no momento. Nós temos o apoio e o assessoramento da psicóloga, psicopedagoga e fonoaudióloga. Elas fazem um trabalho preventivo. Não é um trabalho institucional. Vão detectar qualquer necessidade que a criança possua. Então aí, nós orientamos os professores, convocamos os pais, né? E, aí vamos, em conjunto, com toda a equipe pedagógica cuidar daquela necessidade. Caso é... Não possamos realizar sozinhos na escola, então vamos indicar um profissional para fazer este acompanhamento, fora da escola também.
DB- Então, nós temos... Tem quer dizer, o nome? Professora Gisélia. [Não. É a função deles... Especialistas]. Então, elas ficam no suporte pedagógico, mas realmente dá um suporte total, né. Nós temos dois especialistas, um na manhã e outro à tarde, e temos mais duas pessoas. [E essas especialistas, são psicopedagogas?]. A maioria. Isso. São especialistas nessa área e aí ajudam realmente. Conversam com a criança, trazem a criança quando ela não quer ficar na sala, a gente traz pra outro espaço, conversa, tem todo o envolvimento... [Além desse profissional que a senhora disse que tem, o psicopedagogo, tem mais um outro envolvido nessa equipe?] Bom, elas todas fazem parte do suporte, tem a coordenadora pedagógica. Aliás, na realidade, aqui todo mundo se envolve porque todo mundo é educador na escola, né, nesse sentido, né. A gente se preocupa, todos da escola se preocupam. Mas você tá falando em relação à equipe. [Quais os especialistas que compõem essa equipe pedagógica?] - De manhã nós temos três e um à tarde que fazem parte desse suporte pedagógico, que dá esse suporte ao professor, busca, às vezes, alguma coisa. Se a criança tá com problema, a gente entra em contato com os pais, chama, conversa. E aí vão se organizando pra que, seja o melhor praquela criança. Pra descobrir qual o probleminha, por que ela hoje tá assim, por que ela tá violenta, entendeu? É toda uma conversa. CB- Hoje, no município de Aracaju, a gente tem éh... Um suporte pedagógico e esse suporte pedagógico... São os especialistas. No caso, Gisele, é especialista, eu sou professora readaptada, estou no suporte pedagógico. Hoje, esse espaço do acompanhamento pedagógico, da discussão pedagógica, é o suporte pedagógico. E têm três no turno da manhã e um no turno da tarde. [E a especialidade desses profissionais?] Todos são licenciados em Pedagogia. Todos quatro são licenciados em Pedagogia.
30) Como se organiza o trabalho pedagógico desta escola?
DA- Em conjunto com as demais coordenações. CA- Bom... Nós temos reuniões, reuniões mensais, é... Professora, psicóloga, coordenadora, certo? Pra que tudo seja resolvido: atividades, éh... Assim, atitudes que devem ser tomadas, resoluções, não é? Fatos acontecidos pra que sejam expostos e resolvidos, tá? Temos também reunião semanal da coordenação com a direção, né? Somos treze coordenadores nesta escola. E nos reunimos com o diretor, vice-diretor, pra éh... Discutir tudo o que acontece durante essa semana, os eventos que não acontecer, né? E qualquer problemática que tenha ocorrido pra que seja solucionada, pra que todos tomem como exemplo, também. DB- Com reuniões pedagógicas, que a gente faz muitas reuniões. Tem a questão das horas, que a gente planeja, de estudo, as discussões, a gente faz encontros. Quando tem, assim, alguma situação envolvendo, a gente realmente reúne os professores para que cada um fale de suas experiências, como se poderia lidar... É mais ou menos isso, que você quer saber? E... CB- Com planejamento coletivo. A escola tem, constantemente, um planejamento coletivo. Nós terminamos de:: concluir a:: o projeto político pedagógico. O regimento escolar vai precisar sofrer algumas alterações... Que é, também, um trabalho coletivo, com as horas de estudo que elas acontecem também na escola: uma semana na escola, outra semana no SENAR, com acompanhamento do coordenador pedagógico, mais o suporte pedagógico e o planejamento coletivo que se dá... Do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. [O projeto político-pedagógico ele já foi... Ele se encontra já na escola? Como é que tá esse processo?] Ele já foi encaminhado para a Secretaria, que é o órgão executivo do sistema que existe. Foi encaminhado pra Secretaria da Educação, mas já passou pela discussão do coletivo da escola. Foi um trabalho coletivo. [Então, em sua opinião, ele já está pronto ou ele vai ser preciso ser reavaliado? Como é que estão as condições finais disso?] Foi

encaminhado pra Secretaria da Educação e, pela concepção de projeto pedagógico, essa foi... Essa versão, desse ano, que nós discutimos nessa escola. Não sabemos como é que a Secretaria vai avaliar aquilo que a gente trabalhou. Certamente, nos próximos anos, ele vai ser reavaliado, avaliado, reavaliado e, daqui pra frente, sofrendo as adaptações que se fizerem necessárias de acordo com o caminhar da escola.
31) Existem momentos planejados para envolver as famílias das crianças? Quais são eles?
DA- No planejamento da escola, a família não está presente, certo? É um fato. A família não está presente... Nós não convidamos a família para fazer parte do planejamento da escola. Quando a família busca a escola, nós apresentamos o trabalho que é feito. Não somente os feitos que estão lá no papel, mas sim o que é realmente feito. A família tem condições de ver o que seu filho, éh... Trabalhado dentro da escola... As habilidades que ele desenvolveu dentro da escola, tá certo? Porém, toda e qualquer escola, ela deve ter o ouvido bastante atento para as sugestões que vêm da família, tá certo? Toda. Se quiser ter um sucesso, ela tem que ter essa percepção, porque de dez colocações que surgem ou, às vezes, em dez entradas que surgem, tenha a certeza, que ela só se beneficia com isso. Agora, os momentos planejados são as reuniões de pais, né... A reunião de pais é o espaço próprio, lógico, que o colégio coloca pra família, pra ter o conhecimento, também, de quais são as atividades que o aluno desenvolveu no ano em curso, né? E ouvir da família o que eles têm a dizer pra gente. Porém, o espaço mais importante não é esse. O espaço mais importante é a família vir à escola e agendar conosco pra colocar os seus éh... Vamos dizer assim, éh... As suas angústias, tá certo? As suas necessidades. Colocar o que ela tem de positivo e também de negativo. Então, esse espaço, ele é diário. Não é somente aguardar uma reunião pedagógica pra criar. Não, é pra criar o tempo inteirinho sem esperar a escola colocar. Agenda.. Pede a alguém pra que o atendimento seja mais tranquilo. CA- Nós temos os eventos, né? Procuramos éh... Não exagerarmos, não nos excedermos, porque os pais não podem dar essa atenção com tanta frequência, mas procuramos colocar momentos específicos: no Dia dos Pais, Dia das Mães, na Páscoa, certo? Onde nós podemos chamar, acolher a família. Então, quando isso é possível, nós fazemos... Semana da Criança, né? E outras atividades. DB- - Então... Principalmente, no sábado letivo e nas datas comemorativas a gente envolve muito os pais. E reuniões também, porque a gente sempre chama os pais aqui. Sempre têm as reuniões. Geralmente, a gente marca cada bimestre, pra falar sobre a frequência, falar sobre aprendizagem, pra dar a corresponsabilidade pra eles também porque escola se faz com parceria, e não sozinho. CB- Nós temos... Essa escola tem uma participação muito grande dos pais, seja até diariamente, quando vêm trazer a criança pra escola -- nesses momentos, conversam tanto com o Suporte Pedagógico quanto com as professoras, né -- cada vez que eles trazem, sempre tem essa conversa. Em reuniões, nas comemorações. Nós temos aqui, o privilégio de ter né, os pais muito presentes. Não só no momento das comemorações, mas também cada vez que eles são chamados para discutir algum problema pedagógico ou algum problema de disciplina que aparece, sempre tem essa parceria com os pais.
32) Além desses momentos com os familiares, existem outros visando somente a interação entre as crianças?
DA- Sempre na presença de professores. Quando tem atividades folclóricas, festas juninas, tá certo? Éh... Apresentação de música, balé, apresentação de ginástica artística. São esses os momentos. CA- Sim, muitos. Teatro, nós temos os projetos onde nós desenvolvemos as atividades de paradidáticos, de literatura, então eles vão à biblioteca, não é? Éh... Vamos ao teatro, onde eles vão apresentar os seus paradidáticos. Então, a pecinha é apresentada para os outros coleguinhas, não é? Os musicais então, eles amam. Os momentos de recreação na quadra de esporte, onde eles trazem os seus brinquedos de casa, no Dia do Brinquedo Favorito, né? Onde o da escola fica guardadinho e eles trazem o de casa e podem promover a troca entre os coleguinhas. É a partilha. São momentos especiais. DB- Entre a criança, como assim? Com familiares? [Isso. Existem outros visando somente à interação entre as crianças e os familiares?] Não. A gente com relação à escola, a gente sempre tem esses momentos. [Sim, e os pais têm essa interação quando?] Quando eles trazem. Às vezes, eles chegam mais cedo. Às vezes, querem conversar com os coordenadores, né, que a gente sempre tem um horáriozinho assim. No horário de chegada, não dá, porque a gente faz todo acolhimento. A gente se preocupa com o acolhimento, com a oração, faz uma

acolhida aí fora, né. E aí depois que eles entram na sala esse pai, que conversar e a gente conversa. Tem todo um envolvimento.
CB- Nós trabalhamos nos projetos e na culminância dos projetos. Essa é uma parte que há uma interação com todas as crianças da Escola Infantil e do Ensino Fundamental. Claro, que cada uma dentro do seu nível, mas, na culminância dos projetos, isso é realizado na escola.
33) Quais ações são desenvolvidas na perspectiva do cuidar da criança?
DA- Quando nós percebemos que uma criança, na faixa etária dela, não vem fazendo as atividadezinhas de casa, tá certo? De forma repetitiva, a gente convida a família para colocar a necessidade e vê o que precisa ser mudado, tá certo? Quando a família diz que tá difícil acompanhar isso em casa, que ela não quer, tem reticências, é recorrido à psicóloga junto com a própria professora e a família. Mas, o assunto vai ter que ser resolvido, não é? A criança tá dentro da escola e se mostra triste, tá certo? A gente procura investigar o que tá acontecendo. Se vier com a... Às vezes, ela relata alguma coisa dentro de casa que nós julgamos... Quando nós julgamos importante o relato, a família também é chamada para vir à escola. Então, essa responsabilidade é da escola. Nós percebemos alguma coisa na criança, a gente tem que comunicar à família. Lógico, que nós temos mecanismos para percebê-los o como próximo... Quanto mais próximo possível está o relato da criança para uma realidade, para o fato, ao real. Não temos como chamar a família à escola sem que já saibamos o que vamos tocar. Esse cuidado é que tem que ter em todas as partes da escola. CA- Nós aqui temos éh... O momento que eu acho fundamental para a criança: é o momento da higiene. Éh... A gente sempre tem que plantar para colher. Então, a Educação Infantil é mais que tudo criação de hábitos. Então, aqui as nossas crianças têm, sim, o momento antes do lanchinho, sair da salinha, ir lavar as mãozinhas, né? Voltar e partilhar o momento do lanche com seus coleguinhas e, após esse lanche, eles retornam para fazer a higiene que nós chamamos a escovação, né? Pentear o cabelo, trocar a blusinha, se for necessário, né? E cuidar, ter um cuidado especial com o seu corpinho, não é? Isso é criação de hábitos, não é? E outros, também, no momento em que preparamos éh... Uma alimentação saudável, né? A sopa, salada de frutas, onde eles vão partilhar e aprender o que é saudável. Todos os dias eles trazem uma fruta pro lanche e ali eles partilham com o coleguinha. Antes de tomar o seu lanchinho, eles vão partilhar a fruta, certo? Então, são momentos importantes.
DB- Acho que eu já falei isso [Quais as ações assim, de forma mais específica, na expectativa do cuidar. Que ações são essas que vocês da escola, né, desenvolvem?]. Éh... A gente se preocupa quando a criança é pouco violenta. A gente busca saber por que ela tá violenta. Conversa com os pais pra saber o que ela tá vendo. De repente, tá vendo filme demais, televisão demais, às vezes tá muito... Não tá tendo um pouco de, não tem um olhar, né, mais voltado pra as atividades. Às vezes, a criança leva atividade, não traz. A gente chama o pai pra conversar. Às vezes tá molinha, não quer comer. A gente já se preocupa se tá doente. CB- Respeitando o seu desenvolvimento, trabalhando a nível pedagógico, conforme o desenvolvimento da criança até o seu desenvolvimento cognitivo e nos aspectos, digamos assim... [Seria na questão a perspectiva do cuidar da criança, né? A gente falou do educar, agora estamos falando da perspectiva do cuidar mesmo]. Eu entendo que o cuidar e o educar eles andam juntos, né? A gente, à medida que educa, cuida. À medida que cuida, educa. Porque, quando se faz um planejamento, você tá fazendo uma proposta que é pedagógica, mas você não desvincula do cuidar. Eu tenho dificuldade de falar separado de cuidar e educar. Essas duas coisas elas andam juntas. Uma não acontece sem a outra.
34) Quais estratégias são utilizadas visando a adaptação da criança à pré-escola?
DA- Quando ela está chegando é sempre o acolhimento. Sempre acolhimento. Sempre temos profissionais com um sorriso, com uma brincadeira, com uma aproximação afetiva, tá certo? Ambiente em sala de aula, que entusiasme a criança. Brincadeiras que ele [o aluno] participe com os coleguinhas. Inserir no coletivo. Esse coletivo faz parte do colégio. CA- Nos primeiros momentos a recepção éh... É toda programada. Nós programamos uma semana pra que eles tenham essa adaptação perfeita, certo? São atividades que são elaboradas com as professoras, né? Brincadeiras, brinquedos, estratégias diferentes para que a cada dia a criança vá pra casa com uma expectativa prazerosa e voltar, no outro dia, com vontade de estar na escola. DB- Então, a gente tem esse acolhimento, primeira coisa. Acolhimento faz todo um cuidado... Tem um cuidado todo especial, na primeira semana, né, que ela se sinta na escola. E eu vejo que esse acolhimento é tão

importante, e a gente continua. Acolhimento de, né... Que a gente faz todos os dias de manhã, todos os dias à tarde, pra justamente ter um momentinho de oração, de agradecer, uma musiquinha, que aí eles vão se sentindo parte, né, vê que é uma coisa boa. A escola não é só estudar. Escola também brinca, escola canta né? E a gente preserva isso. E, durante o ano, início do ano, sempre tem aquele... Aquela semana especial, né, que a criança chora, chora muito, então, o pai vem. O pai, às vezes, fica um pouco, vai embora...

CB- No processo de adaptação há um acolhimento. Não só por parte da professora, mas de toda a equipe da escola. Esse aluno, aqueles que apresentam mais dificuldade, o professor junto conosco do Suporte Pedagógico, com a direção da escola, procuramos fazer um trabalho coletivo pra que a criança se sinta à vontade, pra que ele comece a compreender que ele está deixando o espaço da casa dele, mas ele é acolhido na escola. Ele é amado, ele é querido. Nós temos vários exemplos, aqui, de criança que chega e que deu muito trabalho pra ficar na escola. Mas, com esse trabalho de acompanhamento muito de perto, hoje essas crianças eles não desgrudam da gente, nem de nós, daqui do Suporte, nem da professora. E, vem pra escola, hoje, com muita alegria. A gente tem um exemplo até de uma criança, que apresentava problemas psicológicos e que nós conseguimos que essa criança, ela interagisse com os demais colegas. Essa semana, Gisele estava conversando com a mãe e a mãe tá satisfeita porque ele tá tendo um desenvolvimento, uma sociabilização muito interessante com as crianças. E esse atendimento, a gente faz desde os 4 anos, quando a criança chega, porque, às vezes, algum de 5 anos também apresenta essa dificuldade de adaptação e esse trabalho é feito.

35) Que aspectos não levantados, nesta entrevista, o (a) senhor (a) gostaria de destacar como importantes?

DA- Éh... Não foi feita uma pergunta direta nesse sentido, tá certo? Mas, eu percebi que algumas perguntas tinham esse viés. Mas, queria destacar como o colégio se comporta quando vê uma criança chegar, de casa, machucada, não é? Sofrendo agressões, em casa, certo? Então, como o colégio se comportaria nesse sentido? Olhe... A realidade, interessante... Mas, nós temos muito, muito, muito pouco caso aqui no colégio sobre isso, tá certo? Por que a gente fala? Por que a gente também tem informações sobre outras escolas, principalmente as escolas da rede municipal, estadual, onde isso é mais frequente, tá certo? Eu acho que, dentro da escola particular, essa preocupação a maior com o aluno, faz com que a família, em casa, saiba que também está sendo monitorada, entende? Ela sabe que se alguma coisa acontecer com o filho dela, dentro do lar, a escola vai tomar conhecimento e a escola vai procurar as responsabilidades. Então, isso é muito importante para a formação da criança. Não precisa ter esse extremo de agressão, mas uma criança que não vem fazendo suas atividades, não interage entre amigos, uma criança que vem para a escola com a roupinha suja, que vem com as exigências básicas a desejar, a família é convidada à escola. E, de forma bem habilidosa, nós colocamos isso. Nós precisamos que isso faça parte da formação da criança também, não é? Então, a família é, de certo modo, dentro da escola, ela é também um pouco monitorada pela gente.

CA- Éh... Os projetos, né? Nós aqui desenvolvemos o projeto sobre literatura, o projeto cultura e lazer que é a dramatização dos clássicos: fábulas, lendas, ou mesmo do paradidático que a criança está trabalhando nesse momento. Éh... Nós a deixamos apenas folhear, não é? Nós fazemos um musical, a dramatização, uma peça teatral e nenhum deles saem sem saber a mensagem do paradidático. É fabuloso, não é? Então, aqui nós utilizamos um livro brinquedo e um paradidático. O livro brinquedo porque vai dar à criança, éh... Toda a magia, todo o encanto, não é? Da Educação Infantil, digamos assim, né? Então, é como se tivessem entrando num conto. Eles ficam maravilhados com o livro. Então, aí você já criou uma expectativa e um desejo grande da criança com relação ao livro, né?

DB- Eu gostaria de destacar que aqui, na escola, a gente se preocupa muito não só com essa aprendizagem, mas com o cuidar, né, isso que você colocou, perguntou bastante. Mas, éh... Na escola a gente tem esse comprometimento e eu sei que todas as escolas são assim. Mas, aqui eu sinto um comprometimento muito grande dos professores, sinto muito a presença dos pais, então, acho que tem que, deveríamos mais, trazer mais os pais pra escola, porque eles realmente se interessam pela escola. Por que se interessam? Porque a gente também vai atrás deles, porque qualquer coisinha a gente tá ligando. Se a criança faltou, a gente já liga pra saber por que. Então, isso cria um vínculo, né? Que eu digo... -- Ô xente! Você ligou pra mim? Nunca ligaram? Aí quer dizer... -- Mas a gente liga pra saber por quê. O aluno pra gente é importante. Quando ele falta, falta uma pessoinha. Então, a gente sente. A gente, assim, eu acho que deveria focar mesmo nessa questão de trazer, de ter muitas coisas direcionadas pra família também, porque a gente faz a escola. Mas, fazer escola sem família, a gente não consegue. E, eu digo sempre nas minhas reuniões, que eu estou na gestão, mas eu não consigo fazer uma gestão sozinha. Eu quero essa parceria: professores, alunos, pais, gestão, sempre assim. Todos, todos envolvidos em prol da escola de qualidade, não sei se.....

CB- Eu queria reforçar do quanto nós, funcionários da escola, quando eu falo é a direção, suporte pedagógico, é o professor, nos envolvemos com o trabalho da escola desde o momento em que eles chegam na escola, na hora do recreio, na hora do lanche, tem esse acompanhamento da nossa parte. Quando termina a aula, até a hora que eles vão embora. Então, isso éh... E o que a gente percebe é que a criança se sente muito bem aqui na escola. Nós não temos caso de criança, que se o pai demora pra vir buscar, ele começa a chorar. Não, eles se sentem acolhidos aqui pela gente. Porque isso é resultado do trabalho coletivo, do amor, de atenção, do cuidado.