

### **3 – Sobrevoos e trilhas da pesquisa: caminhos para olhar as práticas da educação infantil**

*Todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos gestos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto (BENJAMIN, 2002, p. 87).*

Com o objetivo de conhecer e compreender o que falam sobre os currículos da Educação Infantil crianças e adultos que atuam em escolas exclusivas de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental que têm turmas de Educação Infantil, foi escolhido como campo empírico da pesquisa o mesmo município estudado na pesquisa de mestrado “Educação Infantil – Com quantas datas se faz um currículo?” (MAIA, 2011).

Pertencendo à Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, a escolha do município deve-se à sua localização geográfica e ao fato de ser um dos cinco municípios mais populosos dessa região na faixa etária de zero a seis anos.

As informações e reflexões apresentadas na dissertação são referência para esta pesquisa de doutorado, especialmente no que diz respeito aos dados referentes ao sistema no qual se insere a rede pesquisada. Esta pesquisa de doutorado toma a dissertação de mestrado como estudo exploratório.

Este capítulo apresenta o processo de pesquisa, o diálogo com os autores que fundamentam teórico-metodologicamente a pesquisa e as estratégias metodológicas. Também apresenta a rede de ensino, as escolas e os sujeitos envolvidos na pesquisa e a inserção em seu cotidiano. A rede de ensino pesquisada e as escolas não são identificadas na tese e os sujeitos envolvidos na pesquisa são identificados por nomes fictícios. A pesquisa é um exercício de compreensão do particular como forma de apreensão do real, olhando a especificidade como parte de um todo no qual se insere e representa. Logo, a organização, as contradições, as práticas, as lógicas, as ausências, as presenças encontradas no campo específico da pesquisa, dizem respeito a ele, mas não só. Dizem respeito à totalidade que o produz, aos sistemas, às escolas, aos sujeitos implicados com a Educação Infantil e seu currículo.

### 3.1 – Processo de Pesquisa

Este item explicita a perspectiva de pesquisa em Ciências Humanas assumida por esta pesquisa, os principais autores que a norteiam e a concepção de criança que a orienta.

#### 3.1.1 – Ciências Humanas e a pesquisa sobre Currículo

*Cabe ao pesquisador assumir a responsabilidade de sua posição singular, ou seja, assumir a exotopia constitutiva da pesquisa* (KRAMER, 2013, p. 43).

A pesquisa em Ciências Humanas é movida tanto pelo conhecimento na área quanto pelas mudanças contínuas na sociedade. No que diz respeito à Educação, ambos os fatores se intensificam. A Educação se constitui teoricamente no diálogo e interseção entre diferentes áreas das Ciências Humanas. Logo, está relacionada à produção e acúmulo de conhecimentos dessas áreas como também à realidade social que a impacta continuamente. O diálogo e os saberes que se produzem cotidianamente na escola tendem a constituir novos ou renovados, diversos e distintos, amplos ou específicos, conhecimentos sobre a escola, seus sujeitos e a sociedade na qual ela está inserida.

Todo esse processo produz formas de olhar, compreender e explicar o campo, que se traduzem em orientações e procedimentos teórico-metodológicos. São diferentes abordagens metodológicas para pesquisar um campo que se modifica, que tanto permite quanto exige outras abordagens metodológicas.

Em “Segredos e Truques da Pesquisa”, Becker (2007), apresenta, a partir de sua própria experiência como pesquisador e professor, uma coletânea de orientações, como ele mesmo classifica, pragmáticas. Becker parte da desmistificação do processo de pesquisa e afirma que quanto menos sabemos objetivamente sobre o tema da nossa pesquisa, mais tendemos a enxergá-lo com nossas próprias convicções e visões. De acordo com o autor, o pesquisador, ao contar a história de como chegou e checkou suas conclusões, produz teoria.

Para contar essa história, este estudo busca conhecer o currículo da Educação Infantil de uma determinada rede de ensino e das suas escolas, procura compreendê-lo em todas as vertentes possíveis, focaliza a sua relação com o calendário civil e religioso, através da observação e escuta de profissionais e

crianças. Para subsidiar esse processo, de um lado estabelece o diálogo com as referências teórico-metodológicas da perspectiva histórico-cultural. Os principais autores que orientam o processo de pesquisa e análise são Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin.

Leva também em conta a produção teórica mais recente através do levantamento de teses e artigos de periódicos da área de Educação. A pesquisa foi realizada na base Scielo e no Portal de Periódicos e Banco de Teses da CAPES<sup>30</sup>, a partir dos seguintes descritores: Currículo, Currículo da Educação Infantil, Infância, Educação Infantil, Datas Comemorativas, Festividades, Cultura Escolar, Educação Moral e Cívica, Ensino Religioso, Religião e Religiosidade.

Nessas bases foram encontrados artigos publicados nos seguintes periódicos: Cadernos de Pesquisa, Cadernos CEDES, Educação, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, Educação em Revista, Educar em Revista, Ensaio, Espaço do Currículo, ETD – Educação Temática Digital, História Caribe, História da Educação, RBE, Reflexão e Ação, e Roteiro.

Os artigos encontrados foram categorizados em: Cuidar/Educar (1), Cultura Escolar (24), História da Educação Infantil (19), Indivíduo/Personalidade (8), Currículo (53), Currículo da Educação Infantil (8), Profissionais (7), Qualidade (9), Relações Étnico-Raciais (1), Religião (4) e Sociologia da Infância (20). Observando as categorias e o número de artigos de cada uma é possível inferir que a produção sobre a Educação Infantil, inclusive quando trata do currículo, se dilui em outros temas afins. Outra questão observada foi a ausência de produção sobre o currículo da Educação Infantil, em particular sobre sua imbricação com as datas comemorativas. Artigos que tratam sobre a relação entre datas comemorativas e educação são mais frequentemente encontradas em análises relacionadas à história da Educação Infantil e/ou da Infância no Brasil.

As teses e dissertações foram acessadas seguindo o percurso de descritor, área de conhecimento e programa. Dessa forma foram encontrados:

---

<sup>30</sup> No momento da pesquisa o Banco de Teses da Capes disponibilizava teses e dissertações defendidas no período de 2011 e 2012.

Quadro 1: Teses e Dissertações localizados no portal da CAPES

Descriptor		Área de conhecimento		Programa	
Currículo	2030	Educação	1340	Educação	116
				Educação/ Currículo	136
Currículo da Educação Infantil	139	Educação	110	Educação	104
				Educação/ Currículo	8
Infância	1640	Educação	405	Educação	369
				Educação/ Currículo	1
Educação Infantil	1090	Educação	566	Educação	508
				Educação/ Currículo	8
Datas Comemorativas	7	Educação	3	Educação	2
				Educação Escolar	1
Festividades	32	Educação	4	Educação	4
Cultura Escolar	1350	Educação	894	Educação	749
				Educação/ Currículo	10
Educação Moral e Cívica	6	Educação	5	Educação	4
Ensino Religioso	6	Educação	5	Educação	4
Religião	1190	Educação	61	Educação	53
				Educação/ Currículo	1
Religiosidade	495	Educação	24	Educação	24

Fonte: organizado pela autora a partir de informações retiradas em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

O levantamento de teses e dissertações permite algumas considerações. Pode-se notar o pequeno número de trabalhos sobre Currículo da Educação Infantil (139) em relação aos trabalhos sobre Currículo (2030). Da mesma forma foram registrados 1090 trabalhos sobre Educação Infantil e apenas 8 em programas de Educação/Currículo. Esses 8 trabalhos tratam de temas como Profissionalidade,

Formação Continuada, Gestão, Tecnologias, Educação Quilombola e Ensino Fundamental de 9 anos.

No descritor Currículo da Educação Infantil, com 139 trabalhos, o refinamento da pesquisa por palavras-chave e resumo aponta que 41 trabalhos tratam de assuntos diversos e apenas 98 tratam do tema apontado como descritor. Nestes 98 trabalhos foram localizadas 163 diferentes palavras ou expressões na análise de palavras chave. Destas, 116 foram citadas apenas uma vez e 47 mais de uma vez. Essas palavras foram reunidas em 22 grupos para fins de organização e análise: Currículo, Infância, Docente, Professor, Corpo, Políticas, Cotidiano, Subjetividade, Docência, Escola, Cultura, Datas Comemorativas, Educação, Brincadeira, Ensino, Tecnologias, Linguagem, Diversidade, Formação, Inclusão, Ecologia, Documentos, além de haver palavras chave relacionadas a outras áreas de conhecimento, à indicação de local de pesquisa, a teorias e a termos imprecisos. A palavra chave Currículo aparece 18 vezes, mas outras 14 expressões relacionadas a currículo são utilizadas. A expressão Educação Infantil aparece 42 vezes.

Sobre Datas Comemorativas foram localizados três trabalhos. Um desses trabalhos é de Maia (2011) que é utilizado como estudo exploratório nesta tese. Os outros dois demarcam como o lazer de crianças com NEE – Necessidades Especiais (NOGUEIRA, 2011) e o trabalho de Educação Ambiental (SULEIMAN, 2011) se desenvolvem a partir de datas comemorativas, apontando o reducionismo dessa prática em ambos os casos.

Os dados levantados sobre publicações acadêmicas vão ao encontro do que também identificam os entrevistados no Capítulo 2, Oliveira, Leite Filho, Moreira e Nunes<sup>31</sup>. Há pouca produção sobre currículo da Educação Infantil por razões que vão desde a sua recente história e afirmação nas políticas à dificuldade que a área tem de lidar com a palavra currículo. Currículo é comumente associado a conteúdo, programa e controle da aprendizagem, formas geralmente identificadas com o Ensino Fundamental. A preocupação em não ser absorvida por essa lógica levou a Educação Infantil a se manter à margem de assumir uma perspectiva curricular.

---

<sup>31</sup> Em entrevista concedida em 2014 para essa pesquisa, apresentada e comentada no capítulo II desta tese.

### 3.1.2 A postura ética frente aos sujeitos pesquisados: Contribuições de Bakhtin

*Minha vida é a existência que abarca no tempo as existências dos outros*  
(BAKHTIN, 2010, p. 96).

A teoria de Bakhtin (1999, 2010) opera com um leque de conceitos e formas de estar no mundo. A assunção de que nos constituímos com e através do outro tende a produzir uma atitude mais responsável sobre a relação com esse outro que nos constitui e que se constitui em seu encontro comigo, seu outro.

Fazer pesquisa em Ciências Humanas sob esse prisma humaniza a forma de produzir conhecimentos. Tende-se a fazer uma ciência humana, que percebe e respeita os sujeitos da pesquisa como constituídos e constituintes nas relações com outros sujeitos, inclusive o pesquisador.

Bakhtin contribui com esse outro modo de fazer ciência e de produzir conhecimento ao desenvolver também os conceitos de alteridade, empatia e exotopia, os quais contribuem com uma postura ética frente aos sujeitos pesquisados que não compromete a própria percepção do pesquisador sobre os mesmos.

De acordo com Bakhtin “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (2010, p.395). Este ser é um sujeito sempre único, ainda que seja um homem entre outros homens, inserido em um contexto que possui afinidades com outros contextos, mas é também único.

A pesquisa em Ciências Humanas, em particular numa perspectiva bakhtiniana, é um encontro entre outros, ou seja, é um encontro entre o pesquisador e o outro, seu outro, aquele que: “Quando nos olhamos dois diferentes mundos se refletem nas pupilas de nossos olhos” (BAKHTIN, 2010, p.21).

De acordo com Freitas, analisar a pesquisa em Ciências Humanas a partir dos pressupostos de Bakhtin, é “um encontro entre dois sujeitos, dois autores”, “numa dimensão alteritária” (FREITAS, 2007, p. 32). Amorim afirma que “sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa” (AMORIM, 2004, p.29) e que é “em torno da questão da alteridade que se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador” sendo “um dos eixos em torno dos quais se produz o saber” (idem, p.28). Logo, é no reconhecimento e relação com o outro, que me constitui e se

constitui na relação comigo, no reconhecimento e valorização das nossas diferenças que a pesquisa se dá. Segundo a autora, essas diferenças que, no limite, impossibilitam o diálogo, permitem que se construa o objeto da pesquisa e o conhecimento sobre o humano (ibidem, p.29).

Esse outro, sujeito único, singular, constituído nas relações e interações verbais, ocupa um lugar único com todo um conhecimento que, embora construído socialmente, é também singular. Para conhecê-lo e dele me aproximar com o intuito de penetrar em seu universo de conhecimentos e práticas é necessário que haja empatia, que eu me aproxime verdadeiramente dele. A empatia possibilita que eu me identifique com ele, o veja a partir de seu horizonte, olhar de onde ele olha. A empatia permite a fusão de consciências distintas. No entanto, a empatia, a confusa relação de extrema identificação e proximidade, ao mesmo tempo em que permite penetrar e conhecer o outro e seu ponto de vista, seu horizonte, não permite lidar com esse conhecimento de forma separada do próprio sujeito. De acordo com Bakhtin (p.13, 2010), “às vezes é difícil até colocar-se fora do companheiro de acontecimento da vida” o que, segundo o autor, “deforma a visão”. Para ter uma visão do outro:

eu devo entrar em empatia com esse indivíduo... colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele como excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse meu excedente de visão, o meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, p.23, 2010).

Sob essa perspectiva, “a atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar... quando damos acabamento ao material da compenetração” (BAKHTIN, p.25, 2010), ou seja, da minha identificação com o outro.

Para Bakhtin (2010), a aproximação e o distanciamento do outro produzem exotopia; a percepção do excedente de conhecimento sobre o outro que só a alternância de penetração e distância possibilita. Excedente de conhecimento singular e insubstituível, assim como os sujeitos; pesquisador e sujeito pesquisado são singulares em seu lugar no mundo. Exotopia ocorre no olhar que se aproxima, penetra, se funde e retorna ao lugar do qual pode dar acabamento ao que viu e vê, permeado pela sua própria singularidade, sua própria forma de estar no mundo.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em

qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, de sua posição fora e diante de mim, não pode ver (BAKHTIN, 2010, p.21).

Logo, a posição em que me encontro em relação ao outro é única e ele jamais poderá ocupá-la em relação a si mesmo. Eu o vejo e o conheço de uma forma que ele só poderá acessar através de mim, do acabamento que dou a ele nesse momento, fruto desse processo de aproximação e distanciamento.

Amorim (2007) aponta que, nesse propósito estético de acabamento, num movimento exotópico, ao assumir a autoria do que escrevo, ao assinar aquilo que concluo, se impõe a dimensão ética e responsável sobre aquilo que faço, do lugar que me encontro e ocupo, lugar singular que só pode por mim ser ocupado, num dado momento, sob dadas circunstâncias.

Dessa forma, também o pesquisador, ao olhar de onde e para onde o sujeito da pesquisa olha, também olha de onde esse sujeito jamais poderá fazê-lo e por isso poderá enxergar o que ele não pode enxergar. Poderá ver, compreender, constatar e escrever de forma diferente do próprio sujeito. Seu compromisso ético, não é a fidelidade ao sujeito, mas com o que a totalidade de seu excedente de visão possibilita.

Os pontos de vista desses sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, pesquisador e pesquisado, configurados no excedente de visão, constituem um acontecimento estético que, de acordo com Bakhtin (p. 20, 2010), pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, porque pressupõe duas consciências que não coincidem. O entendimento de que nos constituímos na relação com o outro através da linguagem, de forma singular, ainda que inseridos em um dado contexto, nos conduz à perspectiva de que a pesquisa em Ciências Humanas se dá entre sujeitos em contínuo processo de constituição.

A alteridade é pano de fundo dessa discussão segundo a teoria de Bakhtin, uma teoria que transita dialeticamente no social e no singular, com a concepção de que todo sujeito é um sujeito histórico, social e cultural. Para conhecer esse sujeito é preciso estar em empatia com ele, ir ao seu encontro, penetrar na sua forma e lugar de perceber o mundo. Em seguida, é preciso afastar-se, tomar a distância necessária para enxergá-lo em sua totalidade, com o excedente de visão que só eu posso ter por vê-lo do lugar que ocupo. Tendo feito esse trajeto e esse processo exotópico, posso então dar-lhe acabamento responsabilmente, assinando e



assumindo aquilo que vejo e conluo, aquilo que será um conhecimento ético/estético à respeito daquilo e daquele sobre o que ou o qual me debrucei e me propus conhecer. Esse conhecimento é único e singular porque construído sobre, com e por sujeitos singulares, em um dado momento histórico-social.

Com esta perspectiva, esta pesquisa visa conhecer, na interação com o outro – crianças e adultos das escolas – o conhecimento possível sobre a relação entre currículo e datas comemorativas na perspectiva dos sujeitos pesquisados em um dado contexto.

Além dessas contribuições para a relação ética entre pesquisador e pesquisado, trago para as reflexões sobre currículo as considerações bakhtinianas sobre carnavalização (BAKHTIN, 1999). O conceito de carnavalização tem a ver com inversão e permutação hierárquica, de valores e sentidos, junto à ambivalência e ambiguidade reveladas nas diferentes formas e sentidos do que simboliza a organização social, com o próprio inacabamento da existência.

Analisar o currículo tão frequentemente encontrado na Educação Infantil, organizado em/por datas comemorativas, sob a perspectiva da carnavalização introduz outra possibilidade de compreensão. Esse currículo se mantém inalterado através do tempo pelas mesmas razões pelas quais se estabeleceu? É a inculcação ideológica que ainda o mantém, essa manutenção se dá como um resquício de poder, ou se trata de automatismo?

De acordo com Discini (2006), a carnavalização afasta da fixidez e do acabamento e seu elemento constituinte é a noção de limiar, um ténue limite entre um significado e outro. **Dessa forma, esse currículo assim tradicionalmente constituído é uma coisa ou outra (inculcação ou inversão), mas também pode ser uma coisa e outra, transitando na ambiguidade e imprecisão.**

Essa é a forma delineada para a análise do currículo organizado em torno das datas comemorativas e das considerações sobre os que o realizam na escola. Mais que saber se é um ou outro, se é um e outro, é preciso refletir com seus agentes, atores, sujeitos sobre essas possibilidades e conhecer as ambiguidades e contradições.

### 3.1.3. Ousar ver além do que se mostra: Contribuições de Benjamin

*Assim, por uma pequena brecha no muro, cai um raio de luz no gabinete do alquimista e faz relampejar cristais, esferas e triângulos*  
(BENJAMIN, 1995, p. 30).

Para Benjamin (1995), quem apenas sobrevoa a estrada e a vê situada na paisagem a conhece de forma diferente de quem anda em suas voltas e ruas. O sobrevoos é o início do conhecer, mas trilhar seu percurso possibilita conhecê-la em suas voltas e clareiras. O sobrevoos permite uma primeira impressão, um conhecimento de fora. Trilhar as curvas é penetrar, conhecer por dentro e conduzir-se através dela.

Benjamin, em sua forma de olhar criticamente a modernidade, fornece ao pesquisador princípios e modos de olhar aquilo que lhe aparece como realidade. O autor propõe que se observe *o reticulado do avesso* (BENJAMIN, 1995, p.129); olhar não apenas a aparente ordem estabelecida, mas virar ao avesso essa aparente ordem para enxergar o reticulado que lhe dá forma. Diante da forma organizada na beleza do bordado, buscar nos fios emaranhados, que não aparecem em face, os caminhos percorridos, o embaraçado, os nós, os cortes e arremates. Aquilo que de fato possibilitou e possibilita que se admire o belo bordado, as coisas postas, organizadas. O bordado se oferece ao observador em sua harmonia de cores e traços. Buscar seu avesso é ousar ver além do que se mostra, no sentido contrário da aparente harmonia, a desarmonia que sustenta o aparente.

A desconfiança da harmonia aparente no bordado remete a uma passagem de sua obra na qual, ao criticar o momento de instabilidade na Alemanha comenta que “relações estáveis não precisam nunca e em tempo algum ser relações agradáveis e já antes da guerra havia camadas para as quais as relações estabilizadas eram a miséria estabilizada” (BENJAMIN, 1995, p.20). Uma aparente calma não significa que não haja situações a serem desveladas e trazidas à tona.

A impressão superficial de que é “natural” a preponderância de datas comemorativas nos currículos da Educação Infantil incorre em dois equívocos. Primeiro, nada em educação é natural. A escola e todo o seu aparato e instrumentos organizacionais são culturais, são criação humana, sujeita às condições histórico-culturais. Segundo, para além do aparente consenso sobre essa forma de

organização curricular, há uma infância sujeita aos seus constrangimentos e formatação ideológica.

Apoiada em Benjamin, busco o avesso ouvindo vozes das crianças e dos adultos que me deem indícios de como esses sujeitos apreendem e compreendem a estabilidade curricular que pousa sobre datas, o que aprendem sobre si, o outro e a cultura através desse currículo.

### **3.1.4 A escuta como pressuposto metodológico na pesquisa com crianças**

*A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2012, p. 67).*

Situar a pesquisa com crianças implica situar a pesquisa em relação a uma concepção de criança e infância. Coerente com o dialogismo bakhtiniano e a centralidade da linguagem em Benjamin, esta pesquisa compreende a criança como ser expressivo e falante, alguém que tem o que dizer e se constitui com e na linguagem. Sujeito singular, imerso em um contexto que o constitui e se constitui com ele. Acrescendo a concepção sobre uma criança que é sujeito e tem o que dizer/fazer, buscamos ainda na Sociologia da Infância aporte teórico para dar o tom dessa relação na pesquisa.

A infância é “uma categoria social estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” (QVORTRUP, 2010, p.638). O mesmo autor complementa:

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p.638).

Ao mesmo tempo em que é uma categoria geracional formada por pessoas nascidas no mesmo período de tempo e que, de acordo com Sarmiento (2005, p.364), “viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica”, essa experiência histórica as acompanha e tem significado para elas. É uma experiência comum que gera uma “consciência comum” (idem) no curso da vida.

Logo, unidade e diversidade, totalidade e singularidade e, coletivo e individualidade, dialogam e não podem ser ignorados quando se fala de

infância/infâncias ou criança/crianças. Infância/as e criança/as não cabem em conceitos naturalizados e uniformes de uma criança abstrata que pairasse sobre as implicações sociais.

A Filosofia, em diálogo com essa perspectiva, reitera que “existem também outras infâncias, que habitam outras temporalidades, outras linhas, infâncias minoritárias” (KOHAN, 2004, p. 5). Para o autor, essas infâncias são experiência, acontecimento, ruptura; não continuidade e conformação; podem ser revolução, resistência e criação. Resistem a padrões “totalizadores, totalizantes e totalitários” (idem), ousando interromper a história e atravessá-la, se constituindo nos detalhes, na possibilidade e não no que lhes é designado, no que é fixado e antecipado para o outro. Para Kohan (2004, p.5), “espaços propícios para essas infâncias são aqueles em que não há lugar para os estigmas, os rótulos, os pontos fixos”.

No encontro da concepção histórico-cultural de infância com as reflexões da Sociologia da Infância e da Filosofia, compreendemos que os sujeitos da pesquisa, adultos e crianças, encontram-se em franco processo de constituição de suas identidades. No entanto, as crianças se encontram em uma relação de forças hierarquizada de forma vertical e adultocêntrica. A escuta se coloca, pois, como um pressuposto teórico-metodológico. Ouvir as crianças e vê-las em sua totalidade e singularidade, respeitar seu protagonismo, essa é a proposta metodológica para ir ao seu encontro.

Corsaro (2005), ao relatar as suas primeiras incursões em pesquisas com crianças, observa os adultos e seu padrão de comportamento com elas. O autor destaca seu estranhamento com a forma diretiva de se relacionar dos adultos da escola com as crianças. Ele então utiliza o que denomina *entrada reativa*, que consiste em abrir mão da tradicional conduta diretiva do adulto frente à criança e deixar-se estar com elas, tornar-se presente como mais um até que elas reajam a sua presença. Dessa forma, a pesquisa com crianças exige por parte do pesquisador um exercício de imersão e entrega ao cotidiano e lógica da criança; a empatia que possibilita a aproximação e o difícil, porém necessário, movimento exotópico que permitirá o acabamento que só esse pesquisador nesse movimento único e irrepetível poderá dar.

### 3.1.5. Tecendo estratégias metodológicas

*Todo ato responde; a todo ato, outros atos responderão.*  
(GERALDI, W, p.14, 2013).

De acordo com Benjamin (1995, p.27) “o trabalho em uma boa prosa tem três graus: um musical, em que ela é composta, um arquitetônico, em que ela é construída, e, enfim, um têxtil, em que ela é tecida”. Sobre esse prisma, o percurso desta pesquisa que já se inicia se encontra entre o primeiro e segundo graus. Ela já foi composta, pensada, idealizada, já se sabe sobre o que, por quê e para que. Agora realiza-se o segundo grau, no qual ela está sendo construída ao mesmo tempo em que está sendo tecida em um texto.

Ainda como parte do grau arquitetônico, como já abordado no capítulo 2, entrevistei quatro estudiosos dos dois campos da pesquisa: Educação Infantil e Currículo. Seus nomes foram escolhidos devido a suas histórias e inserção em suas respectivas áreas de estudo. São eles **Antônio Flávio Barbosa Moreira**, Doutor em Educação pela UFRJ, autor de diversos livros e artigos sobre Currículo; **Aristeo Gonçalves Leite Filho**, Doutor em Educação pela PUC-Rio e professor e pesquisador sobre Educação Infantil; **Maria Fernanda Rezende Nunes**, Doutora em Educação pela UFRJ, professora e pesquisadora sobre Educação Infantil e Políticas de Educação; **Zilma de Moraes Ramos de Oliveira**, doutora em Psicologia pela USP, professora e pesquisadora sobre Educação Infantil e Infância. Essas entrevistas compõem o arcabouço teórico da pesquisa em sua interseção entre Currículo, Educação Infantil e Datas Comemorativas.

Devido à riqueza de informações que se poderia extrair, tanto no que diz respeito ao resgate do vivido e documentado, quanto ao recorte do momento atual da rede e das escolas em relação ao currículo, busquei realizar a análise de documentos da rede e das 66 escolas relacionados ao currículo, incluindo os Projetos Político- Pedagógicos das mesmas. O registro sobre essa análise consta do próximo tópico deste capítulo.

O trabalho no campo consistiu na observação em duas escolas da rede, uma exclusiva de Educação Infantil, **Escola A**, e outra de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil, **Escola B**. A escolha das escolas observadas se daria a partir da análise de como os Projetos Político-Pedagógicos – PPPs, tratam ou não as comemorações de datas do calendário civil e religioso no currículo. Mas, como

será retomado mais a frente, isso não foi possível e a escolha se deu por indicação da Coordenadora de Educação Infantil da rede pesquisada.

Foram observadas as práticas curriculares em atividades livres e/ou dirigidas, em especial quando relacionadas ao trabalho com datas comemorativas, bem como a participação das crianças nas mesmas. Além da observação, a proposta metodológica da tese incluiu rodas de conversa, utilizando imagens, objetos, músicas e histórias que contribuíssem para a conversa com e entre as crianças, buscando ouvir delas o que aprendem e compreendem sobre e a partir do trabalho com datas comemorativas. Os temas das rodas de conversa foram o carnaval, a páscoa, o índio, a mãe e a criança, acontecendo sempre em dias seguintes a essas comemorações na escola.

Também conversei com as crianças durante a realização de atividades relacionadas a datas e outros tipos de atividades, buscando ouvir delas relatos sobre o sentido, a importância e o prazer em realizá-las. Em ambas situações - rodas de conversa e conversas individuais - procurei escutar e compreender as vivências, desejos e necessidades das crianças, identificando temas do seu interesse. As crianças foram convidadas também a registrar em desenhos as conversas e suas atividades. Os registros da observação, das atividades e conversas com as crianças se encontram no capítulo 4 desta tese.

Foi realizada uma entrevista coletiva com sete profissionais das turmas observadas. Entrevistas com profissionais são de grande relevância para esta pesquisa. Marcondes e Tura destacam esse ponto quando comentam a relação entre conhecimentos escolares e identidades docentes:

Os conhecimentos escolares se inserem no campo de produção de identidades docentes, desde que sejam concebidos para além de sua apresentação mais formal, analisados como organizadores de sentidos no espaço escolar e se afirmem sua expansão e atualização fora dos documentos legais ou de um conhecimento oficial e legitimado. Nesse sentido, se vinculam à dinâmica das relações socioculturais de um tempo e lugar (MARCONDES e TURA, 2005, p.3).

A entrevista coletiva foi realizada nas dependências da **Escola A**, em um sábado letivo de agosto de 2015. Todas as professoras se dispuseram a participar, sendo que a professora da turma A3 não pode comparecer no dia combinado devido a compromisso de estudo no mesmo horário. Para a realização da entrevista, houve expressivo apoio das direções das duas unidades que se dispuseram a ceder espaço para a realização da mesma, bem como em ceder tempo de participação das

professoras em atividades de estudo e planejamento. A entrevista foi gravada e transcrita posteriormente. As entrevistadas assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se encontram no anexo (nº 1).

A entrevista, realizada a partir de roteiro semiestruturado, se confirmou, como já apontava Kramer (2007), em um tempo/espaço no qual os sujeitos implicados revestem suas narrativas de maior intensidade, as convergências e divergências se evidenciam e a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisados é redimensionada. Essa experiência possibilita que a narrativa seja ao mesmo tempo fluida e potencializada, enriquecendo a dialogicidade. O roteiro da entrevista, anexo (nº 4), e a análise de seus registros serão apresentados no Capítulo 4.

Realizadas a observação, as atividades com as crianças e as entrevistas, passamos à análise do material de registro e à escrita da história da pesquisa, como diz Becker (2007). Análise essa que pressupõe um novo diálogo com os dados construídos e os sujeitos da pesquisa, e que permite a escrita de um conhecimento possível, em um dado contexto, em um dado momento singular.

### **3.2 – Rede de Ensino e Currículo: uma visão a partir dos Projetos Político-Pedagógicos**

*Um conhecimento que transforme alunos e professores em autores de suas palavras, criadores de novas possibilidades ( FREITAS, 2013, p.105).*

O município no qual está inserida a rede pesquisada situa-se na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e, de acordo com informações do site da prefeitura, encontra-se a 20 km de distância da capital e sua área total é de 249 km<sup>2</sup>, que correspondem a 5% da área.

Segundo o site do IBGE<sup>32</sup>, em 2001 residiam no município 104.087 crianças entre zero a seis anos, dentro de um universo de 991.382 habitantes, ou seja, cerca de 9.5% da população. O mesmo site aponta que em 2010 residiam no município 58.788 crianças na idade entre 0 e 4 anos, em um universo de 999.728 habitantes. Em 2010 as crianças entre 0 e 4 anos representavam próximo de 6% da população da cidade.

---

<sup>32</sup> Dados disponíveis no site do IBGE: <http://www.cidades.ibge.gov.br/>

Importante observar que o critério de agrupamento das idades nas pesquisas do IBGE foi modificado. Em 2001 as pesquisas agrupavam de 0 a 6 anos e em 2010 agrupavam de 0 a 4 anos. Essa mudança inviabiliza uma comparação entre os dados nesse período.

O IDH de 2010, segundo o IBGE é de 0,739, ocupando a 14ª posição em relação aos demais municípios do estado. Possui Sistema Municipal de Ensino próprio e Conselho Municipal de Educação.

Atualmente a rede tem um total de 68 escolas que oferecem Educação Infantil. Sendo que destas, apenas 16 são exclusivas de Educação Infantil e 52 são escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil.

O quadro abaixo apresenta a organização da oferta<sup>33</sup>:

Quadro 2: Organização da oferta de Educação Infantil na rede pesquisada

Escolas		Exclusivas de EI	EF com EI	Totais
Urbana	0-5 integral	08	03	11
	0-5 parcial	05	01	06
	3-5 integral	---	---	---
	3-5 parcial	---	42	42
Rural	0-5 integral	03	01	04
	0-5 parcial	---	01	01
	3-5 integral	---	---	---
	3-5 parcial	---	04	04
Totais		16	52	68

Fonte: organizado pela autora a partir de informações retiradas em [www.dataescola.inep.gov.br](http://www.dataescola.inep.gov.br)

Como é possível observar, mais de dois terços das unidades que oferecem Educação Infantil são escolas de Ensino Fundamental e há diferentes formas de oferta, independente da escola ser exclusiva ou não para essa etapa da Educação Básica. Embora a maioria das escolas com horário integral seja exclusiva, também há oferta desse regime nas escolas de Ensino Fundamental. Um terço da oferta de zero a três se encontra também em unidades de Ensino Fundamental.

<sup>33</sup> Dados coletados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. [www.dataescola.inep.gov.br](http://www.dataescola.inep.gov.br) acessado em 03/12/2014.



Essa diversidade de formas de atendimento também é observada na nomenclatura utilizada para designar as unidades escolares. A nomenclatura não corresponde necessariamente à etapa atendida e reflete diferentes processos de expansão da rede em diferentes momentos. Há Creches, Jardins de Infância, Unidades Municipalizadas de Educação Infantil, Escolas Municipais, Escolas Estaduais Municipalizadas e CIEPs<sup>34</sup>.

A rede pesquisada tem como gestora a Secretaria Municipal de Educação – SEMED; a Educação Infantil possui uma coordenação específica. A aproximação com o campo da pesquisa se inicia através da coordenadora<sup>35</sup> que acolhe bem a pesquisa.

Em 2014 houve uma greve de quase três meses da educação do município, com adesão da quase totalidade da rede. Em 2015 a rede passou por paralisações de meio horário, paralisações de 24 e 48 horas e uma greve de 24 dias, também com grande adesão.

Segundo Geraldi (2013), a educação vive um movimento pendular, transitando entre o irrepetível e o repetível, entre os conhecimentos reconhecidos e os conhecimentos vividos na experiência, entre o que não pode se perder de vista e o que precisa ser visto. Esse movimento se registra nos documentos escolares que orientam as práticas e anunciam os currículos. A análise desses documentos nos aproxima desse movimento pendular e sobre como esses diferentes conhecimentos são valorizados nas escolas.

Há um documento norteador do currículo da rede intitulado *Proposta Curricular da Rede Municipal*, anexo (nº 5), de outubro de 2008. A Educação Infantil é contemplada em onze páginas da proposta, divididas em três páginas de texto introdutório e as páginas seguintes, com listas de objetivos divididos por idades e áreas. A introdução, *Educação Infantil de ontem e de hoje: perspectivas de ação com a criança pequena*, apresenta um pequeno histórico da Educação Infantil, com teóricos que mais influenciaram seu desenvolvimento, o atendimento de assistência e guarda, as conquistas legais e as concepções que as fundamentam.

---

<sup>34</sup> Centro Integrado de Educação Pública – escolas de horário integral implementadas nos governos de Leonel Brizola no RJ com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer. <sup>35</sup> Que esteve no cargo de 2009 à 2014.

Assume como questão básica da proposta “educar e cuidar da infância a partir da articulação do ambiente que a constitui de forma lúdica, prazerosa, significativa...” (SME, 2008, p.25), por ser a criança sujeito cognitivo, afetivo, social, político, cultural e histórico, que é parte dos conhecimentos que ajuda a construir. Propõe que a prática pedagógica seja de respeito às crianças nas suas singularidades, estabelecendo “na dialética entre prática e teoria a constituição da práxis, do fazer pedagógico dialogado junto à criança, dialogando e refletindo com elas e não por elas” (SME, 2008, p.25).

A segunda parte é organizada em faixas etárias de três a cinco anos e nos eixos: Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Vida em Sociedade, Conhecimentos Matemáticos, Natureza e Tecnologia, Linguagens Artísticas. A proposta se dirige à criança a partir dos três anos, não fazendo referência ao trabalho com crianças menores.

Para as faixas etárias contempladas, há um objetivo comum no eixo Vida em Sociedade: “Desenvolver no aluno a importância das datas cívicas brasileiras” (SME, 2008, p.25), o que já anuncia uma orientação para as práticas em relação ao tema desta pesquisa.

Solicitei os PPPs das unidades, mas apenas três encontravam-se em posse da coordenação. A equipe da coordenação propôs solicitar às escolas que enviassem por e-mail os PPPs da forma que se encontravam: concluídos, revisados, em elaboração, em revisão, necessitando revisão, material que me seria enviado em seguida.

Das 66 escolas<sup>35</sup> de/com Educação Infantil apenas 38 deram informações sobre seus PPPs e 28 não deram qualquer informação. Das escolas que informaram, 33 têm ou estavam elaborando e 5 não têm PPP. Entre as que têm ou estão elaborando, 6 informaram que está concluído; 3 concluíram e revisaram em 2014; 4 concluíram e não revisaram; 3 se encontram em processo de revisão e 17 informaram estar em processo de construção do PPP.

O quadro seguinte ajuda a visualizar esses dados.

---

<sup>35</sup> Após esse levantamento foram criadas mais duas escolas, uma exclusiva de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental com Educação Infantil. Essas duas escolas não estão incluídas na análise de PPPs.

Quadro 3: Demonstrativo da situação dos PPPs das escolas

Situação em relação ao Projeto Político-Pedagógico							Total
Não Informado							28
Informado	Não tem	Pronto	Pronto e revisado	Pronto não revisado	Pronto em revisão	Em processo de construção	38
	5	6	3	4	3	17	
Total de escolas de/com Educação Infantil							66

Fonte: organizado pela autora a partir das informações obtidas com a coordenação.

Quanto a serem escolas exclusivas de Educação Infantil ou escolas de Ensino Fundamental com Educação Infantil, vejamos:

Quadro 4: Número de Escolas que informaram sobre os PPPs

Escolas	Informado	Não Informado	Total
Exclusivas de Educação Infantil	10	5	15
Ensino Fundamental com Educação Infantil	28	23	51
Total	38	28	66

Fonte: organizado pela autora a partir das informações obtidas com a coordenação.

Situação dos PPPs informados por conjunto de escolas:

Quadro 5: Situação dos PPPs informados das Escolas de/com Educação Infantil

Situação do PPP	Escolas Exclusivas de Educação Infantil	Escolas Ensino Fundamental com Educação Infantil	Total
Pronto	2	4	6
Pronto e revisado	1	2	3
Pronto não revisado	0	4	4

Em revisão	1	2	3
Em construção	3	14	17
Não tem	3	2	5
Total	10	28	38

Fonte: organizado pela autora a partir das informações obtidas com a coordenação.

Ainda que 33 escolas tenham informado que têm PPP, esteja ele dado como pronto, em revisão ou elaboração, apenas 8 escolas entregaram de forma impressa ou digital. Desses, 2 eram de escolas exclusivas de Educação Infantil e 6 de escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil. Apenas dois são de 2014 e ambos são do Ensino Fundamental. Os dois de escolas exclusivas de Educação Infantil são de 2009 e 2012. Esses PPPs entregues serão aqui assim identificados: de I a VI os das escolas de Ensino Fundamental, VII e VIII das escolas de Educação Infantil. Em relação à estrutura dos projetos lidos é possível observar que os de escolas de Ensino Fundamental são mais organizados, contendo índice, tópicos bem definidos e bibliografia, embora esta nem sempre corresponda ao uso das citações no texto. Quanto ao texto, os de escolas de Ensino Fundamental descrevem de forma mais precisa a própria escola, as concepções que a embasam, seus projetos.

Dentre os PPPs das escolas de Ensino Fundamental, dois não fazem referência à Educação Infantil e um fala apenas da falta de espaço externo para o segmento e aponta que:

Não há nenhum trabalho específico para os alunos da pré-escola, visto que a escola conta apenas com duas turmas de Educação Infantil inseridas no contexto escolar com as demais turmas de 1º e 2º ciclos. Desta forma, todo trabalho, projeto ou atividade proposta aos professores e alunos, são automaticamente adequadas à realidade e à proposta da pré-escola, visando um trabalho concomitante às demais turmas, além de valorizar o aprendizado e desenvolvimento dos pequeninos, proporcionando assim, a participação de todos, considerando os limites, conhecimentos e capacidades de cada um (PPP I, 2013).

Os PPPs das três escolas de Ensino Fundamental que fazem referência à Educação Infantil apresentam textos que variam dos direitos da criança à rotina de trabalho.

O PPP IV aponta como objetivo da Educação Infantil “priorizar o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, através do desenvolvimento de atividades e projetos”.

O PPP V afirma que sua proposta é de “uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do(a) educando(a), visando também prepará-lo(a) para ao exercício da cidadania, através da prática e cumprimento de direitos e deveres”.

O VI aponta ter “uma concepção sócio interacionista” e, dessa forma, “os fundamentos didáticos pedagógicos devem direcionar o trabalho pedagógico em todas as suas facetas”.

Os PPPs das escolas de Educação Infantil apresentam concepção de criança, infância e Educação infantil. Para o PPP VII é papel da escola a “preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdo e socialização”[...] “tem como finalidade o desenvolvimento do educando como um todo, através do desabrochar de vários aspectos da criança”.

O VIII aponta a visão sobre a criança como “um ser criativo, capaz de estabelecer múltiplas relações, um ser sócio histórico, produtor de cultura”.

Todos os PPPs que tratam da Educação Infantil citam autores consagrados na área como Piaget; Vigotski; Ferreiro; Hernandez; Winnicott; Freire; Hoffman; Kramer; Kohl; Freinet; Garcia; Khulmann Jr; Rosemberg; Oliveira.

Os PPPs que apresentam uma proposta curricular para a Educação Infantil a organizam de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, dividido por áreas como Linguagem e escrita, Matemática, Artes, Natureza e Sociedade, Corpo e Movimento.

Seis desses PPPs fazem referência a datas comemorativas. O PPP II destaca apenas ao dia das mães. O IV fala em Temas Geradores, organiza o currículo da Educação Infantil em Unidades Pedagógicas e apresenta um calendário com 45 datas comemorativas. O V anuncia que o calendário escolar fixará, entre outras coisas, a “Comemoração das efemérides e Culminância de Projetos”, como também que nas atividades extraclasse se encontram a Festa do Folclore, a exposição de trabalhos referentes às datas comemorativas e a Festa Junina. O VI apresenta como um dos temas de formação continuada “Datas Comemorativas” e seu calendário

apresenta dias de comemoração de oito datas, incluindo os dias de planejamento dedicados às mesmas.

O PPP VII propõe um projeto sobre ambiente durante todo o ano, mas enfatiza que temas serão inseridos “utilizando as efemérides”. Apresenta um cronograma que inclui 19 datas comemorativas e anexa doze “projetos” relacionados às datas.

O VIII se propõe a trabalhar com dois projetos semestrais, mas anexa o calendário anual com oito comemorações marcadas relacionadas às datas.

As datas mais presentes nesses PPPs foram Festa Junina (Julinha, da Roça, São João, Caipira) – 6 vezes, Mãe – 5, Criança – 4, Páscoa, Folclore, Meio Ambiente e Soldado – 3, Carnaval, Índio, Pai, Corpus Christi, Trabalho, Trânsito, Árvore e Natal – 2.

Das escolas que não fazem referência às datas comemorativas em seus PPPs, não é possível considerar que não trabalhem com essa orientação, uma vez que o PPP não necessariamente representa a realidade do dia a dia da escola.

A presença de datas comemorativas nesses PPPs remete ao que os entrevistados apontam no Capítulo 2. A essa lista, que chega a quarenta e cinco datas em uma das escolas, pode-se associar a expressão “gincana” utilizada por Oliveira (2014, p. 5), um currículo que vai de data em data até atingir a chegada. É também um currículo que dá um “tratamento turístico” aos temas como coloca Moreira (2014, p. 3). Transita entre datas e assuntos de forma turística sem aprofundamento e ampliação de conhecimentos. Os entrevistados também apontam esse currículo como uma forma segura e estável de trabalho para o professor. Ele ocuparia o lugar de um saber específico da Educação Infantil.

Dos oito PPPs disponibilizados ainda é possível observar que apenas um se orientou por relatar sua realidade mais próxima e não buscou ampliar o texto em análises mais teóricas. Todos os outros apresentaram textos relacionados a alguma orientação teórica além da análise do cotidiano da escola. Algumas vezes esses textos não dialogavam com o que era proposto para o trabalho da escola. Além disso, se observou que foram aproveitados textos resultantes de estudos realizados em formação continuada e a prática de dividir entre os docentes e equipe pedagógica a tessitura do texto.

A análise dos PPPs tinha como finalidade conhecer um pouco mais sobre o currículo da Educação Infantil da rede, observando possíveis diferenças expressas nesses projetos entre escolas exclusivas e escolas que têm classes de Educação Infantil, assim como identificar, além de outros possíveis marcadores dos currículos, se as datas comemorativas constavam nos mesmos.

Essa pequena amostra de PPPs não viabilizou uma análise mais consistente que permitisse uma visão ampliada sobre o currículo expresso documentalmente na rede. Essa amostra precária revela que pouco se documenta esse currículo, como também pouco controle dessa documentação.

Em Maia (2011), as duas escolas pesquisadas também não tinham PPP. Uma ainda não tinha e a outra tinha um antigo, de cuja elaboração praticamente nenhum profissional lotado na escola naquele momento havia participado.

A ausência de PPPs nas escolas da rede também reflete a forma burocratizada com a qual o documento costuma ser percebido nas escolas. Este vem se tornando apenas mais um papel que transita na escola e, muitas vezes, seu processo de elaboração é compreendido como um tempo gasto que não contribui para alterar a realidade. Dessa forma, ele perde sua identidade de documento, como registro que representa algo em um dado momento.

A elaboração do PPP deveria se caracterizar como um processo de conhecimento e reconhecimento da escola sobre si, sua comunidade, seus sujeitos, suas ideias, entraves, sonhos e possibilidades. O PPP deveria consagrar um pacto de trabalho, compromisso, de proposições para oferecer a melhor escola possível para todos, crianças, profissionais e famílias dentro das condições dadas. Poderia conter as propostas para a superação das dificuldades e, acima de tudo, construir uma unidade pedagógica na escola, não um consenso, mas uma aposta comum.

Por outro lado, talvez seja significativo que os PPPs façam menção a datas comemorativas independentemente de ser exclusiva ou não de Educação Infantil. Esse dado pode representar a concepção de Educação Infantil que transita na rede pesquisada. Isso será melhor analisado em outro ponto desta tese.

Diante da dificuldade em definir as escolas a serem observadas a partir dos PPPs, foi solicitado pela pesquisadora a indicação das escolas pela Coordenadora. Como indicado, essas escolas estão identificadas como **Escola A** e **Escola B**. A **Escola A** não possui PPP e o da **Escola B** é o PPP VI já citado acima.

### 3.3 – Escolas e Professoras pesquisadas

*Um conhecimento marcado pela beleza da imagem, do som, das letras que fazem rir, chorar e encantar (FREITAS, 2013, p.105).*

#### 3.3.1 – Escola A: Exclusiva de Educação Infantil

A **Escola A** é uma creche municipal de horário integral, situada em um bairro populoso e movimentado. O entorno é composto de residências, farto comércio, banco, igrejas. As crianças que frequentam a escola vêm das comunidades populares do bairro, caracterizadas como locais de risco e violência.

Está instalada em um prédio construído para abrigá-la, mas que, ainda assim, foge em muitos aspectos ao que seria um prédio adequado à Educação Infantil, assemelhando-se a uma caixa fechada. É um prédio de três andares acessados por rampas internas. No térreo se encontram os dois berçários, a secretaria, um depósito, o refeitório, a cozinha, o pátio coberto, as salas de Recursos, Estimulação Precoce, Movimento, as salas da Direção, Orientação Educacional e Orientação Pedagógica. O refeitório tem frutas e legumes de EVA nas paredes, acima do campo visual das crianças, um painel com uma mesa comprida posta com frango assado, prato com macarrão, frutas, pão, leite, duas crianças comendo e dois cartazes com a música “A Sopa”, do “Palavra Cantada”<sup>36</sup>. As mesas são de fórmica clara, em tamanho e quantidade adequadas. No pátio têm brinquedos de polietileno: roda (3), casa de bolas, escorrega (2), balanço, casinha, cavalinhos de um, dois e três lugares (um de cada), velotrol (4), um banco de polietileno com três lugares e dois banheiros.

No segundo andar estão as salas de referência, os banheiros e a sala de Professores. No andar seguinte, em 2014, se encontravam a Brinquedoteca, a Sala de Vídeo e Histórias e a Sala de Artes. Esse andar foi preparado para sediar um centro de formação continuada que funcionava em outro endereço, mas por não possuir entrada e circulação independentes a escola passou a ocupar o espaço. Em 2015 o centro de formação ocupou o andar e a creche realocou as salas ambientadas.

---

<sup>36</sup> Dupla de compositores e cantores de músicas para crianças.



As salas de referência têm mobiliário adequado: armários, jogos de mesas e cadeiras, colchonetes individuais, estante baixa com materiais de consumo expostos e roupa de cama e travesseiros, estante com caixas divisórias com brinquedos. Todas têm ar-condicionado, mas com problemas de manutenção.

Na primeira visita à creche, a diretora forneceu informações iniciais e fez a apresentação à equipe do 1º turno. Nessa conversa foi possível reconhecer tensões e contradições da gestão municipal sobrepostas às questões e demandas da educação, da mesma forma que na pesquisa anterior (MAIA, 2011).

A creche foi inaugurada em abril de 2012, ainda inconclusa. Após a inauguração foram realizadas cento e sessenta matrículas para a unidade, sem que houvesse estrutura interna de funcionamento. Apenas em fevereiro (2013) a diretora foi designada e começou a organizar a creche. A prefeitura providenciou o mobiliário, aparelhos de ar condicionado e o parquinho; tudo o mais que foi necessário para iniciar o trabalho na unidade foi conseguido com doações ou custeado pelos próprios profissionais.

Em 2014 contava com sessenta profissionais. A limpeza é realizada por uma empresa terceirizada, assim como a merenda e a manutenção dos aparelhos de ar condicionado. Os inspetores são contratados, há uma merendeira concursada e um inspetor concursado. Ao iniciar a observação, a unidade ainda não tinha CNPJ, o que a impedia de ter verba própria e até telefone. O telefone utilizado era o celular da diretora. A verba vinha agregada à de outra unidade.

Segundo a diretora, a creche é considerada “escola modelo”, “referência”. Quando a prefeitura quer que se faça alguma filmagem, precisa promover a educação no município, indica essa unidade para tal. No entanto, ela não oferece boas condições de funcionamento. Metade dos aparelhos de ar-condicionado não funciona e a empresa de manutenção só realiza o serviço quando a prefeitura atualiza os pagamentos. A creche não pode arcar com essa despesa e tampouco pode comprar ventiladores. Não possui diretora adjunta e secretária. As inspetoras de alunos estão em sala como auxiliares. Funciona em horário integral, mas os profissionais são de horário parcial. Existe uma lista de espera de vagas de mais de cem crianças. É respeitada a modulação municipal de alunos, e se realiza matrículas novas durante todo o ano sempre que abre uma vaga. Atende a onze turmas organizadas da seguinte forma:

Quadro 6: Organização das turmas da Escola A em 2014

<b>Grupo</b>	<b>Idade</b>	<b>Turmas</b>	<b>Nº de alunos</b>
Berçário II	1 ano	01 e 02	10 +10
Maternal I	2 anos	01 e 02	12 + 12
Maternal II	3 anos	01, 02, 03	12 + 12 + 12
Pré-escolar I	4 anos	01 e 02	20 + 20
Pré-escolar II	5 anos	01 e 02	20 + 20
Total	-----	11	160

Fonte: organizado pela autora a partir das informações obtidas com a direção.

Quadro 7: Organização das turmas da Escola A em 2015

<b>Grupo</b>	<b>Idade</b>	<b>Turmas</b>	<b>Nº de alunos</b>
Berçário II	1 ano	01 e 02	10 +10
Maternal I	2 anos	01, 02 e 03	12 + 12 + 12
Maternal II	3 anos	01 e 02	14 + 14
Pré-escolar I	4 anos	01 e 02	20 + 20
Pré-escolar II	5 anos	01 e 02	20 + 20
Total	-----	11	164

Fonte: organizado pela autora a partir das informações obtidas com a direção.

O horário de funcionamento da creche em 2014 era de 8 às 17 horas. Havia reunião semanal de planejamento em cada turno: pela manhã, a reunião às terças-feiras de 8 às 10 horas e as crianças entravam às 10 horas; à tarde, a reunião de 15 às 17 horas e as crianças saíam às 15 horas.

Em 2015, para atender à exigência legal de garantir 1/3 da carga horária dos professores para planejamento e estudo, foram realizadas alterações na organização e funcionamento da creche. Algumas professoras passaram a trabalhar com oficinas para que as outras professoras pudessem ter o horário de planejamento. As oficinas são Corpo e Movimento e Teatro, além das aulas de Educação Física e Artes, essas últimas oferecidas por professoras dessas áreas. O horário de planejamento coletivo foi extinto e as crianças passaram a sair às 16 horas todos os dias.

Segundo a Orientadora Pedagógica, em 2014 havia um projeto proposto pela coordenação da rede “Cultura e arte: a brincadeira na arte, a arte como

brincadeira nos espaços de EI”. Em 2013 havia um projeto coletivo da unidade sobre Romero Brito e algumas turmas tiveram dificuldade em realizá-lo. Por isso, em 2014, paralelo aos projetos da unidade, o projeto da coordenação foi realizado dividindo os artistas e obras por grupos escolhidos pelas professoras. O Berçário trabalhou com Bia Bedran<sup>37</sup>, o maternal I com o grupo Palavra Cantada<sup>38</sup>, o Maternal II com Ivan Cruz<sup>39</sup>, PE I com Volpi<sup>40</sup> e PE II com Quim Alcantara<sup>41</sup>.

A Orientadora Pedagógica cedeu o documento “Síntese da Proposta Curricular para 2014” para leitura. Essa proposta tem como parágrafo inicial:

A proposta será voltada para um trabalho contextualizado e significativo, onde as crianças são vistas em sua totalidade, como sujeito integral e de direitos. A infância deve ser entendida numa perspectiva social e historicamente construída, sendo assim, propomos uma educação igualitária e de qualidade. O foco será promover a formação da consciência crítica, o resgate de valores, o respeito e o reconhecimento do educando como cidadão.

Em seguida, a proposta afirma que se realiza através de projetos e que tem para o ano letivo em curso o tema: *Brasil, um país show de bola*. O projeto se divide por bimestres: 1º) Histórias que contam e encantam, 2º) A importância do esporte, 3º) O Brasil e suas diversidades, 4º) Natal. O texto ressalta que os projetos serão permeados pelas “competências pertinentes para cada etapa da Educação Infantil” e pelas propostas da SEMED.

O último item é nomeado Culminâncias e apresenta uma lista de datas, a ação correspondente, o objetivo e a forma da abordagem interdisciplinar.

Quadro 8: Datas e ações relacionadas

<b>Data</b>	<b>Ação</b>
28/02	Baile da alegria,
10/05	Festa da família,
07/06	Arraiá da copa,
06/09	Festa na Roça
08/11	O Brasil e suas diversidades,
15/12	Chegada do Papai Noel e Formatura do Pré II.

Fonte: Síntese da Proposta Curricular para 2014

<sup>37</sup> Cantora, compositora, contadora de histórias para crianças.

<sup>38</sup> Dupla de compositores e cantores de músicas para crianças.

<sup>39</sup> Artista plástico que tem como temas preferidos as brincadeiras de rua de sua infância.

<sup>40</sup> Artista plástico que tem como principais temas as bandeirinhas e o casario.

<sup>41</sup> Artista plástico de estilo abstrato geométrico.

Em 2015 ocorreram mudanças na SEMED e na equipe apoio pedagógico da creche. Mudou a coordenação de Educação Infantil, a antiga coordenadora e um membro de sua equipe vieram para a creche como Orientadoras Pedagógicas e a Orientadora Pedagógica anterior foi para outra rede de ensino. Essas mudanças, acrescidas das ocorridas em função do horário de planejamento não possibilitaram uma organização inicial do planejamento pedagógico para 2015.

Foram observadas as práticas em duas turmas de Pré II no turno da manhã, no segundo semestre de 2014, e também no primeiro semestre de 2015. As turmas de 2014 serão designadas como turma A1 e turma A2. As turmas de 2015 serão designadas como A3 e A4.

A turma A1 tem uma professora de regime estatutário pela manhã e outra à tarde. Contou durante um período com uma inspetora de alunos contratada que faz a função de auxiliar. Essa inspetora, no último mês do ano de 2014, foi transferida de escola a pedido da diretora. A professora da manhã teve problemas de saúde e precisou se licenciar nas últimas semanas letivas do ano de 2014. Assumiu a turma uma professora da escola remanejada de outra turma.

A turma A2 tem uma professora de duas matrículas que fica os dois turnos com a turma. Não há auxiliar e tem duas professoras de apoio porque existem duas crianças com Necessidades Educacionais Especiais <sup>42</sup> – NEE, que exigem abordagens pedagógicas diferenciadas.

As turmas A3 e A4 têm, respectivamente, uma professora de regime estatutário com dupla regência, na mesma turma. Suas lotações de matrícula são no horário da tarde e suas duplas regências são exercidas pela manhã. Ambas têm Professora de Apoio à criança com NEE e não têm auxiliares.

Na turma A1 foram realizados dez dias de observação, totalizando 30 horas; na turma A2 foram realizados quatro dias de observação, totalizando 12 horas; na turma A3 foram realizados três dias de observação, totalizando 09 horas e na turma A4 foram realizados oito dias de observação, totalizando 24 horas.

---

<sup>42</sup> Necessidades Educacionais Especiais – Nomenclatura utilizada pelo MEC para designar alunos com algum tipo de deficiência física, mental ou sensorial, transtornos do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou altas-habilidades.

A frequência nos dias de observação variou entre cinco e dez crianças na turma A1; entre nove e treze crianças na turma A2; entre quatro e onze crianças na turma A3 e entre seis e nove crianças na turma A4.

### 3.3.2 – Escola B: Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil

A **Escola B** foi inaugurada na primeira metade dos anos 80 e foi reinaugurada em 2000 quando mudou para o atual endereço. Seu entorno é composto de residências, comércio e indústrias. A região se situa entre duas comunidades que se caracterizam pela alta densidade demográfica e frequentes episódios de violência e ação policial. De acordo com o registrado no PPP, a comunidade tem baixo nível sócio-econômico-cultural. Oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental e turmas de Educação Infantil em horário parcial. No Ensino Fundamental, são 431 alunos divididos nos 5 anos de escolaridade em dois turnos. Na Educação Infantil em 2014 eram 100 alunos divididos em 2 turmas de Maternal parcial (3 anos), 2 turmas de Pré1 (4 anos), e duas turmas de Pré2 (5 anos), sempre uma pela manhã e uma a tarde.

Quadro 9: Organização das turmas de Educação Infantil da Escola B em 2014

Grupo	Nº de turmas	Nº de alunos	Turno
Maternal (3 anos)	2	10 + 10	M/T
Pré I (4 anos)	2	20 + 20	M/T
Pré II (5 anos)	2	20 + 20	M/T
Total	6	100	_____

Fonte: organizado pela autora a partir das informações obtidas com a Orientadora Pedagógica.

Em 2015 não há Maternal. Há uma turma de Pré1 à tarde e duas turmas de Pré2, manhã e tarde.

Quadro 10: Organização das turmas de Educação Infantil da Escola B em 2015

Grupo	Nº de turmas	Nº de alunos	Turno
Pré I (4 anos)	1	20	T
Pré II (5 anos)	2	20 + 20	M/T
Total	6	60	_____

Fonte: organizado pela autora a partir das informações obtidas com a Orientadora Pedagógica.

Possui três Orientadoras Educacionais e uma Orientadora Pedagógica. A Orientadora Pedagógica que se encontrava em 2014 foi para a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, compor a equipe da coordenação de Educação Infantil. Assumiu a função uma antiga Orientadora Pedagógica da escola.

O prédio de três andares é feito de placas pré-moldadas e estruturas de ferro, semelhante à arquitetura dos CIEPs. É cercada por telas. O acesso entre os andares se dá através de rampas. Foi construída para abrigar uma unidade de Ensino Fundamental que funciona na quase totalidade da unidade. Uma parte do andar térreo foi adaptada para a Educação Infantil: são três salas de referência, banheiros, o pátio e o parquinho da Educação Infantil composto por balanço, trepa-trepa e gangorra, todos os brinquedos em mau estado de conservação. No térreo se encontram ainda a secretaria, a cozinha, o refeitório, uma quadra descoberta e 4 banheiros (um para NEE). No segundo andar se encontram 5 salas de aula (3 de EI), quatro banheiros, a Brinquedoteca, a Sala de Vídeo e Histórias, as salas de Professores, Direção, Orientação Educacional e Orientação Pedagógica. No andar seguinte se encontram 13 salas de aula do Ensino Fundamental, dois banheiros e um depósito.

Sobre as condições do prédio, o PPP descreve:

possui basculantes pelas laterais externas que apresentam defeito na abertura e fechamento, a ventilação e a acústica são inadequadas. Ressaltamos que hoje a estrutura do prédio apresenta graves problemas como: a iluminação é insuficiente com várias lâmpadas que não acendem, com um único disjuntor para acender todas as lâmpadas, sendo necessário que cada sala tenha seu interruptor e tomada independentes. Algumas paredes estão com rachadura e a cobertura está com infiltração, a rede hidráulica e elétrica, apesar de alguns reparos terem sido realizados em 2013, ainda apresentam muitos problemas (PPP VI, 2014).

Esse registro do PPP é confirmado durante a observação, quando se verifica o quanto as salas são quentes e as condições de manutenção inadequadas: “A sala tem dois ventiladores, apenas um funciona. Menos da metade das lâmpadas da sala funcionam. Calor horrível!” (Caderno de Campo, Escola B, Turma 1, 29/10/14) ou ainda “A sala é quente e barulhenta” (Caderno de Campo, Escola B, Turma 3, 18/03/15).

Segundo a Orientadora Pedagógica, o fluxo de alunos do projeto Mais Educação<sup>43</sup> trazia agitação por toda a escola. Optou-se por passar o projeto para o térreo, a Educação Infantil para o 2º andar e o Ensino Fundamental para o 3º.

A escola funciona em dois turnos: 7:30 às 12 horas e 13 às 17:30 horas. Conta regularmente com uma escala de duas horas de planejamento por segmento ou etapa do ciclo (EI/ anos de escolaridade). Em 2014 e em 2015, por causa das greves que paralisaram toda a escola, os horários de reunião foram transferidos em escala para os sábados. Nos horários regularmente dedicados ao planejamento houve reposição de aula.

A Orientadora Pedagógica permitiu acesso à pasta da coordenação que tinha uma ficha de registro avaliativo, orientações para o projeto anual da Educação Infantil da rede, calendário de atividades da coordenação e da Educação Infantil e o projeto anual da rede intitulado “Cultura e Arte: a brincadeira na arte, a arte como brincadeira nos espaços de EI”, dividido em três eixos: identidade, brincadeira e arte.

A pasta da escola em 2014 tinha registro da reunião pedagógica de fevereiro e o Plano de Ação Anual da Educação Infantil da escola. Este continha uma lista de conteúdos e objetivos de Matemática e Linguagem escrita e oral. O material não fala em datas comemorativas, mas em músicas e manifestações folclóricas.

Tive acesso, através da Orientadora Pedagógica, a uma versão do PPP de 2006 e, através da Coordenação, a versão revista de 2014. O PPP tem na capa a citação: “Somos sujeitos inacabados e por isso estamos em permanente e constante transformação” (Paulo Freire)<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Programa instituído como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115), acessado em 01/02/2015.

<sup>44</sup> Citação sem referência.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola B apresenta como objetivos:

Discutir o processo ensino e aprendizado, objetivando assumi-lo como um processo contínuo, permanente e progressivo de construção coletiva; Propiciar oportunidade para que o educando e educadores exerçam sua cidadania, através de uma postura crítica diante dos aspectos sociais, educacionais, políticos e econômicos da realidade; Administrar democraticamente o estabelecimento escolar, com a contribuição dos funcionários, professores, equipe pedagógica e comunidade com efetiva participação coletiva; Viabilizar, capacitação continuada para equipe pedagógica, funcionários e corpo docente, buscando o aperfeiçoamento necessário compatível com a prática que o presente P.P.P. exigir (PPP VI, 2014).

Como fundamentos ético-políticos: “um conjunto de valores que orienta o discurso e a prática de todos que compõem sua comunidade escolar [] tem como finalidade, resgatar a identidade e autoestima do indivíduo, contribuindo para o seu engajamento sociocultural” (PPP VI, 2014).

No PPP, a escola afirma o compromisso com:

a formação de pessoas que participem construtivamente de uma sociedade onde a justiça, a dignidade, a convivência harmônica e o respeito mútuo sejam valorizados, colaborando para a formação de cidadãos capazes de atuarem constantemente no desenvolvimento e transformação socioeconômico da sua sociedade (PPP VI, 2014).

E estabelece que para formar esses cidadãos serão sistematicamente trabalhados os valores de “Identidade, Respeito Mútuo, Sensibilidade, Solidariedade, Cooperação e Coerência” (PPP VI, 2014).

O documento ainda assume para a escola uma prática sócio-interacionista baseada em Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro para “direcionar o trabalho pedagógico em todas as suas facetas [] no processo de apropriação do conhecimento; na organização dos espaços e trabalhos de sala de aula; no relacionamento entre professor, aluno e conhecimento” (PPP VI, 2014).

Discorre sobre a opção pela “metodologia freiriana”, caracterizada por uma prática problematizadora e dialógica na qual “o aluno é o condutor de sua aprendizagem e não um simples receptor-repetidor ou depósito de informações acumulados” em um processo de “ação compartilhada entre professores e alunos” (PPP VI, 2014).

Ao tratar especificamente da Educação Infantil o documento assume a imprecisão curricular da área, sobre o que a escola também estaria em processo de busca. No entanto, alguns pontos são possíveis de ressaltar como a equivalência



entre educar e cuidar, a prevalência da socialização e aprendizagem das crianças, bem como a autonomia e cooperação.

É apresentada uma estrutura de atividades divididas em permanentes ou rotina, semanais e periódicas. As atividades permanentes incluem rodinha, contação de histórias, músicas de gêneros diversos, parquinho, trabalho com nomes e identificação de letra inicial e final.

As atividades semanais começam pelas atividades de casa que “devem ser sempre de pesquisa, arte e leitura; que envolvam a família gerando cooperação e participação entre os membros”. Definindo ainda que para o Pré I acontecerão a partir do segundo semestre, uma vez por semana e para o Pré II a partir do primeiro semestre, duas vezes por semana. As atividades semanais ainda incluem uma extensa lista: massinha, desenho livre, encenação (como atividade de integração entre as turmas), circuito de atividades de movimentos, vídeo, brinquedoteca, exploração da biblioteca, jogos, sequência lógica, atividades plásticas (utilizando tintas e materiais diversos), trabalho com símbolos (códigos), apresentação e exploração de diversos gêneros textuais, desenho livre, representação de histórias através de desenhos, produção de texto coletivo, informática; vídeo (com registro e contextualização). As atividades periódicas se resumem a texto coletivo, exploração e experimentação, evolução do grafismo.

É possível observar que, ainda que se assuma não haver um currículo pré-definido ou concluído para a Educação Infantil, há uma expressa intenção de não deixar um vazio no que diz respeito ao que se trabalhar e como trabalhar. Há ainda um tópico nomeado “Atividades coletivas da escola”, não restrito à Educação Infantil, que também se divide em diárias, semanais e periódicas. As diárias são: formação em fila para entrada, retorno do recreio e na saída, sempre direcionada pelo inspetor de turno e acompanhada pelo professor; recreio sem a presença do professor e dirigido pelo inspetor; oração no início de cada turno; cardápio da refeição do dia exposto na entrada do refeitório; assinatura do ponto de funcionário na entrada e saída de cada turno.

Dentre as atividades coletivas da escola, se encontram as atividades semanais: execução do Hino Nacional, execução do Hino do Município e Hino da Escola (segunda-feira); informática educativa; tempo de planejamento (dirigido e

ou livre); educação física; arte; brinquedoteca; biblioteca; reorientação; sala de recursos.

Como também as atividades periódicas: mural, reunião de pais, projetos/culminâncias, passeios, palestras, avaliação diagnóstica, filme com atividades pedagógicas, relato de experiências, oficinas pedagógicas, conselho de classe, preenchimento de fichas dos estudantes.

O tempo de planejamento também vem organizado em: dirigido – pelo menos uma vez por mês; coletivo – pelo menos uma vez por mês; por ano de escolaridade da qual lecionam (com os professores que lecionam para o mesmo ano) – pelo menos uma vez por mês; individual – uma vez por mês; formação continuada – uma vez por mês. Temas pré-definidos para serem tratados no tempo de planejamento: letra cursiva/letra bastão; datas comemorativas; descritores da Prova Brasil; cultura afro.

Apresenta ainda os projetos coletivos a serem desenvolvidos no ano de 2014, sendo no primeiro semestre: “A copa e o mundo invadem a escola”, com realização de março a junho, com a justificativa da realização da Copa do Mundo de futebol a se realizar no Brasil nesse ano. Os anos de escolaridade, inclusive a Educação Infantil, trabalharam países pré-definidos. À Educação Infantil coube o Brasil. Para o segundo semestre o projeto se chamava “África lá, África aqui”, com realização de setembro a novembro, tendo como justificativa a necessidade de combater, através do conhecimento, o racismo ainda presente na escola.

O PPP também apresenta o calendário do ano anterior:

25/03 – Celebração da Páscoa com saída de alunos antecipada e celebração em sala.

26/04 – Aniversário da Escola– apresentações, cartazes, paródias...

(28/04) aniversário da Escola– trabalhar com os alunos a história do patrono e história de sua construção.

10/05 – Comemoração do dia das mães – apresentações das turmas nos dois turnos.

30/05 – Tapete Corpus Christi

03/06 até 07/09 – semana do meio ambiente (expor trabalhos)

06/07 – Festa caipira

06/09 – Festa do folclore na escola

As mudanças ocorridas na SEMED e na equipe apoio pedagógico da escola não possibilitaram uma organização inicial do planejamento pedagógico para 2015.

Foram observadas as práticas em uma turma de Pré I e em uma turma de Pré II, no turno da tarde, no segundo semestre de 2014 e também no primeiro semestre de 2015. As turmas de 2014 serão designadas como turma B1 e turma B2.

As turmas de 2015 serão designadas como B3 e B4. As quatro turmas observadas têm uma professora estatutária cada uma.

Na turma B1 foram realizados dez dias de observação, totalizando 30 horas; na turma B2 foram realizados quatro dias de observação, totalizando 12 horas; na turma B3 foram realizados cinco dias de observação, totalizando 15 horas e na turma B4 foram realizados cinco dias de observação, totalizando 15 horas.

A frequência nos dias de observação variou entre oito e treze crianças na turma B1; entre dez e onze crianças na turma B2; entre sete e dez crianças na turma B3 e entre sete e nove crianças na turma B4.

### **3.3.3 – Professoras pesquisadas: um quadro diverso**

As professoras participantes da pesquisa preencheram uma Ficha de Identificação, em nexos nº 6) e serão aqui nomeadas como Adriana, Dalva, Flávia, Joana, Letícia, Liliane e Virgínia. Todas são professoras de referência das turmas observadas e são estatutárias. Suas idades variam entre 34 e 53 anos, sendo que cinco se encontram na faixa entre 34 e 40 anos, uma com 50 anos e uma com 53 anos. O tempo de magistério, de magistério da Educação Infantil e o tempo de rede não são diretamente relacionados às idades. As duas professoras com menos tempo de magistério e de rede (2 anos) são as que se encontram na faixa dos 50 anos. Sendo que uma delas tem apenas 1 ano de Educação Infantil. As outras professoras têm entre 14 e 20 anos de magistério. Duas delas têm apenas 3 e 5 anos na Educação Infantil enquanto as outras três têm entre 16 e 20 anos. O tempo de rede varia entre 2 e 15 anos. Três dessas professoras entraram no último concurso realizado em 2011, sendo duas para cargo específico de Educação Infantil.

Em relação à formação, quatro professoras têm a formação em Nível Médio, na modalidade Normal, duas delas com Nível Superior concluído e uma em andamento. Três professoras não têm a escolaridade em Nível Médio, na modalidade Normal e têm Nível Superior. Dos cursos em Nível Superior, uma professora é formada em Letras, uma em Ciências Biológicas, uma em Psicologia e três professoras em Pedagogia. Três professoras têm especialização e uma dessas cursa o Mestrado em Educação.

O quadro abaixo expõe esses dados:

Quadro 11: Perfis das Professoras envolvidas com a pesquisa

Profes-sora	Adriana	Dalva	Flávia	Joana	Letícia	Liliane	Virgínia
Turma	A1	A3	B2/B3	A4	B1	B4	A2
Idade	40	34	36	38	50	53	36
Escola	A	A	B	A	B	B	A
Formaçã o	Letras	Pedago gia	Normal/ Psicolog ia	Normal/ adiciona l EI/ Pedago gia em andame nto	Normal	Pedago gia	Normal/ Ciências Biológic as
Especial iza ção	Letras	Psicope dag ogia/  Supervis ão e Orientaç ão em andame nto	Psicope dag ogia				
Tempo de magistér io	20	15	14	19	2	2	16
Tempo na rede	4	3	14	15	2	2	15
Tempo na atual escola	3	3	6	1	2	2	2
Tempo na EI	20	5	3	19	1	1	16
Outro vínculo	Outra rede estatutár ia/ EI	Nesta rede DR/EI	Nesta rede - DR em outra função	Nesta rede DR/EI	Nesta rede DR/EF	Nesta rede /Apoio especiali za do	Nesta rede estatutár ia /EI

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados da Ficha de Identificação das Professoras.

Considerando o perfil das professoras e a sua escola de lotação, é possível fazer outras observações. As professoras da **Escola A**, Adriana, Dalva, Joana e Virgínia têm entre 34 e 40 anos. Todas têm formação em nível superior, mesmo que em andamento, sendo que duas têm especialização e uma cursa mestrado. O tempo de exercício no magistério supera os dez anos, sendo que as profissionais com mais tempo de magistério também são as que têm mais tempo na Educação Infantil. As duas professoras com mais tempo na rede também se encontram entre

estas. Todas possuem outro vínculo no qual exercem o magistério, sendo que apenas uma em outra rede. As que possuem um segundo vínculo nessa rede, acumulam seus vínculos nessa escola, prioritariamente com a mesma turma. Duas tem um segundo vínculo estatutário e duas em regime de dupla regência.

Realizando a mesma análise com a **Escola B**, é possível observar que as professoras Flávia, Letícia e Liliane têm entre 36 e 53 anos. Duas têm formação em nível superior, sendo que uma tem especialização. O tempo de exercício no magistério varia de dois a quatorze anos, sendo que com atuação na Educação Infantil o tempo de magistério é de um a três anos. As profissionais com menor tempo de magistério também são as que têm menos tempo na Educação Infantil. As duas professoras com menos tempo na rede também se encontram entre estas. Todas são estatutárias e possuem outro vínculo na mesma rede, sendo que duas o exercem em magistério e na mesma Escola – uma no Ensino Fundamental e outra em Apoio Especializado. A que exerce a função de Apoio Especializado é estatutária nos dois vínculos e é a única do grupo entrevistado que tem matrícula específica para Educação Infantil. As outras duas possuem regime de dupla regência.

Quadro 12: Perfis das Professoras envolvidas com a pesquisa por escola

<b>Escola</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
Idade	30/40	36/53
Formação	Nível Superior	Nível Médio/ Superior
Especialização	2	1
Tempo de magistério	10/20	2/14
Tempo na rede	3/15	2/14
Tempo na atual escola	1/3	2/6
Tempo na EI	10/20	1/3
Outro vínculo	3 – mesma escola 1 – outra rede, mesmo nível	2 – mesma escola, outro nível 1 – outra unidade, outra função

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados da Ficha de Identificação das Professoras.

Esse quadro diverso que constitui o grupo de professoras que tiveram suas práticas observadas é possivelmente propulsor de novas aprendizagens. Segundo Kramer (2013, p. 38), ao ponderar sobre uma educação pensada a partir de Bakhtin, “a mudança se dá pela coexistência de posições que se encontram, chocam,

dialogam”. O encontro entre os contextos, as formações, as práticas e concepções diversas será analisado e, de certa forma, confrontado com o que pode ser observado no processo de pesquisa.

O quarto capítulo traz a palavra das crianças e adultos. Constam desse capítulo a observação, as atividades realizadas com as crianças, as entrevistas coletivas com os profissionais, assim como as análises e ponderações possíveis frente ao que o campo expressa.