



**Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)  
Faculdade de Educação  
Licenciatura em Pedagogia**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO  
SOBRE MINHA AÇÃO DOCENTE.**

**VIVIAN VIANNA ABRAHÃO**

Rio de Janeiro

Outubro de 2021

**VIVIAN VIANNA ABRAHÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO  
SOBRE MINHA AÇÃO DOCENTE.**

**Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte  
dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciado em  
Pedagogia.**

**Orientadora: Professora Eliana Maria Bahia Bhering**

Rio de Janeiro

Outubro de 2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**VIVIAN VIANNA ABRAHÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO  
SOBRE MINHA AÇÃO DOCENTE.**

**Monografia de Graduação**

**Prof<sup>a</sup> Eliana Maria Bahia Bhering**

**Orientadora**

Rio de Janeiro

Outubro de 2021

## **RESUMO:**

Este trabalho desenvolvido em nível de graduação, pretende refletir sobre algumas das minhas práticas enquanto professora de crianças de 5 anos em uma escola de Educação Infantil privada na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, busco a literatura brasileira que trata da prática pedagógica da EI e os documentos nacionais, em especial no que diz respeito às concepções da EI, para guiar minha reflexão. Com esta intenção, apresento como a referida escola implementa o seu Projeto Político Pedagógico e o seu funcionamento diário com o intuito de situar a minha experiência e reflexão docentes. Diante do desafio de trabalhar com rotinas diárias bastante estruturadas com minha turma, me vejo questionando sobre a minha capacidade de ampliar as vivências das crianças. Incluo assim, duas situações vividas com duas crianças que me proporcionaram refletir sobre minha ação docente. Nos momentos em que estão comigo como professora regente da turma, trago a reflexão no sentido de atender as concepções de educação infantil, criança, proposta pedagógica e currículo conforme documentos mandatários brasileiros. Esta reflexão não pretende chegar a conclusões, mas sim, dar início a um processo contínuo de aprimoramento sistematizado da ação docente de forma a potencializar a ação das crianças em qualquer escola de educação infantil brasileira onde eu estiver. Meus questionamentos emergem da minha busca constante por aprimorar minha docência, estar mais atenta e presente na vida das crianças que estão sob minha responsabilidade em sala.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, prática docente; reflexão contínua; rotinas.

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer a toda minha família, em especial a minha mãe, que durante toda a vida me inspirou com seu amor e dedicação, pela sua perseverança em estudar, buscar e querer sempre o melhor, e a meu filho, que me fez uma mulher mais forte para enfrentar os percalços da vida.

A minha professora e orientadora, Eliana Bhering, a quem agradeço a paciência e o cuidado em cada leitura que compartilhamos, o carinho e respeito por cada situação vivida, e pela dedicação e força durante a conclusão do trabalho. Você, professora, me fez seguir em frente quando eu já não acreditava mais ser possível.

Agradeço aos amigos e colegas de sala que, durante esses anos na graduação, dividiram momentos de alegrias e outros momentos não tão alegres assim. Aqui, na Faculdade de Educação, crescemos juntos, aprendemos e fizemos grandes amigos.

E finalmente, um agradecimento especial aos demais professores que tanto me ensinaram e foram exemplos para mim ao longo desses anos.

De coração, muito obrigada a todos.

## SUMÁRIO

### PARTE I:

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>Minha experiência na creche escola .....</b>	<b>11</b>
<b>Minhas impressões iniciais .....</b>	<b>16</b>

### PARTE II: REVISÃO BIBLIOGRÁFIA.....19

<b>2.1 A história da educação infantil – creche.....</b>	<b>21</b>
--	-----------

<b>2.2. A história da educação infantil-pré-escola .....</b>	<b>26</b>
--	-----------

<b>2.3. A educação infantilna atualidade: documentos mandatários e orientadores da prática pedagógica –DCNEI e BNCC .....</b>	<b>32</b>
---	-----------

<b>2.4. Os documentos nacionais e a literatura - o que dizem sobre as concepções e estrutura do trabalho na EI.....</b>	<b>34</b>
---	-----------

### PARTE III

<b>Minha experiência, minhas reflexões e possíveis encaminhamentos para minha prática docente.....</b>	<b>42</b>
--	-----------

<b>Pensamento finais.....</b>	<b>52</b>
-------------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>55</b>
--	-----------



## INTRODUÇÃO

Nasci em Vitória no Espírito Santo, mas com apenas três anos mudei para o Rio de Janeiro com minha família e desde então resido aqui. Tive uma infância tranquila, sempre perto da minha família. Tenho uma irmã mais nova que foi minha companheira nas brincadeiras e bagunças e hoje seguimos sendo grandes amigas.

Sempre sonhei ser professora. Pode parecer uma frase clichê, mas é a mais pura verdade. Lembro-me que desde bem pequenininha eu queria muito aprender a ler e a escrever por que sentia que essas habilidades me levariam a outro nível e que seria só assim eu poderia ensinar as outras crianças.

Lembro também que me esforcei bastante para que isso acontecesse. Eu pegava revistas, jornais e encartes de mercado para copiar todas as palavras que eu via pela frente. Eu ainda não sabia ler, mas era uma copiadora de mão cheia. Quando finalmente ingressei no antigo C.A, Classe de Alfabetização, em uma escola particular bem pequena, sentia como se meu sonho de virar professora estivesse ainda mais próximo. Lembro com muito carinho da Tia Cléa que foi a pessoa responsável por minha alfabetização. E assim, finalmente aprendi a ler e escrever.

Depois de aprender a ler e a escrever, continuei firme com meus planos de ser professora insistindo com as crianças ao meu redor para serem minhas /meus alunas/nos. Minha primeira aluna foi minha irmã mais nova. Ela detestava as minhas aulas e sempre reclamava, mas eu insistia porque eu entendia que ela precisava aprender sobre a leitura e escrita assim. Em seguida, comecei a ensinar minhas primas, as crianças que moravam no meu prédio e quem mais aparecesse por lá. Essa era, de longe e entre todas as outras, a minha brincadeira favorita.

Os anos foram passando, todos cresceram e ninguém mais queria ser minha/meu aluna/o. Agora já liam e escreviam tanto quanto eu. Minha vida escolar foi se desenrolando e quando estava prestes a entrar no Ensino Médio, descobri que eu poderia fazer um curso de formação de professores, o antigo Curso Normal, na época, junto com o Ensino Médio. Naquele instante, fiquei radiante. Fiz o curso normal no Colégio Cenecista Capitão Lemos Cunha, na Ilha do Governador, bairro onde eu ainda moro na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, o valor das mensalidades estava muito fora da



realidade financeira da minha família e foi então que minha mãe foi até a direção da instituição para pedir uma bolsa de estudos. Foi assim que consegui seguir o meu sonho e fazer todo o curso. Minha dedicação foi absoluta.

Os três anos de curso foram incríveis. Eu adorava as matérias, os estágios, os trabalhos e tudo que envolvesse o universo da educação. Nós estudávamos Sociologia, Psicologia Infantil (desenvolvimento cognitivo e aprendizagem), Didática, e as disciplinas práticas, vivenciando ao longo do Ensino Médio, Modalidade Normal, os princípios éticos, políticos e estéticos declarados nos Pareceres de n.22/98, 04/98 e 15/98, relativos à educação infantil (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, 01/1999; atualizada pela publicação da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018). Foi assim que me apaixonei pela educação infantil, aprendendo sobre como atuar enquanto professora com crianças pequenas em unidades educativas.

Ao longo dos três anos de curso, tive a oportunidade de fazer estágio em diversas turmas desta etapa da Educação Básica e a cada nova experiência, eu ficava mais encantada com a profissão e imersa no que eu escolhi. Nos dois primeiros anos, os estágios eram programados para que nós, estagiárias, exercitássemos a observação em sala. Eu assim ficava durante um período de três meses em turmas de Educação Infantil, onde pude observar o trabalho das professoras e das crianças de diversas faixas etárias. Todos os meus registros e os das minhas colegas de classe viravam material para as discussões nas aulas de Didática, uma oportunidade valorosa de aprender umas com as outras ao longo do curso.

Já no último ano do EM, passei para a classe de alfabetização. Nesse último estágio, eu já tinha autorização para ajudar a professora regente com as atividades diárias e correção dos trabalhos das crianças. Passava duas horas por dia em sala, três vezes por semana. Observar o modo como outros professores conduziam suas rotinas em sala de aula foi extremamente enriquecedor para mim, porque ali, observando e ajudando a professora regente, eu comecei a refletir sobre as práticas docentes, os tipos de atenção dada às crianças ao longo do dia, a maneira como elas se manifestavam e as dificuldades enfrentadas naqueles contextos.

Assim que me formei, comecei um estágio remunerado em uma escola privada de Educação Infantil localizada no bairro onde moro, a Ilha do Governador. Foram dois anos

de muita aprendizagem e trabalho com turmas de crianças entre três e cinco anos. As turmas tinham entre 12-15 crianças. Eu pude interagir com as outras professoras que, assim como eu, amavam estar ali com as crianças interagindo, ensinando e aprendendo com elas diariamente. Falávamos sobre nosso planejamento pedagógico, sobre como lidar com certas situações cotidianas (como por exemplo, lidar com as relações entre as crianças e com as crianças), de que forma conversar com as famílias sobre as diversas situações de conflito as crianças vivenciavam. A cada dia, eu via que ia aprendendo um pouquinho mais sobre o exercício desta profissão. Nesta altura, minha reflexão e meus questionamentos sobre a prática pedagógica já davam sinais de que era necessário maior aprofundamento. Eu precisava avançar, eu precisava continuar meus estudos, ampliar meus horizontes.

Quando recebi a notícia que tinha passado no vestibular para Pedagogia na UFRJ fiquei imensamente feliz, pois esta seria mais uma etapa da minha vida no que toca a formação docente que já estava encaminhada. No entanto, por conta da logística diária que eu enfrentaria ao me deslocar entre a escola em que eu estagiava e a faculdade de Educação, decidi que eu teria que encerrar o ciclo na escola onde trabalhava como estagiária e seguir em frente. Precisava de um trabalho mais próximo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, localizada no bairro da Urca, zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Conciliar a faculdade com um trabalho em local que me permitisse chegar a tempo nas aulas. Não trabalhar não era uma opção, eu precisava tanto do dinheiro para me manter estudando, quanto do trabalho que me ajudava a embasar minha formação e a crescer na profissão.

Levei meu currículo para escolas de educação infantil na região da faculdade, mas, mesmo com o diploma do Ensino Médio, Modalidade Normal, elas exigiam que eu estivesse pelo menos no quarto período do curso de Pedagogia. Desta maneira, tive que recorrer a outras oportunidades de trabalho para que pudesse me sustentar ao longo do curso de Pedagogia. Mas, logo a seguir e assim que pude, decidida a continuar a investir na minha carreira docente, voltei a procurar vaga na área de Educação Infantil.

Fui chamada para uma entrevista em uma escola que se intitulava *creche-escola*, localizada na Gávea, bairro da zona sul do Rio de Janeiro, que atende crianças entre quatro meses e seis anos de idade. A entrevista foi muito produtiva e a coordenação me convidou para uma semana de experiência, que consistia em participar da rotina de uma turma para

que a equipe pudesse avaliar minha postura e conduta diante das/dos colegas e com as crianças. Logo depois, eu estava oficialmente contratada como professora de uma turma com 18 crianças entre 4 e 5 anos. Foi então que meus questionamentos sobre a prática ali encontrada, as interações com as crianças e o planejamento da rotina diária começaram a surgir. Meu interesse em estudar a minha própria atuação enquanto docente começou a crescer.

## **MINHA EXPERIÊNCIA NA *CRECHE-ESCOLA***

A *Creche-Escola* é uma instituição privada que oferece um período de permanência das crianças de até doze horas por dia, e, neste atendimento estão incluídas todas as refeições, banho, atividades pedagógicas e atividades extras como balé e capoeira. Ela atende crianças a partir de quatro meses de idade, que ficam no berçário, até crianças de cinco/seis anos, na última turma da unidade, a Pré-escola II.

Para esse trabalho, me referirei a escola como *Creche-Escola Cirandinha*, como uma forma de manter preservada a sua identidade. A *creche-Escola Cirandinha* nasceu do sonho de duas amigas de infância. Elas compartilhavam o mesmo desejo de criar um espaço com diversos ambientes onde as crianças pudessem aprender brincando, cujo trabalho teria intencionalidades pedagógicas, e, ao mesmo tempo, as famílias pudessem ter um local adequado, seguro e educativo para que seus filhos passassem o dia enquanto trabalhavam. Hoje, este sonho não só se concretizou como também cresceu, pois elas dirigem três unidades localizadas nos bairros de Botafogo, Copacabana e Gávea, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, totalizando o atendimento de 320 crianças. No ano de 2021, as sócias completaram 38 anos de trabalho árduo e muito compromisso com a Educação Infantil.

A filosofia da instituição é baseada no Construtivismo, inspirada, na época de sua abertura, pela teoria desenvolvida pelo suíço Jean Piaget, quem postulava que a aprendizagem se realiza através da participação ativa da criança em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. O Projeto Pedagógico vem sofrendo alterações e ajustes de um ano para o outro, atendendo as demandas a partir do que é observado no dia-a-dia das crianças, nos diálogos com os pais, nas discussões com as/os professoras/res e a influência das políticas educativas atuais e da literatura no que se refere à Educação

Infantil. A partir disso, eu venho estudando o Projeto Político Pedagógico da escola à luz dos documentos norteadores como *As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2009), *Base Nacional Comum Curricular* (2017) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2018). Por meio da constante consulta do PPP da *Creche-Escola Cirandinha* e do estudo sistemático dos referidos documentos, sinto que me aprofundo mais no que diz respeito aos meus questionamentos e reflexões sobre a minha prática docente no contexto em que estou inserida atualmente.

Além das diretoras, que são as donas da *Creche-Escola Cirandinha*, há uma Coordenadora Pedagógica, responsável por acompanhar todo o trabalho do corpo docente, no que diz respeito à avaliação e orientação dos planejamentos semanais e estabelecimento e contato direto com as famílias das crianças. Ela conta com a ajuda de uma auxiliar para executar tais atribuições. Contamos também com a colaboração de uma nutricionista, que orienta e define a alimentação das crianças na escola, e uma pediatra. Ambas estão presentes duas vezes por semana para atendimentos e orientações em geral, mas principalmente neste momento em que estamos vivenciando a pandemia Covid-19. Há também uma Supervisora que fica responsável por orientar as profissionais dos serviços da limpeza, das cozinheiras, porteiro e recepcionista.

A *Creche-escola Cirandinha* se organiza de forma que as crianças tenham atividades planejadas pela equipe docente, professoras/res regentes das turmas, e, ainda, outras atividades específicas como inglês, música, e psicomotricidade, desenvolvidas por outras/os profissionais. Cada uma destas aulas é oferecida duas vezes por semana, o que significa que há, no planejamento da rotina diária, um tempo definido para essas disciplinas com outros profissionais. Essas atividades estão incluídas no valor da mensalidade e, portanto, todas as crianças participam. Há, no entanto, ainda outras atividades, como balé e capoeira, para as famílias que optarem. Estas são pagas a parte, isto é, o valor vem adicionado à mensalidade. Os horários destas atividades não interferem na rotina diária programada para todas as crianças.

As crianças das turmas de Pré-escola I e Pré-escola II participam, para além das listadas acima, de aulas ministradas por fonoaudiólogas com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica através de jogos e brincadeiras dirigidas. As aulas acontecem duas vezes por semana e tem uma duração de trinta minutos. As professoras regentes participam de todas as aulas extras e podem interagir com o grupo observando e dando algum tipo de suporte à/ao outra/outro professora/or, quando necessário. Como descrito,

a rotina diária das crianças é definida a partir das ofertas de atividades pelos diferentes profissionais.

Todas as turmas têm duas professoras regentes, uma no período da manhã e outra no período da tarde; uma auxiliar pedagógica que trabalha das 10 da manhã às 19 horas, para ajudar nas tarefas diárias em sala; e uma profissional que cuida da higienização da sala auxiliando no momento da higiene pessoal das crianças. As turmas da unidade da Gávea são divididas por faixa etária e cada uma das turmas tem uma sala de referência. O quadro abaixo descreve as turmas conforme matrículas do ano de 2021.

TURMAS	IDADES	NÚMERO DE CRIANÇAS
Berçário I	De 4 meses a 1 ano	11
Berçário IIA	Entre 1 e 2 anos	8
Berçário IIB	Entre 1 e 2 anos	7
Maternal IA	Entre 2 e 3 anos	15
Maternal IB	Entre 2 e 3 anos	9
Maternal II	Entre 3 e 4 anos	15
Pré-escola I	Entre 4 e 5 anos	15
Pré-escola IIA	Entre 5 e 6 anos	11
Pré-escola IIB	Entre 5 e 6 anos	15
Total de crianças		106

Quadro 1: números de crianças na escola

Nesta unidade, há espaços coletivos como o pátio, a biblioteca e o refeitório, onde as crianças freqüentam diariamente para brincadeiras, atividades diversas e refeições. Todas as salas dispõem dos mais variados jogos pedagógicos como blocos de madeira, legos dos mais variados tamanhos, cores, temas e encaixes, brinquedos para brincadeiras de faz de conta como panelinhas, bonecas, tecidos e embalagens recicláveis; materiais para investigação científica como lupas, pinças, imãs, entre outros. Também fica à disposição materiais de papelaria como diversas folhas, canetinhas, tintas, giz de cera, cola e tesoura, para produções artísticas e registros. Todas as turmas possuem um cantinho de leitura com livros adequados para cada faixa etária.

A sala onde atuo possui muitos materiais, incluindo os descritos acima, para que as crianças possam explorar diariamente. Há um armário de madeira onde estão

organizados os jogos, as bonecas, as panelinhas e os demais brinquedos, e garantimos as todas as crianças da turma o acesso a eles. Também temos um cantinho da leitura com livros de histórias e outros gêneros literários, selecionados por nós professoras/res, adequados para a faixa etária e alguns livros que foram doados pelas famílias das crianças da turma. Tentamos manter entre quinze e vinte livros no cantinho de leitura, de diversos gêneros literários, para que as crianças possam acessar quando quiserem.

Em sala, nós, eu e a outra professora, trabalhamos com a proposta de mesas diversificadas, isto é, há brinquedos e materiais de tipos diferentes para que as crianças possam escolher como, com quem e o que querem fazer. A medida que vão finalizando o que escolheram fazer primeiro, ou se vão perdendo o interesse, elas podem negociar com outras crianças (e muitas vezes com a nossa participação e diálogo com elas) para a mudança de mesas, isto é, mudanças de brincadeiras, produções e pares. Há outros momentos em que grupos de crianças decidem qual será a próxima brincadeira, e com autonomia, buscam os brinquedos/materiais escolhidos para utilizar com os amigos e conosco, as professoras e auxiliar pedagógica. Enquanto as crianças estão sob a nossa responsabilidade, isto é, com as professoras da turma, as crianças têm autonomia para escolher o que e com quem quer brincar, no entanto, há um tempo pré-definido para a realização destas propostas e brincadeiras, pois devemos respeitar os horários das outras aulas.

Para além destes momentos quando as crianças escolhem o que vão fazer, planejamos momentos de brincadeiras dirigidas, isto é, quando pretendemos trabalhar algo com uma intenção específica, como, por exemplo, alguma experiência relativa ao campo da matemática ou da linguagem oral e escrita. Para isso, reunimos as crianças e colocamos a proposta para que possam entender e participar todos juntos.

Para compreendermos como a rotina diária desta turma de crianças entre 5-6 anos se dá, o quadro abaixo apresenta a proposta semanal:

DIAS/HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7 às 9:30h	acolhimento	acolhimento	Acolhimento	acolhimento	acolhimento
9:30 às 10h	colação	colação	Colação	colação	colação
10 às 11h	Atividade prof. regente	Atividade pro. regente	Atividade pro. Regente	Atividade pro. regente	Atividade pro. regente
11 ÀS 12H	Atividade prof. regente	Inglês	Inglês	Oficina da palavra	Música

12 às 13 h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14 às 15	Oficina da palavra	Música	Atividade prof. Regente	Inglês	Inglês
15 às 15:30h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:30 às 17h	Atividade prof. regente	Atividade prof. regente	Atividade prof. Regente	Atividade prof. regente	Atividade prof. regente
17 às 17:30h	Balé	Capoeira	Balé	Capoeira	Pátio
17:30 às 18h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar

Quadro 2: rotina diária crianças de 5-6 anos na *Creche-Escola Cirandinha*

O tempo para o acolhimento no período da manhã é mais estendido, pois sendo o horário da creche-escola flexível, não há exigência de horário específico para entrada e nem para a saída das crianças (desde que não ultrapasse o horário de funcionamento da escola). As famílias podem escolher a carga horária da criança entre seis, oito ou doze horas diárias. Minha turma, especificamente, começa a chegar por volta das oito e meia e o grupo fica completo geralmente por volta das dez da manhã. Preparamos a sala para a chegada das crianças oferecendo sempre brinquedos e materiais variados para brincadeira livre, alguns materiais de artes e livros, para que a criança possa escolher o que deseja fazer neste primeiro momento do dia. É um momento livre e as crianças aproveitam bem esse tempo e se preparando para as atividades do dia.

Todas as crianças possuem uma agenda de comunicação entre a escola e a família e nela sinalizamos seus horários de chegada e de saída, como a criança se alimentou durante o dia, se teve necessidade de dormir em algum momento, se evacuou, se houve algo inédito ou inesperado e, ainda, anexamos circulares informativas dos mais variados temas como, por exemplo, instruções sobre os procedimentos em tempos de Covid-19, eventos na escola, reuniões, conversas sobre as crianças e o nosso trabalho, e etc.

## MINHAS IMPRESSÕES INICIAIS

Demorei (e ainda demoro) um pouco para me adaptar tanto à proposta pedagógica da escola, quanto à rotina das crianças, que, ainda hoje, me parece estruturada demais. Os horários são fixos, isto é, há horário para a atuação das professoras/res da turma e outros horários para atuação dos/as professoras/res extras. Assim sendo, há limites intransponíveis dos tempos e as atividades devem assim ser encaixadas naquele período. A seqüência das atividades deve ser respeitada.

Aos poucos, fui percebendo que o que eu havia aprendido no curso de Pedagogia nem sempre se efetivava, isto é, as crianças, apesar de saberem e sugerirem o que querem fazer e por quanto tempo, tinham que seguir uma rotina pré-estabelecida acompanhando as propostas das professoras/profissionais ao longo de todo o dia. Tenho sempre em mente que as propostas das crianças poderiam co-existir com a proposta ali implementada. Suponho que as atividades pedagógicas preparadas pelas professoras/res também poderiam compor os momentos daquela estrutura pré-estabelecida, isto é, no meu entendimento, deverá há ver sempre espaço para as atividades dirigidas que as professoras pensam ser importantes para o repertório das crianças, mas, por outro lado, penso também que deve haver espaço para a criança protagonista, que pode se expressar livremente, escolhendo suas atividades e pares e o tempo que querem se dedicar a seus projetos pessoais ou de pequenos grupos. Esta percepção me faz refletir sobre minhas práticas dentro do contexto da *Creche-Escola Cirandinha* e sobre meus pontos de vista em relação a prática pedagógica na Educação Infantil.

Neste sentido, reflito sobre a natureza das interações entre adultos e crianças e entre crianças, sendo elas, as interações sociais e pedagógicas, delineadas (ou delimitadas) pelo tempo cronológico das atividades oferecidas. Muito pode ser aprendido/vivido durante uma refeição, quando de fato temos, nós professoras/res, a oportunidade de conversar com as crianças mais espontaneamente, mas esta oportunidade de interação com as crianças e entre elas poderia ser melhor efetivada não fosse a rotina tão estruturada e a pressão do tempo pré-estabelecido. Com isto, pretendo aqui dizer que as aulas distribuídas ao longo do dia, engessam as nossas ações, atitudes e interações, (e as das crianças, com certeza), apesar de eu ver uma possibilidade de melhores práticas dentro deste tempo tão rigidamente prescrito. Isto me remete às velhas questões da educação relativas a participação das crianças ao serem reduzidas durante o período quando estão em sala em grupo e à ação da/do professora/or se sobrepondo (ou



suprimindo) a da criança. Ainda que eu observe que as crianças seguem felizes e abraçam todas as oportunidades de brincadeiras e aprendizagens que encontram na *Creche-Escola Cirandinha*, eu trabalho com a ideia de que tanto as crianças quanto os adultos poderiam ter oportunidades e vivências mais enriquecidas ao longo do dia, respeitando os tempos das crianças individualmente, do grupo e ainda o da instituição. Esse é um desafio posto para a Educação Infantil.

O autor Alexandre Fernandez Vaz (2012) apresenta em seu livro *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*, uma coletânea de artigos que abordam as questões mais latentes sobre a Educação Infantil brasileira. Em um dos trechos do seu texto ele apresenta a seguinte afirmação:

“Há que se garantir equipes de trabalho, gestores e professores, não apenas com a intitulação exigida por lei, mas com a formação adequada para propor desenvolver e refletir a cerca das práticas desenvolvidas junto aos bebês e crianças pequenas. Formação essa que se tem mostrado bastante desafiadora, pois, para realmente se efetivar como meio de aprimoramento das práticas pedagógicas, tem que superar, o que Antônio Nóvoa já criticou, que é o *excesso dos discursos* e a *pobreza das prática*<sup>1</sup>. Essa condição demanda problematizar certezas construídas e cristalizadas historicamente que, muitas vezes, norteiam e repetem situações no espaço da instituição que não se esperam, mas que são justificadas e naturalizadas”(VAZ 2012, pág. 32)

A partir das contribuições de Vaz (2012) e somada à minha prática ao longo dos anos, pude perceber o quanto eu ainda tinha em mim uma concepção extremamente tradicional de ensino, aquela que é baseada no princípio de que o professor sabe o que, quando e a quem ensinar e não precisa da participação das crianças para o seu planejamento e ação. Embora eu tenha tido na faculdade a possibilidade de confrontar minhas ideias sobre a EI e as práticas pedagógicas, muito da forma como eu fui ensinada e de como eu observava colegas de trabalho foram moldando a maneira como eu venho trabalhando, reforçando minhas concepções e crenças sobre como ensinar e ser professora nesta etapa da Educação Básica. Assim que entrei na *Creche-Escola Cirandinha*, acreditava que eu estava ali como detentora do conhecimento e as crianças deveriam me ouvir atentamente, pois só assim seriam capazes de aprender e eu garantia uma aprendizagem efetiva. Ledo engano.

Decidi, para este trabalho, refletir sobre minha trajetória ao longo desses dez anos trabalhando com educação infantil e sobre como fazer um planejamento democrático considerando a rotina tão intensa e estruturada das crianças da minha atual turma e, principalmente, como definir:

- O que eu quero que seja ou acho importante que as crianças dessa turma aprendam?
- Qual é a intencionalidade das minhas ações, atividades propostas e diálogos?
- Qual a participação possível das crianças no meu planejamento e ações?

No primeiro capítulo, me debrucei na literatura que versa sobre como a Pré-escola evoluiu no Brasil, em que contexto surgiu e de que forma o ensino era conduzido. Assim, trarei um pouco do contexto histórico e cultural do período em questão na tentativa de entender (ou até mesmo justificar) o caminho que venho fazendo no campo da EI revelando minhas crenças, traçando minhas reflexões sobre a prática pedagógica, e por fim, registrar mudanças que visualizo como possíveis imediatamente (aquelas que dependem majoritariamente de mim) e outras que precisam ser mais bem trabalhadas para introduzir no meu dia-a-dia com as crianças da minha turma. Não posso imediatamente introduzir mudanças no modo em que a Creche-escola vem trabalhando em resposta à demanda de seu público, mas penso ser possível estabelecer debates, diálogos e questionamentos para o grupo de maneira a ampliar as oportunidades de expressão das crianças, suas relações e possibilidades de aprendizagem.

É importante conhecer a perspectiva histórica da EI, mas é preciso, à luz dessa história, considerar a legislação, documentos e orientações nacionais que norteiam a Educação Infantil Brasileira. O conhecimento desse conjunto de informações e orientações é de suma importância para um trabalho de qualidade junto às crianças. Aqui, pretende-se ressaltar as concepções da educação infantil, de criança, de currículo e proposta pedagógica, já na tentativa de refletir sobre a realidade em que me encontro neste momento na escola e na turma sob minha responsabilidade.

A escolha de estudar a minha própria prática no contexto de uma escola particular, não se dá porque eu de alguma maneira perceberia o Projeto Político Pedagógico da *Creche-Escola Cirandinha* como uma violação dos direitos das crianças, mas, vejo que sim, trabalhamos por meio de um modo específico de conduzir o trabalho com elas, em que o respeito rege nossas ações. É uma escola privada que, conforme já dito acima, responde às demandas das famílias e que, na interpretação da escola, estas demandas se referem àquilo que uma determinada classe social parece valorizar (como por exemplo,

as aulas de inglês). As crianças, no meu modo de ver, se engajam com alegria com seus colegas, adultos, as atividades, proposições e rotina diária da *Creche-Escola Cirandinha*. Entendo que a prática docente deve estar em constante revisão e questionamento, para que de fato possamos criar situações que favoreçam a expressão e a aprendizagem das crianças em contextos ricos e potentes.

Já no segundo capítulo, trago minha trajetória como professora da pré-escola, identificando algumas das minhas inquietações e um diálogo com autores referência no trabalho docente na educação infantil no Brasil. E por fim, eu não só teria a oportunidade aqui de refletir sobre o meu trabalho na EI, como também gostaria de contribuir para uma reflexão ativa e contínua sobre o trabalho docente cotidiano desenvolvido com as crianças pequenas. Adoraria que outros colegas de profissão pudessem a partir do meu trabalho e reflexão, levantar bons questionamentos que os ajudassem a pensar em suas práticas diárias visando sempre o melhor caminho para uma aprendizagem significativa por parte das crianças.

## PARTE 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para entender sobre como chegamos à configuração dos modelos de atendimento da Educação Infantil da atualidade precisamos entender em que contexto as creches e pré-escolas surgiram e de que forma foram sendo modificadas ao longo dos anos. Julgo importante compreender a evolução histórica da Educação Infantil no sentido de capturar a evolução dos conceitos que foram permeando e desenhando as políticas atuais.

De acordo com Oliveira (2010), na década de 60 e meados de 70 do século XX, tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência, etc. Na educação, o nível básico é obrigatório e gratuito, o que consta na Constituição. Há a extensão obrigatória para oito anos desse nível, em 1971. Neste mesmo ano, a lei 5.692/71 traz o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começam esse processo sem a ajuda do Estado e da União.

Em 1970, ocorre uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Por causa disso, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos para suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa.

As carências culturais existentes faziam com que as famílias mais pobres não conseguissem oferecer condições para um bom desenvolvimento escolar, o que fez com que seus filhos repetissem o ano. Faltam-lhes requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social e que seriam necessários para garantir seu sucesso escolar, e a pré-escola deveria ter a função de suprir essas carências. Contudo, essas pré-escolas não possuíam um caráter formal, pois não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão-de-obra, que constituía as pré-escolas, era, muitas das vezes, exercida por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho.

Nos anos de 1980, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada, a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde, predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau, insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e

da sociedade. Conforme a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino, tanto para creches como para escolas.

A partir daí, com a LDB (Brasil, 1996), tanto a creche quanto a pré-escola foram incluídas na política educacional, firmando uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil, apresenta, ao longo da história, concepção bastante divergente sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceu com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e programas de pré-escolas como estratégia para combater a pobreza e resolver os problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para existência de atendimento de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais, precariedade de instalações, formações insuficientes de profissionais e altas proporções de crianças por adultos.

Durante seu percurso histórico, a Educação Infantil estava voltada para as classes desfavorecidas, principalmente na instituição mantida e financiada pelo poder público. Isso significou uma atuação educativa compensatória, para sanar as carências das famílias desprovidas de recursos econômicos. Todo o trabalho institucional foi pautado por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda.

Para Kramer (1992, p.22) “A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária na Europa quando, nos Estados Unidos, dominava a depressão econômica dos anos trinta. Seu principal objetivo era garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade”.

A História da pré-escola surgiu dentro do espírito preparatório, ou seja, preparar a criança para a primeira série e para a vida escolar. Isso, para reverter o fracasso do ensino de 1º grau que apontava altos índices de reprovação e repetência.

## A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHE

Durante muito tempo, a modalidade creche foi considerada um lugar de caráter estritamente assistencialista, ou seja, não era um direito garantido a todos, mas somente dos que careciam deste atendimento. Nessa visão assistencialista, as creches eram consideradas como um espaço (depósito) para cuidar de crianças, não havendo nenhuma preocupação com o educar, embora educassem.

É importante considerar que creches, escolas maternais e jardins de infância são nomenclaturas criadas na Europa, no século XIX, e que inspiraram o Brasil na criação de seus espaços. Adversidade de nomenclaturas institucionais esconde conceitos e soluções dadas para a educação das crianças pequenas. Estes conceitos foram incorporados e ressignificados no Brasil no processo de institucionalização da educação infantil.

O protagonismo feminino é evidente na criação de creches e escolas maternais. Na criação de creches para os operários no setor têxtil, temos ainda o empresariado no início do século XX, que aparece como outro protagonista.

No ano de 1899, foi criada a primeira creche de que se tem notícia na história brasileira, para atender os filhos de trabalhadores de uma fábrica, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. O termo creche origina-se do francês *creche* que equivale à manjedoura, presépio, sendo esta designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação, fora da família, das crianças pequenas. Para Kuhlmann Junior (2000b, p. 471), essas instituições serviriam às “[...] mães pobres, que necessitassem trabalhar, e poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos cuja tenra idade não lhes permitia mandá-los para a escola”.

Na história da Educação Infantil, a concepção assistencialista tem uma presença bastante marcante. Quando começamos a perceber uma expansão na oferta de educação infantil na forma de pré-escolas, de creches ou de centros infantis, percebemos que alguns requisitos que integravam a legislação educacional, foram deixados de lado.

Pudemos presenciar a ação dos movimentos sociais, nos anos de 1980, onde uma nova configuração de sociedade e de família se fez presente com a urbanização e a presença significativa de mulheres no mercado de trabalho. Uma nova demanda, também, em relação à educação da criança pequena e uma nova visão das necessidades das crianças

vão levar ao fortalecimento de um ideal, que vai passar a ser o da educação da criança como um direito. É diante de tal contexto que as creches da USP são inauguradas.

Kuhlmann Junior (2001) registra que, em 1921 havia 15 creches no Brasil e, no ano de 1924, havia registro de 47 creches distribuídas em várias capitais brasileiras. No entanto, será a partir da década de 1960 que as intenções e as defesas da educação infantil começam a ganhar corpo na lei. Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 estabelecia que:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil adquiriu maior destaque no cenário nacional, sendo compreendida comodireito da criança e não mais atrelada ao direito da mulher e da mãe que trabalha. Nessa perspectiva, a Constituição, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Lei nº 8.069/90, contribuíram para que a Educação Infantil fosse considerada, pela primeira vez, como etapa da Educação Básica, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que determina em seu título V, cap. II, seção II, Art. 29:

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até os seis anos de idade, nos aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.(BRASIL, 1996).

Embora incorporada ao sistema, a Educação Infantil ainda não era obrigatória no texto da LDBEN de 1996, ou seja, não havia a exigência do atendimentos da demanda de vagas existentes pelo poder público. O texto se restringe a explicitar a finalidade da Educação Infantil que convergiria com as intencionalidades da Educação Básica, de modo a garantir os alicerces para o crescimento saudáveis das crianças e seu progresso nas etapas posteriores.

Contudo, o texto da LDBEN (no.9394/96) passou por alterações no decorrer dos anos e, dentre as alterações, foi efetivada a implantação da Lei no. 12.796 de 2013. Damos destaque à alteração do Art. 4º da LDBEN, no qual a educação obrigatória e gratuita é estendida, quer dizer, passou a ser a partir dos 4 anos de idade aos 17 anos, ao invés de ser dos 6 aos 14 anos de idade com a lei previa anteriormente. Dessa forma, na nova redação, a parte da Educação Infantil passou a ser obrigatória, implicando sanções aos responsáveis (família e Estado) que não respeitarem as novas regras. Assim institui a Lei nº 12.796 de 2013, no inciso I do artigo 4º:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:a) pré-escola b) ensino fundamental ; c) ensino médio. (BRASIL, 2013).

A mesma Lei institui em seu Artigo 30 DEFINE QUE:

A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013).

## **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ-ESCOLA**



O conceito de jardim de infância foi apresentado pela primeira vez por Froebel, quando, em 1840, cria a primeira instituição em Oberweissbach, no sudeste da Alemanha. Sua finalidade era de educar as crianças a partir dos quatro anos de idade. Froebel era discípulo de Pestalozzi, mas, ao longo de seu trabalho, suas idéias foram se distanciando das de seu mestre inicial no que se referia ao desenvolvimento do campo da educação pré-escolar daquela época. Influenciado por um ideal de liberdade, propôs a criação dos kindergardens, que significa kind = criança e garden = jardim, ou seja, os jardins de infância, onde as crianças estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo. Conforme suas concepções, a dedicação ao ato de ensinar e a afetividade com as crianças eram requisitos fundamentais para as jardineiras, nome dado às professoras destes espaços. Elas tinham a responsabilidade de adubar o solo, possibilitando às plantas uma floração saudável e viçosa, dando mais vida, entonação, cor, alegria e perfume aos jardins que nos remetem à sala de aula (ARCE, 2002). ARCE explica o termo Jardim de Infância conforme Froebel o desenvolveu e o papel da jardineira.

“Um jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas, o jardineiro sabe que embora ele tenha por tarefa cuidar para que a planta tenha todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância, é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados”. (ARCE, 2002, p. 11-12).

Os jardins de infância seriam espaços idealizados para que houvesse proteção e carinho, para que as crianças pudessem desenvolver-se, tornando-se um sujeito bom. A preocupação com a organização pedagógica e com o desenvolvimento do conhecimento dar-se-ia pela exploração dos objetos e pela incorporação das experiências sensoriais que aconteceriam por meio das mãos, do corpo e do sentimento (RIZZO, 1983). Podemos perceber então que, no Brasil, os jardins de infância nascem da iniciativa privada e também da experiência pública, no campo da educação, integrados à legislação de ensino nos estados, diferentemente das creches.

Na legislação Federal os termos “pré-primário” e “educação pré-primária” eram os únicos empregados. Em 1937, com a primeira proposta de Plano Nacional de Educação, estão presentes os termos “jardins de infância e “escolas infantis”. Anos depois, 1948, o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), refere-se a “instituições primárias” em geral. Mesmo usando um termo amplo, que significava uma educação formal antes da escola primária, a legislação se referia na prática a crianças com idades entre 4 e 6 anos.

Diante de tal contexto, o trabalho com as crianças não era feito necessariamente por professores. Muitas pessoas que não tinham nenhum tipo de formação ou às vezes nem tinham escolaridade de ensino fundamental ou de ensino médio, eram os que realizavam o trabalho com as crianças.

“Tudo isso imprimiu uma marca de assistencialismo, no sentido de que não era- e não é muito possível implementar propostas pedagógicas consequentes, intencionais, com qualidade, num ambiente em que você não tem pessoas com formação, com experiência e no qual falta infraestrutura.” (O dia a dia das creches e pré-escolas, VIEIRA 2010, P.23)

Tendo em vista a afirmação feita por Vieira, podemos afirmar que esse modelo de educação compensatória foi o que sustentou a expansão da oferta pública e da privada (comunitária ou filantrópica) no Brasil a partir do final dos anos de 1970, com relação a educação infantil.

Segundo Kishimoto (1988), haveria duas vertentes de interpretação quanto às escolas maternas e jardins de infância. Uma delas partiria do entendimento de que a escola maternal se destinou ao atendimento de crianças de dois a quatro anos, enquanto o jardim de infância atenderia crianças a partir dos quatro anos de idade. Outra vertente interpreta a utilização de nomenclaturas diferentes justificadas pelos públicos a que eram destinadas, a escola maternal atenderia as crianças pobres, e o jardim de infância, as crianças de elite.

Na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil adquiriu maior destaque no cenário nacional, sendo compreendida

como direito da criança e não mais atrelada ao direito da mulher e da mãe que trabalha. Nessa perspectiva, a Constituição Federal e a seguir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei no. 8069/90, contribuíram para que a Educação Infantil fosse considerada, pela primeira vez, como etapa da Educação Básica, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no. 9.304/96, que determina em seu título V, cap. II, seção II, Art. 29:

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até os seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

O texto da LDBEN passou por alterações no decorrer dos anos e, dentre as alterações, a implantação da Lei no. 12.796 de 2013. Damos destaque à alteração do Art. 4º da LDBEN, na qual a educação obrigatória e gratuita é estendida dos quatro aos dezessete anos de idade ao invés de ser dos 6 até aos quatorze anos de idade.

Dessa forma, na nova redação, parte da Educação Infantil passou a ser obrigatória, implicando sanções aos responsáveis (família e Estado) que não respeitarem as novas regras. Assim institui a Lei nº 12.796 de 2013, no inciso I do artigo 4º:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola b) ensino fundamental ; c) ensino médio. (BRASIL, 2013).

A mesma Lei institui em seu Artigo 30 define que:

A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013).

Observa-se que a pré-escola passa a ser obrigatória, isso significa que os responsáveis, tanto o poder público como as famílias, são obrigados a cumprir o prescrito. O ensino de zero a três anos, por sua vez, embora seja direito da criança, ainda não é obrigatório, afastando tanto do poder público como das famílias a obrigatoriedade de sua realização. Assim, o texto atualizado da LDBEN compreende a educação infantil como parte do sistema de ensino brasileiro, sendo reconhecida como um direito da criança. No entanto, a obrigatoriedade de atendimento da demanda, pelo poder público, ocorrerá a partir dos quatro anos de idade.

Ao longo das décadas de 1990, 2000 e 2010 documentos foram sendo elaborados no sentido de orientar o processo de implementação da Educação Infantil conforme estava previsto na LDB/96. A legislação, documentos mandatórios e orientações foram sendo construídos com a participação de vários setores públicos e organizações civis, equipes municipais, professores e pesquisadores da área, reforçando os direitos das crianças entre 0 e 6 anos (e depois que as crianças de seis anos foram integradas ao ensino fundamental, para as crianças entre 0 a 5 anos) a uma educação de qualidade feita por profissionais de qualificados em unidades educativas orientadas por seus Projetos Político Pedagógicos.

Podemos destacar como marcos legal e histórico na construção da Educação Infantil alguns documentos que foram, e ainda são, de suma importância para direcionar o trabalho com a criança em nosso país.

Em 1988, a Constituição Federal que, em seu capítulo III, da Educação da Cultura e do Desporto, destaca em seu artigo Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Já em 1990 nasceu o Estatuto da Criança e do Adolescente, como advento da Constituição de 1988, que difundia os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, além do incentivo a participação popular, como fruto dos movimentos sociais que realmente defendiam seus direitos. O principal objetivo do ECA é o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos protegidos por lei, garantindo assim a proteção de pessoas que estão em pleno desenvolvimento psicológico, físico, moral e social.

Como mais uma conquista para a educação brasileira foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ela foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

Seguimos avançando juridicamente e em 1998 temos a aprovação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que tem por objetivo servir de referência para a estruturação do currículo, de caráter Nacional para a educação Infantil. Diferentemente das Diretrizes o Referencial são apenas idéias e sugestões propostas para a Educação Infantil, não existindo a obrigatoriedade presente nas Diretrizes.

Em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil surgem para dar ainda mais força ao pensamento voltado à individualidade do ensino infantil. Tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Para tanto, deve ser um período de desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguagem e de práticas sociais. É concebido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças que afetam a construção de suas identidades” (DCNEI, 2009, parecer CNE/CEB nº 20/09).

Dando sequência legislações em favor da criança em 2005 é apresentada a publicação da Política Nacional para Educação Infantil. Apresenta as diretrizes que devem orientar a política educacional voltada para crianças de até seis anos. Define um conjunto articulado de objetivos, estabelece as metas que devem ser alcançadas no curto prazo, as estratégias de ação e as recomendações orientadas para a equipe educacional e as instituições.

Em 2006 observamos o surgimento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para Educação Infantil. Foi criado com a finalidade de definir os parâmetros de qualidade. Seu intuito é de estabelecer os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral e integrado da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, motor, psicológico, intelectual, cognitivo, socioemocional e comportamental. Dessa forma, o documento baseia-se no fundamento de que as crianças têm potenciais a serem desenvolvidos e incentiva a formação de arranjos num propósito compartilhado e interdisciplinar. Ainda, apresenta parâmetros suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações institucionais locais e ações culturais tenham espaço para desenvolver-se por meio de critérios específicos, favorecendo a criação de referências locais, de fácil aplicação e monitoramento.

Outro momento importante foi quando no ano de 2013 a lei 12.796/2013 altera a LDB nº 9394/96, com o objetivo de ampliar a obrigatoriedade da faixa etária de quatro a dezessete anos de idade, determinando que o ano de 2016 fosse o prazo final para essa universalização.

Em 2014 o Plano Nacional de Educação surge com o objetivo de universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, entre outras metas. No caso da educação infantil, o PNE, sancionado em 2001, prevê que, em cinco anos, 30% das crianças de até três anos deverão ser atendidas em creche e 50% em 10 anos. Nessa faixa etária, o atendimento é de apenas 9,4% no Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000.

O mais recente documento que apresenta uma preocupação com o processo educativo centrado nas crianças e mediado pelos professores e professoras é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EI) no que se refere à educação Infantil.

Homologada em 2017 a BNCC constitui o documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação Básica que apresenta o conjunto de aprendizagens básicas para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. O documento responde a demanda feita já pela LDB e requerida no PNE, como estratégia de equidade, numa tentativa de diminuir as enormes diferenças de oportunidades que crianças de diferentes regiões do país enfrentam em seu processo educativo. (Oliveira, 2019).

Zilma Ramos de Oliveira, em colaboração com outras autoras como Damaris Maranhão, Ieda Abbud, Maria Paula Zurawski, Marisa Vasconcelos Ferreira e Silvia

Augusto, dedicou o capítulo sete do seu livro “O trabalho do professor na educação Infantil” para destrinchar a BNCC no que tange o universo infantil.

Destaca que a BNCC se organiza a partir de duas elaborações inovadoras, que são a definição de seis direitos da aprendizagem das crianças e objetivos de aprendizagem compreendidos em campos de experiências. Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na BNCC a partir das DCNEI (2009). A autora ressalta que é importante observar que todos os direitos estão definidos por verbos, salientando assim a ação humana, no caso, a atividade da criança na sua interação com outras crianças e adultos, decorrendo daí suas aprendizagens e processos de desenvolvimento que constituem a si mesmas e ao mundo.

Reitera que o compromisso da Educação Infantil é com a construção de ambientes que garantam aprendizagens que ampliem a vivência desses direitos, assumindo o compromisso e assegurando a integralidade do desenvolvimento dos bebês e das crianças com qualidade e a Educação Infantil enquanto espaço de pertencimento e convivência social e de novas e significativas aprendizagens.

A BNCC também propõe cinco campos de experiências, que constituem “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, BNCC,P.38).

Partindo desta definição a autora afirma que os campos precisam considerar a combinação de três elementos constitutivos: as experiências, provenientes das relações das crianças com saberes construídos na vida social, nos ambientes de casa e da unidade educacional, ou seja, nas diferentes situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças; os conhecimentos construídos socialmente, no contexto de diferentes culturas que fazem parte do patrimônio cultural a que as crianças têm direito; e, por fim, a mediação das diferentes linguagens. Os cinco campos de experiência definidos pela BNCC são: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação, por fim Espaços,tempos, quantidades, relações e transformações.

Oliveira enfatiza que o principal propósito do arranjo curricular por campos de experiência é preservar tempo, espaço, materiais e interações necessários para que as crianças explorem, experimentem, elaborem, os conhecimentos ao seu modo, beneficiando-se do frescor e da vivacidade do olhar infantil sobre o mundo,um olhar

sempre novo, não viciado pelos velhos e tão consolidados padrões de compreensão que, muitas vezes, pautam as construções adultas.

A autora destaca ainda que garantindo os seis direitos de aprendizagem nos cinco campos de experiências, pode-se assegurar que as crianças tenham suas próprias idéias, desenvolvam procedimentos de exploração, elaborem linguagens e possam, dessa forma, de modo muito mais consistente, lidar com os desafios da formalização do conhecimento em outra etapa da sua jornada na escola, no Ensino Fundamental. Ressalta que as experiências vividas na Educação Infantil tenham continuidade e sejam reelaboradas de outros modos na etapa posterior, complementando, assim, as condições plenas de desenvolvimento e de aprendizagens a que elas têm direito.

### **A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE: DOCUMENTOS MANDATÁRIOS E ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA - DCNEI/2009 e BNCC/2017**

Dos documentos que norteiam os encaminhamentos pedagógicos da Educação Infantil, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009). As DCNEI estabelecem que o currículo deve contemplar um conjunto de práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. Segundo as DCNEI, a proposta curricular da EI deve ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Destacam ainda que a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Destaca ainda que as propostas da EI devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, a saber:

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

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



Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Assim, educar e cuidar na instituição de educação infantil significa que a prática educativo-pedagógica deve sempre respeitar e garantir os direitos de todas as crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e com o conhecimento científico, independentemente de classe, gênero, etnia ou religião.

Muito se discute até hoje sobre quais os melhores caminhos para o ensino na Educação Infantil. Com a constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escolas como primeira etapa da educação Básica, com isso é gerada uma onda de debates complexos em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e, com isso, a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno das questões curriculares. Ensino na Educação Infantil está intrinsecamente relacionado à prática pedagógica que se fundamenta nas concepções de criança posta nas DCNEI, isto é, a criança, sendo capaz de participar ativamente de sua trajetória na educação, contribui para que o ensino seja realizado a partir das interações desenvolvidas entre crianças e entre crianças e adultos.

“Na atualidade, cada vez mais a vivência da criança em programas de Educação Infantil de qualidade tem sido apontada por pesquisas nacionais e internacionais como indicador básico do bom desenvolvimento, além de configurar um aspecto positivo no processo de escolarização básica”. (OLIVEIRA 2020, P. 26)

O planejamento do professor é uma tarefa repleta de desafios que implica em ter clareza dos direitos das crianças sendo as concepções de infância e de criança pontos cruciais para a construção de um trabalho pedagógico de qualidade. Zilma Ramos de Oliveira traz no primeiro capítulo do seu livro “O trabalho do professor na Educação Infantil” de 2020 indagações que são de suma importância para a construção de um trabalho pedagógico eficiente na Educação Infantil. Questionamentos como:

“O que é importante oferecer as crianças em cada momento de sua vida? O que lhes propor diariamente? É importante variar sempre as

atividades ou manter sempre as mesmas? Como que uma criança que frequenta uma instituição educativa poderá se inserir neste contexto maior? Que aspectos da cultura o professor deve apresentar intencionalmente as crianças? Como abrirá as portas da instituição para o mundo? Que valores ela deverá destacar ou discutir com as crianças”(Oliveira, 2020, p.38)

A autora ressalta ainda que muitas vezes as/os professoras/es acabam intuitivamente, partindo da observação de outros profissionais e deixando de pensar em quais critérios ou princípios estão sendo usados para balizar sua tarefa. Conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que possuem para solucionar os mais diversos problemas rotineiros, as características de cada faixa etária, suas experiências fora da instituição educativa, bem como os anos anteriores que frequentou uma instituição educativa, são informações preciosas para que o professor possa planejar o trabalho na Educação Infantil.

Para além dos itens já citados no parágrafo anterior é necessário que o professor esteja atento também ao projeto de Educação Infantil brasileiro e ao projeto educativo da sua própria instituição. Alguns princípios e referências que devem ser considerados são: O atendimento às Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil; A coerência e a articulação das experiências propostas às crianças; A inter-relação entre educar e cuidar na prática educativa; O papel da interação no desenvolvimento humano; A adequação das experiências do ponto de vista do avanço das crianças e a inclusão das crianças com deficiência.

Para que as unidades de Educação Infantil possam planos anuais detalhados é necessário que se faça um estudo do entorno, das particularidades da comunidade atendida e quais são as expectativas quanto à educação de crianças tão pequenas.

## **OS DOCUMENTOS NACIONAIS E A LITERATURA - O QUE DIZEM SOBRE AS CONCEPÇÕES E ESTRUTURA DO TRABALHO NA EI**

Como disse logo no início deste trabalho, meu sonho sempre foi ser professora, trabalhar com crianças pequenas era o que eu realmente gostaria de fazer. Pensava em quão prazeroso poderia ser acompanhar o crescimento e desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo e proporcionar momentos de aprendizagem, interação, brincadeiras e

diversão para os pequenos era algo que vem me encantando ao longo de todos estes anos que tenho me preparado para estar em sala com elas todos os dias.

Poder estar em uma instituição de Educação Infantil, lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção cultural e de constituição de identidades e subjetividades é um grande privilégio que vem associado a grandes responsabilidades. Um lugar onde as crianças partilham situações, experiências, culturas, rotinas, regras de convivência e estão sujeitas a tempos e espaços coletivos requer um olhar atento dos adultos que fazem o intermédio de todas essas situações (Oliveira, 2019).

Existem diversos estudos que apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança. Descobertas recentes destacadas no documento produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2001) sobre a situação da infância no Brasil destacam que a primeira infância, desde a gestação, é a fase mais crítica da pessoa no que diz respeito ao seu desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social. Estudos feitos por Campos (1997), após uma ampla revisão de pesquisas feitas no país e no exterior, inclusive em outros países da América Latina, sobre os efeitos da Educação Infantil, reforçam o fato de que as crianças que freqüentam uma Educação Infantil de boa qualidade obtêm melhores resultados em testes de desenvolvimento e em seu desenvolvimento na escola primária. Estes resultados impactaram a minha forma de pensar sobre a Educação Infantil e sobre a minha atuação enquanto professora, sendo esta aquela que propõe, acompanha, fomenta, desafia, organiza e interage com as crianças diariamente. Isto é, minhas ações têm impacto nas crianças, como eu preparo os ambientes e me relaciono com elas, facilitam ou não a leitura de mundo das crianças.

Em todo esse processo a formação dos professores é fator de extrema importância. Eles serão os responsáveis pela organização do tempo e do espaço nas instituições educacionais, pelas propostas que resultaram em ampliações das experiências infantis, na produção e apropriação de conhecimentos, bem como pelo estabelecimento de vínculos afetivos, pelo clima institucional e pelas inúmeras interações que a instituição favorece a crianças, adultos e comunidade (CORSINO, 2012).

“Os processos que ocorrem nas instituições de educação infantil – entre crianças e adultos, entre adultos e adultos, das crianças entre si, das crianças e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais e naturais etc.- são determinantes para ampliar e promover o desenvolvimento infantil e para o bem-estar das crianças”. (Educação Infantil-cotidianos e políticas, CORSINO 2012, p.4)

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a minha prática no que diz respeito às possibilidades que as crianças têm de expressão individual, em suas produções, no contexto coletivo, na relação com os pares e com os adultos da instituição. Entendo que a minha prática é delineada pela proposta pedagógica da escola, que tem por objetivo proporcionar a socialização da criança oferecendo oportunidades de “viver” e “conviver”, “integrar-se” e “expressar-se”; favorecer o desenvolvimento pleno do aluno, garantindo-lhes experiências práticas que propiciem o desenvolvimento intelectual, moral, físico e social e estimular a livre expressão e a criatividade, voltadas para a aquisição gradativa de formas de reconhecimento e representação de realidade, através da relação dialética entre vivência subjetiva e a objetividade exterior. (Artigo 4º, Projeto Político Pedagógico).

Sendo assim me pergunto com frequência se proporciono momentos em que as crianças possam se expressar livremente nos vários momentos do dia, dado que os documentos brasileiros norteadores da Educação Infantil sinalizam isso. Penso se de alguma forma articulo a minha prática aos objetivos propostos nas DCNEI (2009), por exemplo, quando afirma que a proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Ou ainda quando sugere que para efetivação dos objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e

sociocultural da criança; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, DNCEI, 2010, p.20-21)

Para Souza (2007, p.7), “a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas” e, foram essas perspectivas que, segundo a autora, advindas de vários campos como a psicologia, a sociologia e a educação, que demarcaram as ideias que atualmente legitimam as concepções de criança e a infância. Segundo a autora, a “criança e infância” não são apenas o pano de fundo das representações sociais, pelo contrário, são protagonistas das relações que estabelecem no dia a dia com pais, professores e outros sujeitos responsáveis pela condução da infância.

Faria e Salles (2007) concordam com a concepção de Souza (2007) e afirmam que:

“Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança -, mas relações dialógicas- entre adultos e criança -, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito”. (FARIA E SALES, 2007, p.44).

As autoras Faria e Salles (2007) e Souza (2007), partem da premissa de que considerar a criança como sujeito é enxergar sua natureza e especificidade, aspectos que durante séculos não foram considerados nessa relação. As vontades, os desejos, a

capacidade de criar, opinar e decidir das crianças são elementos novos que vêm compondo a forma como a sociedade reconhece e integra a criança hoje.

O Projeto Político Pedagógico da Creche-Escola Cirandinha inicia sua apresentação informando que dentre suas filosofias e finalidades, pauta seu funcionamento na concepção de que a educação deve:

- a. Atender as necessidades do homem e as exigências da organização social;
- b. Buscar desenvolver o pensamento científico;
- c. Ter o aluno como próprio agente da sua educação;
- d. Visar o pleno desenvolvimento da cidadania

Em seu Artigo 4º, o documento apresenta como objetivos que devem orientar nosso trabalho docente com as crianças, a saber:

- a. Proporcionar a socialização da criança oferecendo oportunidades de “viver” e “conviver”, ”integrar-se” e “expressar-se”;
- b. Favorecer o desenvolvimento pleno do aluno, garantindo-lhe experiências práticas que propiciem o seu desenvolvimento intelectual, moral, físico e social;
- c. Estimular a livre expressão e a criatividade, voltadas para a aquisição gradativa entre formas de reconhecimento e representação de realidade, através da relação dialética entre vivência subjetiva e a objetividade exterior;
- d. Formar hábitos saudáveis de higiene e nutrição;
- e. Contribuir para a socialização do aluno, através de experiências e situações que demandem e valorizem atitudes de responsabilidade, urbanidade, integração social, cooperação e solidariedade;
- f. Estimular as habilidades e prática de comunicação e da expressão, veiculadas pelos códigos inerentes ao discurso: verbal, musical e pictórico;
- g. Integrar o aluno nos diversos grupos que o cercam, no lar e na sociedade;
- h. Aperfeiçoar uma atividade motriz contínua e a instalação da linguagem.

Já a BNCC (2017) apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, no sentido de orientar a/o professor em relação à intencionalidade educativa que pretende organizar ao disponibilizar vivências que perpassam todos os campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e

imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tendo esse desenho em mente, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são construídos de modo que a/o professora/or garanta que as vivências tenham sentido e significado para as crianças e que elas possam se engajar em aprendizagens que os instiguem e impulsionem seu pensamento e entendimento sobre o que se propõe.

Vale ressaltar que o Projeto Político Pedagógico trazido em destaque teve suas últimas alterações e atualizações feitas no ano 2000, sem nenhuma consulta ou participação do corpo docente. Participaram da confecção do documento apenas as coordenadoras pedagógicas e as diretoras da Instituição.

Assim sendo, refletindo sobre as orientações nacionais, o projeto político pedagógico da escola e a minha prática, vejo que as concepções, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os eixos estruturantes interações e brincadeiras e os campos de experiência que nos orientam em relação às nossas proposições, são, para mim, um guia que me propõe uma determinada trajetória. Eu, dessa forma, gostaria de passar a apresentar algumas situações que vivo com as crianças em nosso dia-a-dia para uma reflexão sobre se e como tais oportunidades, assim como possíveis na Creche-Escola Cirandinha de fato abrem mais amplamente para as crianças explorarem o seu mundo e aquele que se apresenta a elas. Minha pretensão seria a de olhar para as situações vividas com as crianças que me puseram para pensar de modo crítico sobre meu posicionamento e disponibilidade para o ensino, para a situação de interação quando eu, enquanto docente, tenho a oportunidade de “ler” a situação e as contribuições das crianças.

O quadro abaixo demonstra os caminhos da minha investigação sobre a minha prática, tentando levantar informações para que eu possa, além de refletir, tornar minha prática pedagógica em situações de interações e aprendizagens para as crianças.

Meu planejamento	Interação com as crianças e seus planejamentos, intenções e contribuições	Observação do fazer, das construções e brincadeiras das crianças	Registro sobre o fazer das crianças, suas interações e aprendizagens  Conversas com as crianças sobre suas ações, produções e escolhas
O que eu aprendo com este ciclo pedagógico?			

Como os tempos das crianças numa rotina tão estruturada tem sido aproveitado?

O que as crianças têm me mostrado em suas conversas e produções?

### Quadro 3: caminhos da reflexão

Diante de tais questionamentos trago os Direitos de Aprendizagens e desenvolvimento trazidos na BNCC (2017) como norteadores do trabalho pedagógico que procuro fazer com a minha turma. São eles:

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos em grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação a cultura e as diferenças entre as pessoas.

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

**Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais, dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

**Explorar** movimentos, gestos sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

**Conhecer-se** e construir uma identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL,2017,p.36)



Oliveira (2019) destaca que é importante observar que todos os direitos estão definidos por verbos, ressaltando assim a ação humana, no caso, a atividade da criança na sua interação com outras crianças e adultos decorrendo daí suas aprendizagens e processos de desenvolvimento que constituem a si mesmas e ao mundo. Compartilho também do pensamento de Oliveira (2019) quando afirma que o compromisso da Educação Infantil com as crianças é com a construção de ambientes que garantam aprendizagens que ampliem a vivência desses direitos, assumindo o compromisso e assegurando a integralidade do desenvolvimento dos bebês e das crianças com qualidade e a Educação Infantil enquanto espaço de pertencimento e convivência social e de novas e significativas aprendizagens.

A seguir, disserto um pouco mais sobre como organizo meu tempo e planejamento com a turma da Pré-escola II e meu olhar sobre algumas crianças que me saltaram aos olhos durante este ano, com o intuito de organizar minha reflexão, e a exemplificar para o leitor.

### **PARTE 3**

#### **Minha experiência, minhas reflexões e possíveis encaminhamentos para minha prática docente.**

O grupo da Pré-Escola II está bem adaptado à rotina estabelecida pela instituição. Em sua maioria, as crianças frequentam a creche desde bebês e hoje, no seu último ano, levam com tranquilidade e leveza as várias horas que passam dentro deste ambiente de convivência e aprendizagem. Embora tenham uma rotina bem rígida em relação aos horários, elas acompanham com facilidade o que lhes é proposto, e como dito na Introdução, existem várias aulas ao longo do dia que não são ministradas por mim, a professora regente. Acompanho sempre estas aulas com minha turma e fico bastante atenta para que dentro do meu planejamento pedagógico estejam presentes elementos destas outras vivências das crianças com outros docentes e conteúdos. Penso que as atividades oferecidas às crianças ao longo do dia precisam estar conectadas e em constante diálogo para que promovam a aprendizagem significativa e aumente a possibilidade de expressão de suas individualidades.

O Projeto Pedagógico da escola apresenta um planejamento anual que direciona o trabalho docente. Para o ano de 2021 o Projeto Pedagógico intitulado “Humanizar para aprender, a trilha certa para um mundo de possibilidades” trouxe os temas que seriam trabalhados ao longo de todo o ano letivo. Para os meses de fevereiro e março o tema proposto foi “Cérebro, aprendizagem e emoções: uma parceria real e necessária” onde assuntos como formação do indivíduo, valores, virtudes, sentimentos, movimento e sensações foram trabalhados com todas as turmas da escola. Já nos meses de abril, maio e junho, o tema proposto foi “Cultura, Infância e Expressividade, conte e encante”, onde trabalhamos literatura a partir das obras da autora Cecília Meireles e Arte estudando a vida de obra da artista plástica Beatriz Milhazes. Seguindo para os meses de agosto, setembro e outubro o tema proposto foi “Desenvolvimento Sustentável do Planeta e responsabilidade ambiental”, quando trabalhamos com as crianças o Universo, a Biodiversidade e a preservação da Natureza. Os meses de novembro e dezembro ficam reservados para assuntos que envolvam as comemorações de Natal e Ano Novo.

A proposta do Planejamento Pedagógico anual proposto pela coordenação me faz sentir falta do protagonismo tanto docente quanto discente. Os temas são escolhidos apenas pelas coordenadoras das três unidades, sem diálogo com as equipes pedagógicas

postos no início do ano para que possamos trabalhar com os grupos de diferentes faixas etárias. Além disso, há apostilas pedagógicas que devem ser utilizadas com as crianças, e estas incluem atividades de matemática, linguagem e percepção. Percebo que os professores(as) tem poucas oportunidades de questionar, discordar ou adaptar os temas para seu grupo específico de crianças, fazendo com que, muitas vezes, essas apostilas se tornem grande parte do planejamento, por isso, me questiono constantemente sobre minha ação pedagógica.

Seguindo assim, conforme o projeto institucional, planejo nossos dias de maneira que as crianças, por meio das interações, brincadeiras e atividades dirigidas, se desenvolvam em suas múltiplas dimensões: emocional, sensorial, motora mental e sócio-afetiva.

Considerando as concepções e os objetivos propostos nos documentos obrigatórios brasileiros para Educação Infantil, as DCNEI (2009) e a BNCC (2017), tenho refletido muito em como o diálogo entre o projeto pedagógico da escola com estes documentos se efetiva. A BNCC (2017) pressupõe que as crianças devem participar tanto do planejamento da escola quanto das atividades propostas pelo educador, colaborando com as escolhas das brincadeiras, dos materiais, dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens, elaborando seus conhecimentos, decidindo e se posicionando diante das situações e conhecimentos.

Como já mencionado na Introdução, assim que iniciei meu trabalho nesta instituição, ainda com pouca experiência docente, notei que o tempo destinado às brincadeiras livres e de faz de conta eram bem limitados e muitas vezes, estas são atropeladas pelas outras tantas atividades dirigidas propostas ao longo do dia.

No primeiro ano, me pareceu muito difícil conciliar todos os horários de aulas extras, alimentação, banho com as atividades pedagógicas sob a minha regência. Confesso que me dediquei com mais afinco as ações relacionadas ao cuidar, e, apesar de já enxergar que aquelas ações de cuidar tinham valor pedagógico, sentia que eu deixava as outros tempos, que se refeririam às atividades pedagógicas, menos trabalhadas. Quando olho para trás, me vejo fazendo atividades de forma superficial, quase que apenas para cumprir as exigências que me eram feitas pela coordenação. Não existia um olhar crítico voltado para o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem, muito menos se as crianças tinham espaço na rotina para expressar suas individualidades. Meu único desejo era que o dia terminasse bem e que eu não tivesse trocado nenhum pertence na

mochila das crianças. Felizmente esse processo “automatizado” durou apenas esse fatídico ano.

No ano seguinte me planejei muito melhor, já tinha entendido como era a dinâmica proposta e por isso, trabalhava menos tensa dentro daquela organização. Embora ainda me sentisse um pouco incomodada com a rotina bem amarradinha das crianças, já tinha entendido que meu trabalho, se bem planejado e organizado, poderia de fato, contribuir para o crescimento das crianças, não só pedagogicamente, mas também como indivíduos.

Percebi que pouco tempo era destinado para que as crianças pudessem brincar livremente, sem a mediação dos adultos. Geralmente faziam isso no horário do pátio, logo depois do almoço, e então voltavam à sala de referência para dar continuidade às tarefas pedagógicas planejadas para aquele dia. Diante disso, resolvi atentar-me para essa questão e procurar oportunidades na rotina diária, mesmo que ainda limitadas pelo tempo, onde as crianças pudessem se expressar e forma individual em suas produções, brincadeiras e diálogos.

Exatos oito anos se passaram e eu continuo aprendendo e construindo minha prática questionando minha própria atuação. A turma que trago para estudo do meu trabalho de conclusão, a Pré-escola II, me fez atentar ainda mais para a questão do respeito à expressão individual de cada uma das onze crianças que compõe esse grupo.

Ao longo do ano, algumas crianças vão nos chamando mais atenção por conta de situações que envolvem tanto seu comportamento e ações na escola quanto em seu núcleo familiar. Muitos aspectos precisam ser observados e problematizados para que consigamos respeitar cada uma das individualidades que compõe uma turma de crianças que frequentam a escola diariamente e em período integral.

Um dia típico na turma da Pré-escola II costuma iniciar com uma rodinha de conversa. Gosto muito desse momento, pois consigo ouvir o que as crianças tem para dizer, conversamos sobre algum tema que eles estão curiosos ou apenas damos risadas de alguma situação engraçada. Este é um momento descontraído, afetuoso e cheio de potencialidades! Aqui, observo a ação, reação, pensamento e intenções das crianças. Já construímos uma proximidade que nos permite acolher uns aos outros, no início do dia.

Dependendo do dia da semana, há muitas ou poucas aulas extras e, mediante esta organização, preparo atividades de maior ou menor duração. Neste momento, estamos

trabalhando com o tema Universo, tema este que despertou muita curiosidade e atenção por todas as crianças do grupo. Fizemos pesquisas em revistas e jornais, utilizamos a internet, muitos trouxeram jogos e objetos relacionados ao tema e então criamos um grande mural no corredor que leva até a nossa sala.

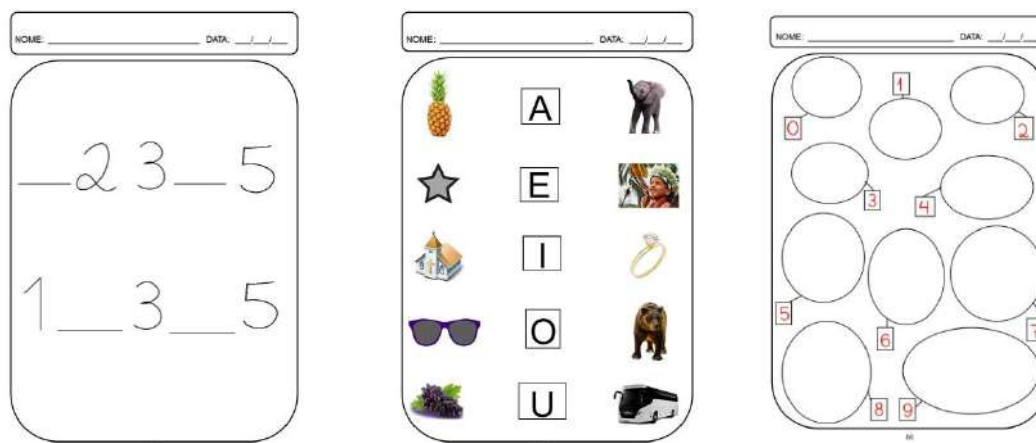
Par iniciar o Projeto levei várias imagens que consegui na internet. Tinham planetas, cometas, meteoros, naves e astronautas. Espalhei as imagens no meio da nossa rodinha e então começamos a conversar. Fiz algumas perguntas como “Vocês conhecem algo que aparece nessas imagens?” ou “Onde vocês já viram algo parecido?” e vários apontamentos foram surgindo. Alguns já conheciam os planetas, outros diziam gostar muito dos astronautas e das naves espaciais e assim começamos os registros sobre o tema. Fizemos pinturas, desenhos com canetinhas e lápis de cor e começamos a expor por toda a sala.

Certo dia, na rodinha de conversa, o João, um menino de seis anos - sugeriu que fizéssemos um dominó dos planetas, disse que seria divertido fazer uma competição com os amigos. Então, durante toda a tarde, nos dedicamos a confecção do jogo, alguns ficaram responsáveis pelos desenhos, outros por escrever o nome dos planetas e um outro grupo responsável por pintar os quadradinhos de papelão que seriam as peças. Neste dia conseguimos começar e terminar nosso projeto para o jogo.

Juntos decidiram quais os elementos do Universo iriam aparecer nas peças para que pudéssemos desenhar. Alice pegou umas gravuras que tínhamos penduradas na parede da sala para ajudar na decisão final. Ficou acordado que faríamos sol, estrelas, luas, foguetes, astronautas.



Existem ainda outros dias em que iniciamos um trabalho e não conseguimos concluir por conta da grande quantidade de atividades extras. Reservo esses dias para atividades de curta duração, como por exemplo, as atividades da apostila pedagógica. As propostas presentes na apostila são bem rápidas, grande parte da turma faz sem maiores questões, então esse é um recurso que utilizo nos dias em que os horários da turma apenas comigo são mais apertados. Abaixo trago alguns exemplos das atividades propostas.



Também procuro dedicar parte do tempo que as crianças não estão em aulas extras e nem em uma atividade dirigida comigo para que brinquem livremente. Dispomos de um armário repleto de jogos como legos, alinhavos, jogos da memória, panelinhas, bonecas entre várias outras coisas. Assim como a BNCC (2017) aponta O BRINCAR como um Direito de Aprendizagem que proporciona para as crianças a ampliação de conhecimento, da imaginação, da criatividade, das experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, me utilizo desse recurso ora para entrar no mundo mágico que só as crianças são capazes de criar, ora para observar e tentar prestar atenção em características que as tornam únicas e especiais.

Os relatos a seguir aconteceram em momentos como este mencionado acima, de brincadeira e descontração. Como já relatado ao longo de todo o trabalho, nem sempre podemos desfrutar de momentos de longas brincadeiras por conta dos horários apertados que a turma da Pré-escola II possui, no entanto, sempre que consigo proporcionar tais momentos, colho frutos muito significativos não só para ajudar as crianças, mas também para a orientação da minha prática docente. Falar de crianças individualmente me faz refletir de forma a considerar cada individualidade no grupo, me faz planejar levando em

consideração seus contextos familiares, suas formas de expressão, seus interesses, suas dificuldades e acima de tudo, suas contribuições.

A parte a seguir foi baseada nas minhas anotações e observações diárias feitas ao longo deste ano, com a preocupação em localizar melhor minhas inquietações. Estar com uma turma de onze crianças me permitiu um olhar mais atento para suas individualidades e, de algum modo, mais tempo para interagir individualmente com cada criança. Neste sentido, tenho plena consciência de que estou em vantagem perto de tantas outras turmas com uma quantidade bem maior de crianças, como as turmas da rede municipal do Rio de Janeiro que tem vinte e cinco crianças.

Minhas inquietações diárias pareciam difíceis de entender e situar, e, por tanto, de passar para uma descrição de situações que realmente mexam com meu pensamento e emoções, explicando assim objetivamente porque eu vinha incomodada. Fui fazendo anotações livres, sem critério específico, mas que, pela própria seleção que ia fazendo, foram tomando forma no meu pensar e desencadeando reflexões sobre as interações e sobre as crianças. Sinto que tudo isso ainda está em andamento, e por isso, vou apresentar o início do registro desta jornada, sem de fato mostrar um amadurecimento das minhas ações, planejamentos e conclusões. Este trabalho vai revelar o que é possível mostrar agora.

## **ALICE**

Alice é uma criança que está conosco desde seus cinco meses de vida. Sua mãe precisava voltar ao trabalho e seu pai nem se quer tinha parado durante os primeiros meses de vida da Alice. Sempre foi uma criança encantadora. Muito carismática, chamava atenção pelos corredores e lugares de convivência coletiva dentro da escola. Alice, hoje tem seis anos.

Com o passar do tempo e uma maior aproximação da sua mãe com a equipe docente, soubemos que o pai da Alice sofria de uma doença que impacta muito a vida dos familiares, o alcoolismo. Sempre muito atenta, sua mãe se esforçava para que os demais não presenciassem momentos em que seu marido estivesse alcoolizado. Infelizmente vivenciamos algumas situações complicadas ao longo da trajetória escolar da Alice. Houve momentos em que não pudemos deixar que ele levasse sua filha para casa, tamanha

era sua alteração por conta do álcool. Vivemos também dias de tensão quando em comemorações, como o dia dos pais, por exemplo, ele aparecia alterado e visivelmente embriagado.

Os anos foram passando e, até então, Alice nunca tinha verbalizado nada em relação a doença do pai ou algum constrangimento causado por conta das alterações comportamentais nos momentos de embriaguez. Foi então que, no início do segundo semestre, numa terça-feira, entre uma aula extra e outra, Alice me pediu uma folha para desenhar, e eu prontamente disse que sim, pois logo me veio a cabeça que aquela poderia ser uma situação onde ela poderia expressar algo significativo para ela, e assim sendo, para mim também. Sem querer que ela se apressasse no que estava se propondo, informei que infelizmente não tínhamos muito tempo, pois logo seria servido o jantar. Ela balançou a cabeça concordando e seguiu para o armário onde pegou uma folha ofício branca, um pote com canetinhas e outro com lápis de cor. Ficou uns vinte e cinco minutos super concentrada em sua produção. Ela terminou assim que iniciamos a arrumação da sala para o jantar.

Logo, eu e as outras crianças começamos a organizar a sala para o jantar, guardando os brinquedos, as canetinhas e os lápis de cor. A única criança que estava desenhando no momento era Alice. Tinha um grupo brincando com legos e outro com bonecas e panelinhas. Todos colaboraram para que então pudéssemos servir o jantar.

Quando todos já estavam sentados para o jantar, Alice, ao terminar o desenho, veio me mostrar sua produção, e disse:

- Olha tia Vivian, fiz esse desenho sobre o meu final de semana.

O desenho estava lindo, com vários detalhes. Nele tinha uma pessoa, aparentemente um homem, com uma mala bem grande e um avião voando no céu. Foi então que eu disse:

- Ficou incrível, Alice, me conta um pouquinho da história desse desenho?

Cabisbaixa, ela começou a relatar o que tinha desenhado e disse:

- Então tia Vivian, esse moço grande é meu pai. No final de semana, ele pegou todas as suas roupas, colocou em uma mala muito grande e me deu tchau. Disse que vai precisar trabalhar muito longe e não vai conseguir me ver todos os dias. Minha mãe me contou que ele ia pegar um avião e por isso não conseguiria mais me buscar na escola.



Embora soubesse de todo seu histórico familiar, ainda não tínhamos sido comunicadas oficialmente da partida do pai da Alice. Confesso que fiquei surpresa, mas tentei não demonstrar espanto, e perguntei:

- Depois que isso aconteceu como você está se sentindo?

Ela colocou a mãozinha no queixo, pensou por alguns segundos e depois me respondeu:

- Sabe tia Vivian, no dia eu fiquei me sentindo bem estranha por que minha mãe chorou bastante e eu vi que era um choro de tristeza, tipo quando você compra um sorvete e ele derrete e cai todinho no chão, mas depois passou. Agora tem dias que eu sinto vontade de chorar, mas eu nem sei por quê. Não é que eu tenha me machucado nem que um amigo tenha me deixado chateada, eu nem sei como é direito isso, só dá vontade de chorar e pronto.

Ver a forma como Alice estava vivenciando este momento tão difícil, ainda tão pequenina, me fez refletir sobre qual seria o meu papel neste momento. Sinto-me, de alguma forma, uma figura importante na vida dessas crianças, e carrego comigo a inquietação referente ao meu papel como professora da turma. Consigo perceber que vai muito além da relação ensino-aprendizagem, estar presente e aberta à escuta das crianças também é transformador, para todos os envolvidos. Em especial porque estas crianças passam por volta de 8-10 horas na escola diariamente. Ali, elas se colocam em suas alegrias, dificuldades e brincadeiras. Penso muito na minha atribuição enquanto professora nesta escola, se o pedagógico não se sobrepõe aos aspectos emocionais vivenciados todos os dias pelas crianças, se nestes momentos, o ser professora também significa um acolhimento carinhoso. E como planejo para estas situações serem também locus de aprendizagem para além do ponto de vista cognitivo.

No caso específico da Alice, estou sempre disposta a escutá-la, talvez essa seja a melhor contribuição a dar no momento, acolhendo suas emoções e permitindo suas expressões no formato de escolha dela. Em outra oportunidade, quando solicitamos uma reunião, conseguimos conversar com a sua mãe que, mesmo depois de alguns meses do ocorrido ainda sofre muito com a ausência do marido e se pergunta como vai dar conta de todas as outras atribuições além do seu papel de mãe. Disse que Alice demonstrou ser uma menina muito forte e, por vezes, é ela que consola a mãe. Na escola segue alegre e

comunicativa, são raras as vezes que comenta sobre o pai, de alguma forma ela se organizou emocionalmente e não externa mais seu sofrimento.

## **PEDRO**

Pedro é outra criança que, ao longo deste ano, me demandou muita atenção e observação. De todos do grupo ele é o único que não ingressou na escola ainda bebê. Ele entrou para fazer a Pré-escola II, quando já tinha cinco anos completos. Depois do divórcio dos seus pais, quando ele tinha três anos, sua mãe decidiu morar na casa de familiares em Minas Gerais. Como não conseguiu se recolocar no mercado de trabalho retornou para o Rio de Janeiro, onde moram com a avó materna.

Logo no início, ele foi muito disputado e todos o convidavam para brincar. Aos poucos pude perceber que ele estava sempre mais interessado no convite feito pelas meninas e dispensava com frequência o convite dos meninos. Dentre as brincadeiras que ele mais gosta estão as de casinha, cabeleireiro e restaurante. Ele adora histórias de princesas, brincar de boneca e se fantasiar com perucas de cabelos bem longos. Seu comportamento logo chamou atenção dos meninos do grupo.

Nessa faixa etária, entre 5 e seis anos, as crianças se organizam muito bem e autonomamente em grupos menores e muitas vezes, se unem em tornos dos mesmos interesses. Esta iniciativa delas me deixa bastante contente e confiante, pois vejo que elas são capazes de criar oportunidades de socialização e aprendizagem. Vejo, nestes momentos, que utilizam seus conhecimentos e criam situações variadas que exigem delas raciocínio, criatividade, organização e sequência de fatos.

Os meninos ficaram extremamente incomodados com as escolhas que Pedro fazia ao longo do dia e começaram a caçoar dele. Chamavam-no de menininha, diziam que ele tinha que usar saia e não poderia se chamar Pedro e sim Pietra. Comecei a perceber o quanto Pedro estava ficando irritado e ofendido com todos aqueles comentários. Isto me fez refletir sobre como eu poderia reverter tal situação. Busquei ajuda da professora que divide a turma comigo, pois me recordava de alguma situação parecida que ela tinha vivido com um grupo de crianças, diante dos seus vinte anos como professora achei que

seria uma boa alternativa. Ela me sugeriu uma conversa franca com o grupo, fazendo com que refletissem sobre como o amigo se sentia mal com aquelas brincadeiras.

Fiz rodinhas de conversa com a turma, tentando desconstruir o pensamento de que existem brincadeiras só para meninas ou só para meninos e que as crianças brincam do que tem vontade e com quem tem vontade. Mesmo buscando estratégias para as ações dos outros meninos percebi que Pedro mudou seu comportamento. Sentia que ele queria muito aceitar o convite das meninas para brincar, que ele estava muito interessado nas brincadeiras, mas preferiu se afastar.

Imediatamente, percebi que precisava agir para que Pedro pudesse se sentir completamente à vontade para se expressar da maneira que ele é e gosta de ser. Vi que as intervenções que eu tinha feito com a turma toda e com ele, não estavam abordando o problema que a turma estava vivenciando e nem mesmo a situação em que o Pedro se encontrava. Senti que ele estava acuado e intimidado por ter sido tão apontado pejorativamente por suas escolhas. Tentei incluir o Pedro em outras brincadeiras, mas ele não se mostrou muito interessado.

Certo dia, ele sentou para brincar com blocos de madeira e prontamente construiu um castelo quando eu me aproximei e elogiei sua construção. Disse que o castelo estava lindo e perguntei quem morava nele. Ele me disse que era a princesa Rapunzel e logo em seguida me fez prometer que não contaria a ninguém, pois ele não queria mais ser chamado de menina. Aquele pedido me atravessou como uma adaga. Eu não queria que ele estivesse se sentindo daquele jeito, que não pudesse expressar suas vontades e opiniões por medo do que as outras crianças iam pensar. Nossa conversa continuou e eu me dispus a guardar o segredo, mas complementei dizendo que não existia o menor problema por ele ter feito um castelo para a princesa Rapunzel e que ele não precisava esconder essa informação dos amigos. Disse que vez ou outra, por falta de entendimento, as pessoas faziam comentários desagradáveis, mas que com muita conversa as coisas poderiam ser resolvidas. Queria mostrar a ele que eu estava atenta e que seus amigos já entendiam e respeitavam suas escolhas.

Os primeiros meses foram bem difíceis, mais aos poucos pude perceber que o Pedro estava mais à vontade no grupo. Os meninos já não teciam mais comentários que o chateavam. As coisas se organizaram e ele pode ser e fazer o que realmente tinha vontade.

Talvez se eu não estivesse realmente atenta a dinâmica da turma esse comportamento do Pedro, de abdicar de suas vontades com medo da reação do grupo, tivesse passado despercebida e eu não teria tempo hábil para agir. Nem sempre foi assim, ainda sinto que não sei nem um terço das coisas que preciso para ser uma professora de excelência, mas certamente respeitar a individualidade de cada criança é algo que me motiva a buscar estratégias e ferramentas para estar atenta as nuances que tornam cada criança única e especial.

## **MEUS PENSAMENTOS FINAIS**

Oliveira (2019) ressalta que a observação é um dos mais importantes instrumentos utilizados pelo professor. Exige colocar em prática uma ação investigativa, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de idéias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe. Ao contrário, ela se presta a pesquisar, a descobrir coisas novas. Reitera que observar exige mira, reparar, notar, registrar, interpretar. Finaliza dizendo que quanto mais trabalhamos a observação, mais e melhor podemos observar. Segundo Vigotski (2002), um instrumento não é só uma ferramenta material, mas inclui complexos processos mentais capazes de promover mudanças significativas em nossa forma de aprender e significar o mundo.

O ambiente escolar é tão dinâmico, com tantas nuances e acontecimentos, muitos deles simultâneos, que observar o dia a dia e algumas de suas sutilezas torna-se realmente uma tarefa árdua que demanda dedicação, atenção e esforço por parte do professor. Esforço esse inerente à profissão.

O processo da minha reflexão está em tentar entender qual é a melhor forma de articulação entre o que encontro nos documentos norteadores, como As DCNEI, a BNCC, e PPP e planejamento anual da escola, e a minha prática cotidiana. Minha inquietação parte do pressuposto de que, talvez, eu esteja desprestigiando aspectos muito importantes para a crescente evolução das crianças.

Trabalhar com crianças tão pequenas é uma responsabilidade tamanha. Além de todos os cuidados que cada faixa etária pressupõe existem os aspectos de cunho Pedagógico que devem acompanhar essa gradação do desenvolvimento Infantil. Fica nítido ao longo de todo o meu trabalho como os documentos norteadores são de suma

importância e devem ser colocados em prática ativamente no cotidiano da Educação Infantil.

Nem sempre como professores encontraremos um ambiente fértil em fala e escuta, para que coloquemos nossas inseguranças, dúvidas e sugestões. No entanto, munidos de conhecimento e tendo documentos como a BNCC e DNCEI para nortear nossas práticas à caminhada se torna menos árdua.

Sigo avaliando meu desempenho e o que eu aprendo com ele. Sigo tentando descobrir a melhor forma de lidar com as mais variadas situações do dia a dia em que as crianças se engajam. Sigo tentando me adaptar a cada nova turma, porque cada criança ajuda a formar o grupo de um jeito rico e específico, elas não são as mesmas do ano passado, nem serão as mesmas do ano a seguir. Sigo enfrentando minha reflexão: os incômodos que ela me traz e os desafios que ela me impõe. Sigo alerta, porque para ser professora de crianças pequenas eu preciso compreendê-las; para compreendê-las, preciso escutá-las; para escutá-las, preciso me preparar para o que elas nos trazem; e para me preparar preciso me apropriar do projeto brasileiro da Educação Infantil e interpretar o PPP e o planejamento anual da escola onde venho trabalhando, de forma a garantir as oportunidades educativas para todas as crianças que as permitam aprender com criticidade, liberdade e participação. Que elas possam, a partir de nossa interação, visualizar sua trajetória de aprendizagem como uma trajetória permeada pela curiosidade, organização e que as ajudem a se situar na sociedade e efetivamente contribuir para a comunidade me que vive.

Eu espero, por outro lado, que meu trabalho seja o início de uma longa jornada de reflexão e busca para melhoria da minha docência. Que esse questionamento, que vem de uma necessidade interna, se firme na minha prática diária de forma respeitosa. Que possivelmente ajude outros colegas de profissão a questionarem para então repensarem suas práticas, saírem de suas zonas de conforto, não menosprezando o estudo constante e a pesquisa tão importantes e inerentes a profissão que escolhemos.

Trabalhar com crianças pequenas é um grande privilégio e quanto mais puder proporcionar um ambiente seguro, acolhedor e de aprendizagem, mas próximo estaremos de um trabalho de excelência. Trabalho de excelência, para mim, além da organização dos tempos e dos espaços, da seleção de materiais e brinquedos, do planejamento compartilhado, da segurança e saúde das crianças, significa ter uma atitude sempre aberta

para receber as crianças, deixando que elas me surpreendam e me desafiem no sentido de criar sempre ambientes potentes que as façam crescer, se desenvolver e aprender para além dos limites óbvios que elas nos apresentam.

Mas afinal, como essa trajetória da minha monografia me ajuda? Passando pela história da creche e da pré-escola no Brasil para entender como se fundamenta e foi sendo construído o atendimento de crianças entre 0 e 5 anos, me faz refletir sobre o valor da qualidade da educação infantil no sentido da ênfase a ser dada em nossos planejamentos. Da preparação para as etapas seguintes a EI à visão da EI como um momento em que a criança vivencia sua cultura, sua comunidade, suas propostas e a de seus pares e adultos. A evolução das concepções da educação infantil, currículo, criança, proposta pedagógica até ser apresentado nas DCNEI e na BNCC, me esclarece sobre a prática que venho desenvolvendo e me desencadeia as reflexões que vem me inquietando diariamente sobre as oportunidades que venho criando para as crianças nesta turma em 2021. E, não menos importante, o diálogo que eu poderia fomentar entre os documentos nacionais, o PPP e o planejamento anual da escola onde atuo. Este diálogo me pôs no movimento do questionamento, da observação mais próxima das crianças, da escuta ativa ao longo dos meus dias com as crianças, me fez querer olhar para minha prática de uma forma ativa e crítica. Esse ciclo leituras, escrita, observações em sala e conversas com meus pares está me fazendo mexer e buscar conhecimento que podem me ajudar a expandir minha ação docente. Os casos Alice e Pedro me fizeram perceber claramente que eu preciso de maior repertório para lidar com situações do cotidiano que vão para além das atividades pré-planejadas, das aulas específicas com outros professores e profissionais. Ter tempo para cada criança é uma meta que responde aos meus questionamentos, enquanto docente. Me preparar para as situações de grande grupo, pequenos grupos e para lidar com as crianças individualmente, me faz flexibilizar a estrutura rígida da proposta da Creche-Escola Cirandinha. O maior impasse seria como conjugar o que está planejado pela escola com as demandas específicas da minha turma, e ainda, a minha atuação no sentido de atender a todas estas situações com flexibilidade e intencionalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CORSINO, P. (org.) **Educação Infantil-cotidianos e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009

OLIVEIRA, Z M R. **Educação Infantil – fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez Editora, 2010

OLIVEIRA, Z M R; Maranhão, D.; ABBUD, I.; ZRAWSKI; FERREIRA, M V; AUGUSTO, S. **O trabalho do professor na Educação Infantil**, São Paulo: Cortez Editora, 2020,

KUHLMANN, J. M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1998.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.

REGO, T. Cristina. **Vygotski. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 8ª ed. Vozes. Petrópolis, 1999.

REDIN, Euclides. *O Espaço e o Tempo da Criança*. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1998.