



**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

**MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS**  
**CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE**

**FLÁVIA FERNANDA FERREIRA DE LUCENA**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Dr<sup>a</sup> Anelise Monteiro do Nascimento**

Dissertação submetida como  
requisito parcial para a obtenção do  
grau de **Mestre em Educação** no  
programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas  
Populares, Área de Concentração em  
Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas  
Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Dezembro/2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L935m

Lucena, Flávia Fernanda Ferreira de , 1981-  
Memórias das professoras sobre a participação das  
crianças na construção de uma escola de qualidade /  
Flávia Fernanda Ferreira de Lucena. - Seropédica;  
Nova Iguaçu, 2022.  
102 f.: il.

Orientadora: Anelise Monteiro do Nascimento.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2022.

1. Educação Infantil. 2. Qualidade Educacional. 3.  
Participação Infantil. 4. Niterói. I. Nascimento,  
Anelise Monteiro do , 1974-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós  
graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 321/2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.019445/2023-91

Seropédica-RJ, 30 de março de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS  
POPULARES

FLÁVIA FERNANDA FERREIRA DE LUCENA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09/12/2022

Membros da banca:

ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

MARINA PEREIRA DE CASTRO E SOUZA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

NAZARETH SALUTTO DE MATTOS. Dra. UFF (Examinadora Externa à Instituição).

*Documento não acessível publicamente*

*(Assinado digitalmente em 30/03/2023 16:24)*

ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO

COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO

PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Matrícula: ###442#3

*(Assinado digitalmente em 10/04/2023 15:13)*

MARINA CASTRO E SOUZA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.907-##

*(Assinado digitalmente em 10/04/2023 14:46)*  
MARIA NAZARETH DE SOUZA SALUTTO DE MATTOS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.347-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **321**, ano: **2023**,  
tipo: **TERMO**, data de emissão: **30/03/2023** e o código de verificação: **5d4be769ca**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido por duas vezes o dom da vida, ter me guiado e me fortalecido a cada dia até a conclusão deste trabalho.

À minha filha, que fez despertar em mim o maior dos amores e que através do seu sorriso me transmite paz nos momentos mais difíceis.

À minha mãe por todo companheirismo, por ser minha base e meu exemplo, por cuidar de minha filha e por não me deixar desistir de completar esse ciclo.

Ao meu marido Humberto, companheiro e amigo dessa e de outras vidas, por embarcar comigo em cada aventura e ser meu incentivador, te amo incondicionalmente!

Aos meus amigos, que compreenderam cada convite recusado, que me acolheram com suas palavras e que se alegraram em cada etapa vencida.

Às professoras da UMEI Professor Nilo Neves, que se tornaram muito mais que companheiras de trabalho, para mim uma família, em especial à Professora Roberta Souza que, em sua persistência, me fez acreditar que passar para o mestrado é possível e ao seu irmão Rafael Souza pela sua generosidade.

Às professoras da UMEI, notadamente, Regina Leite Garcia, que me acolheram e se disponibilizaram a contribuir com essa pesquisa.

À minha orientadora, professora Anelise Monteiro do Nascimento pela paciência, por acreditar em mim e nessa pesquisa, pelas contribuições enriquecedoras, pela sensibilidade na escuta, pela espera e por mostrar que tão capaz eu sou.

Aos *Docinhos* pela amizade e afeto constantes. Gratidão eterna.

À professora Fátima Machado Chaves, que aceitou desde o início o desafio não só de revisar a dissertação, mas de contribuir com a minha escrita. Seu olhar atento, disponibilidade, ensinamentos e rápido retorno me deram um fôlego a mais no fim dessa caminhada.

Aos colegas do GRUPIs, pelo acolhimento, parceria, trocas de experiências e novas aprendizagens.

Às amigas e companheiras de mestrado Amanda, Fernanda e Alessandra por terem a palavra certa no momento certo.

Às crianças, que fizeram e fazem parte de minha trajetória, proporcionando-me um olhar atento, uma escuta sensível e um aprendizado constante.

Às professoras Marina Pereira de Castro e Souza e Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos pelo carinho, respeito e contribuições dispensadas a essa pesquisa

durante a qualificação e a disponibilidade em participar novamente da banca.

## RESUMO

LUCENA, Flávia Fernanda de. **Memórias das professoras sobre a participação das crianças na construção de uma escola de qualidade**. 2022. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

A presente pesquisa tem por objetivo geral identificar, através das narrativas dos professores, quais indicadores são atribuídos pelas crianças como sinônimo de qualidade na Educação Infantil. Partimos de relatos de professores participantes do *Programa Mais Infância*, no Município de Niterói/RJ, que se voltam às manifestações das crianças sobre suas demandas, o que pode, de algum modo, alterar a rotina da instituição escolar. O tema deste estudo envolve a análise sobre concepções de qualidade na Educação Infantil oferecido ao longo de sua história, tanto em documentos oficiais como na prática pedagógica. Parte-se da hipótese de que, o que é qualidade para o adulto nem sempre é para a criança e, por isso, indagamos: Os professores identificam o que é qualidade para crianças? Para essa pesquisa consideramos o conceito de qualidade como não universal, nem único e absoluto, ele é construído coletivamente, no diálogo cotidiano por todos os sujeitos a quem a educação se destina, sendo resultado do atravessamento de vários fatores, sejam eles estruturais, pedagógicos ou administrativos. As pesquisas sobre este tema não são recentes, mas, o que trazemos de importante neste estudo é evidenciar que no dia a dia as crianças se expressam sobre esse tema, indicando, aos adultos, formas autênticas de atuação, emancipação e autonomia. O pressuposto é o da necessidade da dimensão participativa das crianças enquanto sujeitos coparticipantes do processo educacional. Assim, a construção dos dados teve como fonte narrativas realizadas com professores da creche e pré-escola de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Niterói/RJ e a análise revelou o potencial das memórias docentes para a participação das crianças na construção de uma escola de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Qualidade Educacional; Participação Infantil.

## **ABSTRACT**

LUCENA, Flávia Fernanda de. **Memories of teachers about the participation of children in the construction of a quality school**. 2022. 102p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

The present identification research, through the indications are identified by the children, has as quality of quality in the Infantile Education. We start from reports of children of teachers participating in the Mais Infância Program, in the Municipality of Niterói/RJ, who turn to children's manifestations about their demands, which, in a way, can change the routine of the school institution. The subject of this study involves a conception of the quality of the work proposed throughout its history, both in official documents and in praxis. It starts from the hypothesis that what is quality for the adult is not always for the child and, therefore, we ask: Do teachers identify what quality is for children? For this, we research the concept of quality as they are not universal, nor absolute, it is built daily, in the dialogue the subjects to whom only one is destined, being all considered as a collective result through several factors, they are structural, pedagogical or administrative educational. As research on this topic is recent, but it is evident that they are not important for the study of everyday life, children express themselves on this indicated topic, to adults who form in these themes of action, emancipation and autonomy. The weight is the need for the participatory dimension of children as co-participants in the educational process. Thus, the production and analysis of data was based narratives carried out with daycare and preschool teachers of a Municipal Early Childhood Education Unit (UMEI) in Niterói/RJ and revealed the potential of memories for children's participation in the construction of a quality school.

**Keywords:** Early Childhood Education; Educational Quality; Child Participation.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Quantidade de instituições que atendem a Educação Infantil no município de Niterói entre os anos de 2013-2020.....	42
Quadro 2: Evento narrado durante a qualificação desta pesquisa.....	61

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Democracia .....	24
Figura 2: A chave da felicidade .....	30
Figura 3: O palavrão com P.....	43
Figura 4: Lançamento do programa Mais Infância, no Teatro Popular Oscar Niemeyer, no centro de Niterói .....	47
Figura 5: Teatro municipal lotado para cerimônia de apresentação do Programa Niterói Que Queremos .....	50
Figura 6: : Livro impresso com os resultados do Niterói Que Queremos .....	50
Figura 7: O prefeito Rodrigo Neves, seu vice Axel Grael e a secretária de Planejamento, Modernização da Gestão e Controle, Patrícia Audi, autografando a publicação .....	51
Figura 8: Elementos constitutivos do plano estratégico de Niterói .....	51
Figura 9: Mafalda na escola.....	54

## **LISTA DE SIGLAS**

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANRESC - Avaliação Nacional para Rendimento Escolar

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CC - Creche Comunitária

CEC - Conselho Escola Comunidade

CNDC - Convenção Nacional dos Direitos da Criança

CONSAD - Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EM - Escola Municipal

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro

FAMNIT- Federação das Associações e moradores do município de Niterói

FME - Fundação Municipal de Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GREI - Grupo de Referência da Educação Infantil

GRUPIs - Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PBF - Programa Bolsa Família

PPGEduc - Programa de pós-graduação em educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEPLAG - Secretaria de Planejamento, Modernização da Gestão e Controle de Niterói

SME - Secretaria Municipal de Educação

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 .....	24
CIDADANIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO INFANTIL .....	24
CAPÍTULO 2 .....	30
A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	30
2.1 Origens do debate .....	31
2.2 Qualidade da educação no Brasil após a redemocratização.....	33
2.3 Qualidade: concepções e demandas sociais .....	36
CAPÍTULO 3 .....	43
PROGRAMA MAIS INFÂNCIA: POLÍTICA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NITERÓI.....	43
CAPÍTULO 4 .....	54
CONSTRUINDO CAMINHOS: RESULTADOS DA PESQUISA .....	54
4.1 Narrativas autobiográficas: os instrumentos da pesquisa .....	56
4.2 Caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa.....	58
4.3 As narrativas das professoras e os indícios produzidos pelos episódios infantis destacados em suas falas .....	61
Entrevista narrativa 1 .....	63
Professora Cecília: “Eu fui fazer pedagogia e ali eu me apaixonei pela educação” .....	63
Entrevista narrativa 2 .....	69
Professora Ana: É um sonho de infância, ser professora.....	69
Entrevista narrativa 3 .....	74
Professora Marta: “Sempre achava que eu não ia para sala de aula” .....	74
Entrevista narrativa 4 .....	79
Professora Cristina: “Pensei não ter aptidão para ser professora” .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	86
REFERÊNCIAS .....	88
APÊNDICES.....	98

## INTRODUÇÃO

A professora/pesquisadora que hoje escreve essa dissertação não chega ao magistério através de um caminho contínuo, linear, muito menos planejado, como a maioria dos colegas de profissão que conheço e conheci ao longo dessa estrada chamada vida. Trazendo as inquietudes da professora de Educação Infantil a qual me tornei, o tema da construção da qualidade da Educação Infantil com a participação das crianças surge em meu caminhar quando no ano de 2013, enquanto professora de uma turma de crianças de 3 anos na rede municipal de Niterói, fui convidada a trabalhar na Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).

A Fundação Municipal de Educação é uma autarquia municipal que compõe a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia da Prefeitura de Niterói e é responsável pela administração da rede pública de ensino do município de Niterói/RJ. Está regulamentada com base na Lei nº 924/91 e no Decreto nº 6.172/91, dividida em cinco superintendências, dentre elas a de Desenvolvimento de ensino, onde se encontra a Diretoria de Educação Infantil que é composta por uma coordenação responsável por acompanhar o trabalho desenvolvido nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e em todas as outras Unidades que comportam Grupos de Referência da Educação Infantil<sup>1</sup> (GREI), assim como as creches comunitárias conveniadas, totalizando 77 unidades<sup>2</sup>. Recém-chegada a este “novo espaço”<sup>3</sup> de trabalho, vivi a experiência junto à coordenação de Educação Infantil, de atuar no lançamento do Programa Mais Infância, que tem como um de seus objetivos “ofertar uma educação de qualidade na Educação Infantil”<sup>4</sup> para a rede de Niterói.

A trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, que esboço nessa introdução, são determinantes para o recorte do tema e os instrumentos de produção dos dados da pesquisa que proponho. Utilizar de minha memória para narrar as experiências de vida e formação que vem me constituindo não é tarefa fácil, visto que enquanto ser histórico sou atravessada por diversos contextos, a saber, o social, o político, o econômico e cultural. E, nesse movimento de autobiografar vamos escolhendo que

---

<sup>1</sup>Portaria FME 087/2011. Disponível em: <https://educacaoniteroi.com.br/wpcontent/uploads/2016/04/POR-TARIA-FME-087-2011.pdf>. Acesso em 20/03/ 2020.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/>. Acesso em 20/03/2020.

<sup>3</sup> Digo “novo espaço” com aspas, pois, mesmo antes de me formar em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (Niterói/RJ), no ano de 2005, tenho atuado diretamente no espaço escolar, especificamente, com turmas da Educação Infantil.

<sup>4</sup> Especificamente sobre o programa falaremos mais adiante.

informações importam e como queremos nos apresentar aos outros, num movimento delicado, porém necessário que provoca a reflexão e a descoberta de nós mesmos. Desta forma, escolhi por narrar, principalmente, reminiscências diretamente ligadas a arte de educar e relatos de vida pessoal que direta ou indiretamente estejam ligados à docência.

Oriunda de família brasileira, de classe média baixa, com meus pais trabalhando para garantir o sustento e a formação de seus filhos, o estudo é o bem mais precioso que estes puderam me proporcionar.

Nasci no ano de 1981, na cidade de Duque de Caxias – Rio de Janeiro. Minha infância sempre foi cercada pelo amor de meus pais e familiares, uma vez que como única filha mulher do relacionamento de meus pais e primeira neta mulher, a paparicação e expectativas sobre mim foram só uma consequência.

Como lembrança dos meus primeiros anos escolares, lembro da minha entrada na pré-escola aos quatro anos de idade. Matriculada na Jardim Escola Baby, instituição que até hoje existe no bairro em que morei ainda criança, iniciei no que na época chamavam de jardim de infância. Lembro perfeitamente de minha primeira professora, Arlete, pessoa boa, gentil, que tratava as crianças com um instinto maternal e que muito me ensinou. Lembro das festas, de algumas atividades escolares e amigos daquela época. Minha mãe relata que até bem pouco tempo tinha em seus guardados meu primeiro “bloco” de atividades escolares.

Depois do jardim de infância, fui matriculada em uma escola pública próxima a minha residência para dar continuidade aos estudos. Nesta época de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enquanto muitos dos meus amigos estavam sendo matriculados, por seus pais, em escolas particulares, minha mãe estava dormindo ao relento em uma fila para conseguir vaga para mim e meus dois irmãos em uma instituição pública. Com a vaga conseguida me sentia na obrigação de dar valor e de proporcionar orgulho aos meus pais durante os anos de estudo que tinha ali. E foi exatamente o que eu fiz: procurei ser boa aluna, tirar notas boas e nunca ser reprovada.

Através desse comportamento e das atividades extracurriculares que praticava, consegui uma bolsa de estudos integral para ingressar no antigo segundo grau em uma das melhores escolas particulares de Duque de Caxias. Como condição para manutenção da bolsa as notas tinham que continuar boas e eu deveria integrar o time de voleibol da instituição. Tinha tanta dedicação a essas duas condições que além de ganhar alguns campeonatos estudantis, por duas vezes fiquei entre as três melhores notas de minha turma, o que me rendeu elogios em meus boletins escolares.

Ao término do segundo grau, era o momento de fazer a escolha mais importante de minha vida naquele momento: que profissão seguir? Então fui fazer pré-vestibular comunitário por não ter condições que pagar um particular e por muitas vezes estudava sozinha por falta de professores, que eram voluntários. Durante as inscrições nos processos seletivos das Universidades sempre pedi isenções para os certames, pois como já citei anteriormente a situação econômica de minha família não permitia prestar todos os vestibulares que desejava.

Em meio aos processos de inscrições sentia muita dúvida sobre qual curso fazer, e refletindo sobre meus interesses futuros de dar melhores condições de subsistência para minha família, pensei em cursar administração. Realizei três inscrições, em uma delas escolhi pelo curso de administração e nas outras optei pelo curso de pedagogia. A escolha pela pedagogia se deu por vários fatores: menor concorrência, considerável número de vagas, possibilidade de estudar a noite, possibilidade de concurso público entre outros. E, apesar de minhas tias maternas serem professoras esse fato nunca foi influenciador em minha escolha.

Realizei os três certames aos quais escolhi e para minha surpresa fui aprovada somente nas Universidades em que escolhi o curso de pedagogia. Foi uma grande festa em toda família, por ser a primeira pessoa de toda a minha família materna e paterna a ingressar na faculdade! Passado o momento de êxtase, era hora de começar os preparativos para matrícula e para os quatro anos e meio do curso que não foi a minha primeira opção, porém o único em que fui aprovada. Ao ingressar no primeiro semestre da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) já tinha em minha cabeça a intenção de mudar de curso assim que fosse possível. Tive muita dificuldade quanto ao conhecimento construído no Curso, fiz segundo grau técnico e não tinha noção do que se constituíam um plano de aula, mimeógrafo e muito menos material dourado.

Decidida a mudar de curso, o destino, acredito ter sido ele, conspirou para que eu me tornasse o que sou hoje: uma profissional comprometida e feliz com o caminho que, não escolhi, mas fui escolhida por ele, pois perdi o período para transferência de curso e tive que permanecer no que eu estava. E, conformada em ter que prosseguir na Pedagogia, senti a necessidade de pôr em prática tudo aquilo que estava aprendendo, afinal, diferente da maioria dos meus colegas de turma eu não havia feito o curso normal. Com a ajuda de alguns amigos, antes mesmo de finalizar minha graduação na Universidade Federal Fluminense, entre os anos de 2000-2005, comecei a trabalhar

como auxiliar de professor da Educação Infantil da rede privada do meu bairro, onde permaneci por cinco anos até passar em um concurso público para Prefeitura de Niterói/RJ.

É nesse caminhar, que já se constitui em 16 anos de profissão, que fui construindo e desconstruindo paradigmas em relação à educação das crianças pequenas. Paradigmas que, por muitas vezes, concebem as crianças como seres passivos, homogêneos e reprodutores. O movimento contínuo de repensar as ações cotidianas não se deu de forma individual, mas sim nas várias experiências de interlocução vivenciadas com outros professores e, porque não também assumir, foi também com as crianças.

Durante esses anos de trabalho e aprendizado formei minha identidade profissional e pude perceber o quanto são importantes o atendimento e a educação das crianças pequenas. Ser professora da Educação Infantil é, ao mesmo tempo, prazeroso e desafiador. Construir práticas que considerem as crianças como sujeitos ativos, portadores de direitos nem sempre esteve tão claro em minha trajetória como educadora. Enquanto funcionária da rede privada de ensino, estive presa a papéis, livros, cartilhas, horários, conteúdos, metas, carteiras, quadro e giz e tudo mais que tornasse professora e as crianças simples reprodutores.

Em 2006, quando convocada para lecionar na Rede Municipal de Educação do município de Niterói, que o entendimento anterior sobre ser professora das infâncias foi sendo desconstruído. Essa convocação é decorrente de aprovação em concurso público realizado em 2003, quando ainda finalizava minha graduação. De acordo com a Lei nº 3067 de 12/12/2013 que institui o “Novo plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói”, art. 6º, inciso 1º “integram o cargo de Professor I os professores da FME que exerçam suas atividades profissionais na Educação Infantil, no 1º e nos 2º ciclos do ensino fundamental e no 1º e nos 2º ciclos da educação de jovens e adultos” (NITERÓI, 2013).

Durante os sete primeiros anos de docência, atuei em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, de tempo integral, no bairro de São Lourenço/Niterói. Essa experiência se deu no Grupo de Referência de Educação Infantil 3 (GREI 3), que atende crianças dos 2 anos até os 2 anos e 11 meses de idade. Como docente, acompanhei vários avanços advindos da administração pública no que diz respeito ao atendimento das crianças pequenas no município de Niterói, das quais posso citar a bidocência (dois professores regentes por GREI) na Educação Infantil de horário integral, construção de

novas UMEIs, expansão do atendimento, ampliação do horário de atendimento em algumas unidades, reformas, ampliações e inaugurações de novas unidades escolares.

Em 2013, quando cursava a minha segunda pós-graduação, em Docências na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), recebi o convite da Diretora da Educação Infantil da Fundação Municipal de Educação de Niterói para compor a equipe de coordenadores da Educação Infantil deste departamento. Durante este momento de novas experiências comecei a refletir sobre o atendimento, valorização e expansão da Educação Infantil deste município, pois entre os anos de 2013-2016, tempo em que estive participando desta coordenação, tive a oportunidade de assessorar pedagogicamente as UMEIs, especificamente as da região norte do município, que segundo o livro “Niterói que Queremos: Plano Estratégico 2013-2033” compreende os bairros da Engenhoca, Tenente Jardim, Baldeador, Santa Bárbara, Caramujo, Viçoso Jardim, Barreto e Fonseca (2014, p.143). Acompanhei também o trabalho pedagógico desenvolvido, observando o atendimento dado pela prefeitura às crianças de 0 a 5 anos de idade, participando da proposição de formações continuadas para os professores da Educação Infantil e conhecendo a estrutura dos equipamentos que oferecem a Educação Infantil no município.

Quando já constituía parte da equipe de coordenadores da Educação Infantil do município de Niterói, o governo municipal de Niterói para o período 2013-2033, cria um Plano Estratégico, que está registrado no documento “Niterói que queremos”, e apresenta metas e estratégias que visam “orientar os esforços, políticas públicas e investimentos na cidade ao longo dos próximos 20 anos” (NITERÓI QUE QUEREMOS, 2014, p.13). Nele, estão contidos dados quantitativos, gráficos e projeções para as políticas não só de educação, mas também de segurança, assistência social, saúde, turismo, esporte, desenvolvimento econômico, meio ambiente, dentre outras. O texto inicial, assinado pelo prefeito da época Rodrigo Neves, define o plano “Niterói que queremos” como uma “carta de navegação que balizará determinantemente as ações de todos os órgãos” da gestão municipal. Ao mesmo tempo, deverá ser apropriado por “toda a sociedade niteroiense, visando a garantir a sua implementação independentemente de partidos e interesses individuais” (NITERÓI QUE QUEREMOS, 2014, p.7). É nesse contexto que o Programa “Mais Infância” é lançado propondo-se a superar o histórico déficit de demanda por vagas na Educação Infantil e assegurar uma política de direitos para a infância.

Ao acompanhar pedagogicamente as Unidades Municipais de Educação Infantil, pude aprender com mais profundidade, por meio de diálogos com colegas de equipe, com professoras e pedagogas das escolas, sobre o campo que até então me era limitado a apenas uma Unidade, a que trabalhava desde a minha entrada na rede, além de poder olhar por outro ângulo para as políticas públicas de educação voltadas para a primeira infância. Destaco que, ter a possibilidade de atuar junto à gerência do Programa Mais Infância na execução dos objetivos propostos – de 2013 a 2016, constituiu uma experiência rica no sentido de tentar compreender as principais concepções e ações envolvidas na sua implementação.

Portanto, a partir desta minha vivência profissional na Fundação Municipal de Educação de Niterói, que busquei a entrada no Mestrado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Programa de pós-graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas populares (UFRRJ/PPGEduc), para aprofundar minhas reflexões em torno da temática da oferta de uma educação de qualidade para as crianças que frequentam os espaços das creches e pré-escolas no município de Niterói. Este interesse surgiu quando, ao acompanhar o desenvolvimento das ações propostas pelo Programa, sempre ouvia nos discursos dos dirigentes municipais, responsáveis pelas diversas etapas de sua implementação, nos materiais de divulgação e nos próprios objetivos traçados pelo Programa Mais Infância, a intenção em oferecer uma educação de qualidade para as crianças da Educação Infantil de Niterói. Porém, temos que desvelar sobre qual tipo de qualidade pedagógica estamos falando.

Tal familiaridade e carinho pela rede de Niterói representam um desafio para essa investigação, pois é um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e não compõe o campo de investigação do grupo de pesquisa, denominado “Pesquisa Infâncias até 10 anos – GRUPIs”, o qual faço parte e que pesquisa os municípios da Baixada Fluminense, seus lócus de atuação. Porém, foi exatamente esse histórico acadêmico e profissional, que tenho com Niterói e a possibilidade de comunicar/debater uma experiência que avalio que traz contradições, mas que tem muitos aspectos positivos, que me fez seguir em frente.

Na opção por abordar o tema da qualidade educacional, via memória docente, convidamos as professoras de uma Unidade de Educação Infantil de Niterói/RJ a narrar eventos infantis ocorridos no cotidiano da instituição escolar que evidenciassem indicativos de qualidade presentes nas vozes e ações das crianças. Essa pesquisa se justifica pela necessidade em expandir os estudos relacionados a produção e

implementação das políticas públicas no campo educacional, que estão relacionadas com a qualidade da Educação Infantil, trazendo as crianças para as pesquisas, via memória docente, no sentido de indicar a esses profissionais, à sociedade e às políticas públicas, que as crianças exercem a sua participação, mesmo quando não criamos um espaço sistematizado para tal elas podem contribuir para a construção de parâmetros para o que venha ser uma educação de qualidade.

Diante do cenário de Leis e Legislações específicas ao atendimento e direitos das crianças de 0 a 5 anos, o tema da qualidade tem ganhado destaque no cenário político, principalmente a partir da década de 1990, através dos processos de redemocratização do país, evidenciando a expansão da produção do conhecimento a respeito das especificidades desta faixa etária.

A partir da Constituição Federal de 1988, as crianças começam a ser pensadas como sujeitos de “direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito da família” (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995, p.18). Em seu artigo 208, inciso IV essa Constituição define que: “[...] O dever do estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1998).

Desta forma, esse pensamento foi ganhando força e espaço, sendo evidenciado cada vez mais nos documentos que a precederam. Desde o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 e os vários documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 1994 a 1996, as crianças vem sendo o foco das discussões, sendo levantadas questões relativas à definição de políticas para Educação Infantil, a expansão na oferta de vagas e a melhoria da qualidade de atendimento neste nível de ensino. Segundo Füllgraf, Wiggers e Campos (2006, p.1),

Após um período de ênfase nas políticas de expansão de vagas, foi crescendo a preocupação com a baixa qualidade do atendimento, confirmada pelos dados dos primeiros diagnósticos e estudos realizados sobre essa realidade.

Um importante marco, nesse sentido, é a inclusão da Educação Infantil como integrante da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN) em 1996 - Lei nº 9.394/96, garantindo assim o acesso da criança a Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) pode ser considerado como um documento norteador das primeiras ações da Educação Infantil após integração à educação básica com a LDBEN (9394/96), porque é ele que vai apontar algumas questões para alcançar uma educação de qualidade, porém o documento sozinho não resolve a complexidade que acomete esta etapa da educação.

O tema da qualidade envolve diferentes concepções e enfoques ao longo de sua história, tanto em documentos oficiais e também na prática. Na busca por uma melhor compreensão sobre o termo qualidade, aplicada à educação, mas especificamente à Educação Infantil, nos apoiaremos nos estudos de Gadotti (2013), Correa (2006; 2011; 2015; 2019), Campos (2006), Campos (2013), Campos et al (2011), Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) e João (2007). Esses estudos tratam da qualidade em três dimensões.

A primeira dimensão, apontada por Gadotti (2013) e que coaduna com os relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre o enfoque do tema qualidade, sustenta uma nova abordagem para o assunto, compreendendo não somente pelo seu aspecto polissêmico, mas, acentuando em seu aspecto social, cultural e ambiental. O autor ainda preconiza a participação de toda comunidade, de toda a sociedade na construção deste conceito, afirmando que a qualidade da educação não está separada da qualidade como um todo. A segunda dimensão compreende o tema da qualidade, principalmente sob a ideia dos direitos das crianças. Apontando os desafios e as apostas em relação a construção desses direitos pelo viés das políticas e das práticas pensadas para a Educação Infantil, trazendo como elementos importantes nessa discussão a gestão democrática, a participação familiar e a execução na prática do que aponta Leis e Programas criados para a Educação Infantil. A terceira dimensão, discutida por Campos, Füllgraf, Wiggers (2006) e João (2007), parte de alguns documentos oficiais produzidos pelo MEC, os quais ressaltam em seus textos a preocupação na oferta de uma educação que respeite o tempo de infância, a criança enquanto sujeito de direitos. No entanto, os autores percebem o distanciamento entre o que está escrito e o que se pratica, traz o conceito de qualidade como aquele construído no diálogo entre e com os sujeitos que de fato vivenciam a Educação a eles oferecida: crianças, professores e pais. Essa última dimensão se aproxima desse estudo, que compreende que a definição de qualidade deve ser tecida no encontro entre crianças e adultos que produzem o cotidiano da Educação Infantil.

Na busca por outras respostas sobre a implementação do Programa Mais Infância e suas ações, que têm como intuito uma “melhoria” na qualidade da Educação

Infantil, chegamos a uma questão central: Como, ao ouvir as narrativas das professoras sobre os episódios infantis vivenciados em suas práticas, podemos construir indicadores de qualidade para a Educação Infantil? Nesse viés traçamos como objetivo geral: reconhecer, através das narrativas dos professores sobre as manifestações infantis, que buscam alterar a rotina da instituição escolar em favor de suas demandas, indicadores de qualidade para esta etapa da educação básica.

Como dito anteriormente, pesquisas sobre o tema da qualidade não são recentes, mas o que trazemos de importante nesse estudo é evidenciar as potencialidades das crianças, ao se expressarem sobre o tema, tendo como pressuposto a dimensão participativa desses sujeitos para quem a política se destina. No sentido de atingir o objetivo geral desta pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

(1) registrar as narrativas das professoras regentes na Educação Infantil, da UMEI Regina Leite Garcia, como objeto de análise sobre a participação das crianças no cotidiano escolar.

(2) identificar, através das narrativas docentes sobre as falas e ações das crianças em seu cotidiano, indícios para a construção do conceito de qualidade na Educação Infantil

(3) refletir sobre o processo participativo das crianças e os indícios sobre qualidade educacional produzidos nos eventos narrados pelas professoras, contribuindo para a construção da qualidade na instituição pesquisada.

Do ponto de vista teórico, esse estudo se situa na perspectiva da pesquisa autobiográfica e está ancorada em Souza (2007), Passegi, Souza e Vicentinni (2011), Serodio e Prado (2015), autores que contribuem no tocante a produção de conhecimento através dos movimentos de reflexão e narrativas dos processos vivenciados pelos professores. Utilizando como metodologia as narrativas dos professores da Educação Infantil, de uma UMEI inaugurada pelo Programa Mais Infância sobre as manifestações infantis que busque alterar o cotidiano desta instituição. É nas narrativas dos adultos que buscamos as vozes e ações das crianças na tentativa de alterar o cotidiano da instituição em favor de suas demandas infantis.

Na busca por respostas às questões levantadas, iniciamos a pesquisa com um levantamento de algumas publicações acerca do tema da qualidade da educação no geral e em especial na Educação Infantil, procurando localizar estudos que trouxessem as

crianças como foco de suas pesquisas. Diante desse levantamento, foi possível perceber que a discussão sobre o tema da qualidade ainda está em crescimento e que os principais atores envolvidos nas pesquisas até então realizadas são: professores, diretores, comunidades escolares e famílias. As crianças, os principais destinatários dessa qualidade, pouco aparecem nos trabalhos encontrados neste levantamento.

O campo de pesquisa é constituído por professoras da Educação Infantil lotadas na UMEI Regina Leite Garcia, instituição inaugurada pelo programa Mais Infância. O problema que se apresenta nesta dissertação é que a participação infantil ainda não é considerada na elaboração de programas educacionais. Refletir sobre o que as crianças dizem, sabem e consideram como qualidade na Educação Infantil que recebem pode permitir trazer para o campo das políticas públicas novos olhares e outros direcionamentos, que considerem as crianças não só objetos de investigação, mas também sujeitos, recusando-lhes o papel passivo.

Após esta parte introdutória, onde descrevo o caminho enquanto professora da Educação Infantil, as experiências e inquietações que me conduziram ao presente trabalho, organizo os capítulos, desta dissertação, da seguinte forma:

No primeiro capítulo, *Cidadania, políticas públicas e participação infantil* é apresentado o tema da participação infantil, refletindo sobre as causas de sua invisibilidade política e evidenciando a criança cidadã, portadora de direitos em todas as suas idades.

O segundo capítulo, *A qualidade da Educação Infantil no Brasil* trata do conceito de qualidade, levantado através das reflexões de alguns autores trazendo as aproximações e distanciamentos que os textos possuem entre si. Constatando ainda que o campo de pesquisa com crianças, apesar de inaugurado, ainda não as traz efetivamente para o centro do debate, como sujeitos ativo e potentes.

No terceiro capítulo, *Programa Mais Infância: política de qualidade na Educação Infantil de Niterói*, traçamos uma breve descrição do programa “Mais Infância” como representativo da política pública de garantia de direitos para infância do município de Niterói, lançado no ano de 2103, tendo como base os princípios de qualidade pedagógica, da inclusão social e da formação cidadã.

No quarto capítulo, *Construindo caminhos: resultados da pesquisa* é apresentada a metodologia utilizada os instrumentos da pesquisa, a caracterização da UMEI Regina Leite Garcia, a caracterização dos professores e suas narrativas sobre a participação das crianças na construção de uma escola de qualidade, , assim como a reflexão sobre elas.

Enfim, fizemos algumas considerações finais e traçamos algumas sugestões sobre a participação das crianças no debate sobre qualidade da Educação Infantil na instituição pesquisada.

# CAPÍTULO 1

## CIDADANIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO

### INFANTIL

Figura 1: Democracia



Fonte <https://saomateusdomaranhao.blogspot.com/2012/02/mafalda-em-democracia.html>. Acesso em: 20/10/2019.

Educação Infantil, qualidade e democracia, como pensar esses conceitos a partir da participação das crianças? Esse é o objetivo desse capítulo, ao apresentar o tema da participação, que, mesmo estando presente nos documentos oficiais e nas políticas, ainda não se consolida como prática de cidadania ativa dos sujeitos infantis. Assim, “a participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta” (AGOSTINHO, 2015, p.77).

A escolha pelo diálogo com a Mafalda, personagem criada por Joaquín Salvador Lavado Badger, mas conhecido como “Quino”, significa uma homenagem ao autor, que faleceu no ano do início da escrita desse trabalho, deixando como legado, essa querida personagem, uma criança dos seus seis anos de idade. Mafalda “nasceu” em 29 de setembro de 1964, com uma publicação no semanário de Buenos Aires *Primera Plana*, época que a Argentina sofria pela ditadura e pela repressão. Mafalda

apresenta-se, em suas tirinhas, como uma criança contestadora, revolucionária, inquieta, procurando sempre formas de entender, questionar e de mudar a sociedade, enfim, com uma visão crítica, se recusa a aceitar o mundo como ele está. Suas inquietações, acerca de uma realidade social e econômica específica, ganham o mundo em um período em que a liberdade de expressão estava cerceada e pouco se ouvia falar das crianças. É na voz de uma criança que o autor ousa abordar temas complexos que alcançam adultos e crianças. Constatamos que Mafalda possui traços muito próximos dos das crianças com as quais trabalhei nesses 16 anos de docência na Educação Infantil.

Quando tratamos dos espaços públicos onde a participação social é exercida, as crianças e suas infâncias são colocadas no plano da invisibilidade. E, também, quando falamos dos ambientes que lhes são próprios, como o espaço escolar, as possibilidades de participação e os mecanismos criados para tal continuam restritos (RIZZINI et. al., 2007). Educar a criança para o exercício da cidadania é um dos objetivos da Educação infantil, porém por muitas vezes ela é vista como um projeto futuro, algo que em algum momento irá desabrochar, quando na verdade faz parte da infância que precisa ser exercida já, hoje, no tempo presente.

No Brasil, o marco da participação social do indivíduo concretizou-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã como ficou conhecida. Com representações a níveis municipal, estadual e federal nos campos da saúde, educação, seguridade social, entre outros, possibilitou a criação de conselhos de gestão e de controle de políticas públicas com a presença de atores governamentais e não governamentais. Garantindo assim maior transparência e controle da sociedade na atuação do Estado no tocante às políticas sociais. Anteriormente à citada Constituição a população organizava-se em movimentos populares e sociais isolados, sendo reconhecidos como cidadãos apenas aqueles que possuíam carteira de trabalho e órgão representativo de classe regulamentado.

De acordo com Rocha (2008, p.131):

A intensificação da participação social, entendida aqui como a participação da sociedade em espaços públicos de interlocução com o Estado, reflete a configuração de um tecido social que foi se tornando mais denso e diversificado desde meados dos anos 70, período de surgimento dos novos movimentos sociais. A constituição Federal de 1988, por sua vez, coroou esse processo atribuindo relevância à participação da sociedade na vida do Estado, ao instituir vários dispositivos nas esferas públicas de âmbitos federal e local.

O citado autor acrescenta que a participação social ficou mais evidente após o

período de redemocratização nacional (1975-1985) apresentava-se de várias formas. Ligada a todos os setores da sociedade, ganha sentidos e significados diversos. Porém, estar presente nos espaços públicos não garantiu poder de decisão aos membros da sociedade e nem interlocução com o Estado. Nessa pesquisa, concordamos com o pensamento de Rocha (2008) e compreendemos que a participação social diz respeito à inclusão de todos os grupos nas decisões da sociedade e, nesse sentido, não podemos deixar de fora as crianças pois, consideramos as crianças como sujeitos ativos.

Diversos autores têm abordado o tema da participação infantil e, dentre eles, destacamos Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007); Rizzini et al, (2007); Qvortrup (2010); Agostinho (2015); Pèrez e Jardim (2015); Tironi (2016). Em comum, seus estudos apontam para uma histórica invisibilidade da infância enquanto grupo e categoria social, face às políticas públicas, ressaltando que esse grupo geracional sempre foi o mais prejudicado nos espaços de decisões políticas. As reflexões dos mesmos trazem as crianças para o centro do debate social, reafirmando-as como seres capazes de opinar e contribuir nos assuntos a que lhes dizem respeito.

A invisibilidade das crianças nos espaços públicos, especialmente aqueles que tinham por finalidade algum tipo de decisão política, colocam o mundo da infância em um campo de distanciamento do mundo dos adultos no que se refere às decisões políticas. De forma direta ou indireta, as crianças apresentavam-se na política exclusivamente sob a supervisão e tutela dos adultos, que exerciam um controle e separavam-nas dos espaços sociais, reforçando a ideia de que elas são seres desprovidos de direitos políticos. Colocadas num lugar “menor”, enquanto categoria social, as crianças não foram historicamente reconhecidas como sujeitos portadores e destinatários de direitos, não atuando nos rumos e decisões políticas. Portanto, entender a história e o lugar da criança e sua infância em sociedade demanda uma compreensão da totalidade social e dos parâmetros que as enquadram socioculturalmente.

Consideradas como construções sociais formadas ao longo da história humana, as visões sobre criança e infância nem sempre expressam os mesmos significados, pois carregam

histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil (KRAMER, 1999, p. 207).

O sentimento de inferioridade por muito tempo concebido à criança afastou-a das tomadas de decisão tanto dentro do ambiente familiar quanto da instituição escolar.

Esta visão negativa de vulnerabilidade, concebida por sua idade biológica, privou-a da realização dos direitos que lhe competem. Neste trabalho, estamos considerando as crianças na perspectiva de atores sociais plenos e potentes, capazes de participarem ativamente das políticas e da constituição dos espaços que as afetam diretamente.

Estudos da infância, entre eles, os da sociologia da infância, têm sido desenvolvidos de forma a considerar as crianças como atores sociais, ampliando os conhecimentos sobre as crianças e suas infâncias, percebendo as crianças enquanto categoria geracional. Concebidas como atores sociais, devem assim compartilhar da vida pública e da tomada de decisões que acontecem em sociedade. A participação das crianças nos espaços públicos e na construção das políticas públicas comporta o atravessamento de alguns conceitos importantes, como cidadania e direitos das crianças.

De forma geral, a cidadania pode ser compreendida como o pertencimento de uma pessoa à comunidade de seu país de origem, configurando-se um conjunto de direitos e deveres civis, políticos e sociais assegurados ao cidadão pela Constituição, o qual permite ao indivíduo participar da vida pública e da tomada de decisões. A ideia de cidadania abrange também a existência de deveres para com o Estado, ao qual os sujeitos possuem vínculo de nacionalidade. O principal aspecto da cidadania abordado nesse texto é a ideia de cidadania como participação da vida em sociedade.

Sarmiento, Fernandes e Tomás (2004), relatam que o conceito de cidadania ainda contempla formas mais tradicionais, sendo restrito à idade adulta. E, ao incluir as crianças, ganha contornos recentes e vai além de um conjunto de direitos e deveres a serem cumpridos. Conforme Agostinho (2014, p.9), “o foco sobre a cidadania das crianças reforça a necessidade de uma concepção dialética da mesma, que vai além de um conjunto de direitos e salienta o valor e a importância da ideia de cidadania vivida”.

Nesse sentido, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2004) convidam-nos a pensar em uma “cidadania da infância”, conceito este que propõe uma mudança de paradigma na concepção de infância e na de cidadania. Como toda mudança, a instituição desse novo conceito, o de “cidadania da infância”, não deixa de estar repleto de tensões e ambiguidades e em constante processo de construção. Assumindo um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, a “cidadania da infância” implica o exercício de direitos nos mundos de vida, onde a participação das crianças assume um relevo crescente, não se restringindo mais somente à ideia de proteção das crianças pelos adultos, famílias e Estado.

Do ponto de vista representativo, os direitos das crianças configuram um dos

maiores acontecimentos de luta e reivindicação a favor de um dos grupos sociais mais vulneráveis da história da humanidade. É a partir da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (CNUDC), em 20 de novembro de 1989, que os direitos da criança foram estabelecidos no âmbito internacional, expressando princípios sobre os direitos fundamentais. Neste documento, a criança é definida como “todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.” (p.2)

De acordo com Tironi (2017, p. 2150):

No âmbito da CNUDC, o direito infanto-juvenil à participação política encontra reflexo nos seguintes dispositivos: direito das crianças (e adolescentes) à livre expressão e direito de terem suas opiniões respeitadas (artigos 12 e 13); direito à associação (artigo 15); direito à liberdade de pensamento e à escolha da religião (artigo 14).

Em âmbito nacional, temos a definição de criança, contida na Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). O 2º artigo considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. Para o referido documento, os adolescentes gozam de direitos de participação diferenciados, trazemos, como exemplo, o direito ao voto, que se constitui em um direito constitucional facultativo aos que possuem entre 16 e 18 anos.

Em 2016, foi promulgada a Lei federal 13.257/2016 que institui o Marco Legal da Primeira Infância (crianças de zero a seis anos completos), estabelecendo uma série de direitos, dentre eles, a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito. O Marco Legal reforça o papel da criança como cidadã e não mera expectadora de direitos, e fortalece a responsabilização conjunta da família, da sociedade e do Estado pelos cuidados à infância e a garantia, com prioridade, dos direitos infantis como a proteção à vida e a saúde.

A invisibilidade das crianças no panorama político não significa privação de direitos políticos e sim ausência de participação nas decisões políticas, especialmente, aquelas que as afetam diretamente. Entretanto, se faz importante lembrar que qualquer proposição política afeta diretamente as várias gerações. Quando as crianças são solicitadas a participar dos espaços restritos com seus pares de relacionamentos, sejam adultos ou crianças, essa relação sempre é permeada pelo poder e hierarquia exercidos entre eles. Como reflexão a essas relações de poder e hierarquia, Sarmento et al (2007, p. 190),

Consideram que a participação das crianças no espaço público exige

que tenhamos em conta a influência das estruturas e instituições que as envolvem - sejam elas educativas, econômicas, jurídicas ou sociais -, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil.

A escola, como espaço institucionalizado, considerado, por muitos, como o local onde se desenvolve o conhecimento da cidadania, também é palco dessas relações de poder, pois comporta ao mesmo tempo efetivo espaço para ampliação dos direitos das crianças, mas também processos de dominação.

Considerando que há previsão legal nos textos políticos para que a participação infantil seja considerada, ainda assim é necessário criar mecanismos e estratégias para que esta se efetive na prática. Em entrevista ao portal *De Olho no Plano*<sup>5</sup> (2011), Manuel Jacinto Sarmiento, critica a falsa participação oferecida à criança: “As formas de imitação [do adulto] e de manipulação das crianças são inaceitáveis. A participação tem que ser sempre interpretada como uma ação fluente, com impacto no coletivo”. Destacamos que, na LDBEN 9394/96, em seu art. 14 inciso II, que fala das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, na modalidade do ensino fundamental, há previsão da participação de representantes de alunos na constituição dos conselhos escolares ou equivalentes.

A participação das crianças precisa ser pensada como prática educacional de construção de cidadania que, no envolvimento com e entre os elementos da comunidade escolar, possibilita o empoderamento e vivências construtivas da própria democracia numa perspectiva dialógica. Isso se evidencia no cotidiano das práticas pedagógicas, da construção coletiva das atividades escolares e na discussão sobre temas relevantes para as crianças, de modo que suas opiniões, expressões, sentimentos, negociações e escolhas sejam resultado de um processo educacional emancipatório.

Sem a participação das crianças, a concepção democrática assim como está descrito na LDBEN 9394/96 está em risco. Cabe lembrar que no âmbito das escolas os espaços de participação das crianças são intuitivos e outros formalizados, é isso que veremos ao longo do trabalho.

---

<sup>5</sup> O portal De Olho no Plano foi criado para apoiar o processo de mobilização da sociedade civil na construção do Plano de educação da cidade de São Paulo, no ano de 2009. Ele surge com o objetivo de estimular o desenvolvimento de processos participativos, além de contribuir para mobilizar e pautar o debate público sobre a importância de um plano de educação. Fonte: <https://www.deolhonoplano.org.br/saopaulo/noticias/de-olho-sp/>. Acesso em 14/10/2022.

## CAPÍTULO 2

### A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Figura 2: A chave da felicidade



Fonte: Blog de geografia. Disponível em: <https://suburbanodigital.blogspot.com/2020/08/tirinha-da-mafalda-chave-da-felicidade.html>. Acesso em: 03/06/2020.

O quadrinho escolhido para iniciar este capítulo esboça um exercício desafiador, também expressado nesta pesquisa, que se traduz no desejo de encontrar sentidos e significados para as palavras que nos acompanham no dia a dia. A criança, em sua busca por compreender o mundo, procura, nas explicações dadas pelos adultos, os significados daquelas palavras que ainda não conhece. Nesta dissertação, procuramos reverter a lógica instituída de que é o adulto o ser capaz de dar “modelos” às palavras e utilizamos da liberdade e da curiosidade tipicamente infantil para “descomplicar” o sentido e o significado que a palavra qualidade pode assumir, ao se traduzir no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Este capítulo tem como proposta trazer para o debate e a discussão acerca dos vários sentidos do conceito de qualidade da Educação Infantil, situando o leitor sobre as questões existentes nesse campo de estudo, que é o nosso objeto de pesquisa. Sabemos que o discurso da qualidade é hoje uma preocupação não somente do poder público, seja ele nacional ou local, mas também da sociedade brasileira.

A seguir, apresentamos alguns caminhos para tentar conhecer o significado da palavra qualidade, revisitando o seu percurso histórico, conhecendo a sua origem etimológica, o seu emprego nos documentos oficiais e seu significado nas pesquisas educacionais. Tais caminhos foram encontrados na revisão bibliográfica realizada na fase inicial de construção da pesquisa, para pensarmos sobre o conceito, a evolução e a aplicação da palavra qualidade tanto no campo das políticas quanto no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

## 2.1 Origens do debate

A discussão sobre a qualidade da educação tem representado um ponto importante na pauta das principais instituições que se dedicam à educação pública do nosso país, sendo observada também na proposição das políticas públicas, principalmente naquelas voltadas para a Educação Infantil. No contexto educacional, a palavra qualidade remete diretamente aos fins da educação, significando eficiência e cumprimento de objetivos; nas políticas, na maioria das vezes, ela aparece como um grande desafio a ser superado, o que faz emanar esforços que giram em torno de um objetivo comum: melhorar a qualidade da educação. Desta forma, faz-se necessário revisitar os caminhos desse debate a fim de compreendermos o campo em que se situa a discussão e que concepções estão envolvidas em algumas das legislações vigentes.

Desde a implementação dos sistemas de ensino no Brasil, esses têm atendido de forma mais presente à elite da população, residentes em geral nos centros das grandes cidades enquanto os grupos mais marginalizados, como os das zonas rurais e os das periferias, continuavam ficando de fora da educação formal, de maneira que a exclusão se dava na própria entrada na vida escolar. Contudo, Campos (2013) relata que em quase todos os países latino-americanos houve um expressivo aumento em relação às matrículas em todos os segmentos de ensino nas últimas décadas. Mesmo assim, demandava-se a democratização do acesso como reivindicação de uma escola pública para todos, pois a expansão das matrículas não significava igualdade de atendimento. Essa desigualdade provocou um novo olhar, que se redirecionou da expansão de matrículas para a ênfase na qualidade do ensino e aprendizagem.

Ao se propor um olhar educacional com foco na qualidade, neste momento, as desigualdades sociais ficaram em segundo plano, porém se acentuaram quando os sistemas de avaliação nacionais e internacionais foram instituídos, a partir das reformas educacionais dos anos 1990, comparando e recompensando escolas, cidades, regiões e países que obtivessem melhores resultados. No ensino fundamental e médio, o debate sobre a qualidade passou a concentrar-se sobre os sistemas de avaliação quantitativa de rendimento dos alunos, dentre os quais podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, e seu desmembramento na Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc) e na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) (divulgados pelo nome de Prova Brasil), em 2005.

Campos (2000), ao escrever sobre os resultados do levantamento de dados denominado O Estado da Arte: Avaliação na Educação Básica, que teve como material de pesquisa 67 artigos em periódicos publicados entre os anos de 1990 e 1998, relata que os dados obtidos através dos sistemas de avaliação implementados na época, revelam baixo desempenho escolar dos alunos, mostrando uma enorme dificuldade no domínio e uso da língua materna e na aplicação das quatro operações matemáticas fundamentais em resolução de problemas simples, além de problemas extraescolares que evidenciam as condições sociais dos alunos e a escolaridade de seus familiares como fatores que influenciaram nas notas obtidas.

Segundo Campos (2000, p. 21):

Assim, o quadro que emerge desses dados permite concluir que, mesmo considerando as limitações das dimensões educacionais contempladas nessas avaliações, a qualidade do ensino que está disponível para a maioria das crianças brasileiras é bastante baixa. Se outros objetivos importantes da educação fossem também avaliados, como o desenvolvimento da cidadania, do respeito à diversidade e da consciência ambiental, talvez os resultados fossem ainda mais preocupantes.

Os indicadores que se definem neste momento de avaliação remetem então às condições sociais dos alunos, de acordo com Campos (2013, p. 25), “estudantes de escolas privadas obtêm geralmente melhores resultados do que os matriculados em escolas públicas (com exceção das universidades, onde o sinal se inverte)”. Importante destacar que a Educação Infantil permanece de fora dos sistemas de avaliação e, a inclusão das creches e pré-escolas no Saeb, em 2021, não teve como foco a avaliação massiva das crianças, mas sim dos sistemas e instituições públicas ou conveniadas e, de forma amostral, as instituições privadas. Segundo o texto de apresentação do Saeb no *site* do Ministério da Educação, essa aferição é realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como para gestores das redes, para atender às novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É de conhecimento que a Educação Infantil enfrenta tantos problemas relacionados à sua qualidade quantos os demais níveis de ensino (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006). Porém, para esta etapa inicial da educação básica, esse “monitoramento” só seria possível com o desenvolvimento de abordagens e metodologias adequadas, devido às especificidades dessa modalidade, como relata Campos (2000, p. 18). Desta forma, não constando nos programas oficiais de avaliação na Educação Infantil, a discussão sobre a qualidade, seguimos caminho diferente,

centrado no direito das crianças, pois o que nos interessava era uma abordagem com foco nas suas necessidades de desenvolvimento.

## 2.2 Qualidade da educação no Brasil após a redemocratização

Após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a compreensão de qualidade na educação se amplia e já não é vista somente pela igualdade de acesso, mas também pautada como direito, como se pode depreender do inciso VII do artigo 206, em que se postula que o Estado deve ter como princípio a “garantia do padrão de qualidade”. Mediante os avanços ocorridos após a Constituição de 1988, a qualidade da educação para crianças de 0 a 6 anos começou a se fazer presente, sendo que, direta ou indiretamente, ganhou força e se tornou elemento chave no cenário das políticas públicas voltadas para a primeira infância. Não bastava apenas expandir o atendimento às crianças somente para atender um direito das famílias sem que as instituições tivessem condições mínimas de funcionamento. Contudo, conforme Campos e Haddad (2006, p. 105) “a expansão ia ocorrendo às custas da superutilização dos prédios escolares, da multiplicação dos turnos diários de funcionamento, da superlotação das salas e, conseqüentemente, agravando assim a situação do trabalho docente”.

O discurso da criança enquanto “sujeito de direitos” vai ganhando espaço e força no cenário nacional e internacional e, após os princípios consagrados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que, elaborada, reafirma o direito à educação e reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (artigo 29). Nesse sentido, o Brasil adequa assim à sua legislação interna os direitos deste público tão específico, as crianças. Ao mesmo tempo em que afirma os seus direitos, estabelece “mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância” (BRASIL, 2006d, p. 9).

Segundo a LDBEN 9394/1996 a questão da qualidade é anunciada em 11 artigos, dentre eles, o artigo 3º, que trata da *garantia de padrão de qualidade*, aparece como um dos doze princípios básicos do ensino; no inciso IX do artigo 4º, os padrões mínimos de qualidade são definidos como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”; o inciso VI do artigo 9º assegura

Processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

O inciso IV do artigo 70 garante “levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino” e, o título IV, referente à Administração do Ensino, prescreve que são atribuições do Ministério da Educação e do Desporto, em matéria de educação, formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Apesar de sua recorrência na LDBEN, não há evidências que indiquem nenhum parâmetro com que se possa “medir” ou alcançar a qualidade na etapa da Educação Infantil.

Em levantamento realizado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p.89) sobre os resultados de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições brasileiras de Educação Infantil (1996-2003),

a preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiam os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem estar social.

Esses estudos explicitaram “as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias”, temas que ainda continuam muito atuais nos contextos educativos de inúmeras prefeituras e que acabam sendo relacionados à falta de qualidade de algumas instituições. Nesses estudos, as crianças eram o centro do debate, pois o que interessava era um atendimento que valorizasse os direitos delas, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância de garantir um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006, p. 90).

Segundo Oliveira *et al* (2013, p. 100):

No decorrer da década de 1980, a preocupação com a qualidade se deu em torno de discussões e publicações sobre o que é qualidade, como medi-la e sobre como garanti-la. No decorrer da década de 1990, os estudos focalizavam o tema de forma indireta abordando as condições de atendimento infantil e a formação de professores, por exemplo.

A partir de 1994, o debate sobre a qualidade e a sua melhoria também ganhou destaque e se tornou perceptível nas legislações e publicações oficiais produzidas pelo

MEC, que, após discussões com gestores municipais e estaduais da educação sobre “questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil”, aprovou vários documentos. Interessante destacarmos que muitas dessas legislações tiveram como norte posições de origem europeia, tais como oferecer um “atendimento de boa qualidade a crianças pequenas antes da escolaridade obrigatória” (CAMPOS, 2013, p. 28). Ainda segundo Campos (2013), essa oferta estava atenta às necessidades das crianças pequenas e às questões das desigualdades sociais e de gênero, tendo uma concepção de qualidade mais integrada.

Citamos dois documentos que trazem o direito das crianças em sua centralidade: Política Nacional de Educação Infantil e Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças, lançados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), respectivamente nos anos de 1994 e 1995. Os documentos refletem a preocupação com a oferta de uma Educação Infantil que possa atender a um patamar mínimo de qualidade e “assegurar às crianças pequenas o direito a uma Educação Infantil como tempo de infância e de ser respeitadas como criança-cidadã, sujeito individual e de direitos” (JOÃO, 2007, p. 2).

O documento Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças, elaborado pelas autoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, configura-se como material de grande relevância e merece destaque aqui, pois já em sua introdução traz como objeto principal “a qualidade da educação e do cuidado em creches” (2009a, p. 7). O texto aponta de forma direta e em linguagem de fácil entendimento as condições necessárias para se atingir um nível de qualidade satisfatório das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade. Essas condições têm relação tanto com às dimensões materiais e humanas quanto ao projeto educativo, evocando ainda o respeito à dignidade e aos direitos básicos das crianças, de forma que os serviços a elas oferecidos atinjam um patamar mínimo de qualidade. Assim, é elencada uma série de direitos que levariam à almejada qualidade na Educação Infantil, tais como: direito a brincadeira, direito a atenção individual, direito ao contato com a natureza, direito a expressar seus sentimentos, etc.

Destacamos ainda o documento intitulado Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que propõe um processo no qual a auto avaliação da qualidade inclui a participação de familiares, de profissionais da escola e da comunidade mais ampla (conselheiros tutelares, por exemplo). Observamos assim um avanço em relação a esse aspecto na Educação Infantil, de modo a oferecer

recomendações, “indicadores operacionais”, para que as instituições possam fazer auto avaliações sob uma concepção democrática. Seus resultados não deverão ser utilizados para demonstrar comparações entre elas, mas sim para que essa avaliação seja constituída de forma participativa, com foco na melhoria e aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido e ofertado pela instituição.

Esse tipo de proposta estimula um caminho que converge em experiências mais interessantes de avaliação, tendo em vista a qualidade das condições de oferta. O documento pode ser um mecanismo para encaminhar experiências singulares, autênticas e democráticas, indicando a avaliação como um meio de promoção da participação.

Apesar dessas proposições oficiais sobre a qualidade da educação das crianças pequenas, João (2007) argumenta que percebe um distanciamento entre o que está teorizado e legalmente constituído e a consolidação de práticas sociais que garantam esses direitos dentro das vivências nas instituições de Educação Infantil. Essa percepção faz Rosemberg (1994) acentuar que, para a compreensão do conceito de qualidade proposto nos documentos oficiais, deve-se discutir em que condições este conceito foi elaborado e quais os parâmetros utilizados, não o considerando como único e universal e investigando se houve a participação dos sujeitos que de fato vivenciam a Educação Infantil.

Após revisitarmos alguns marcos importantes, que trouxeram o tema da qualidade para o debate social, no próximo tópico apresentaremos alguns conceitos que circundam a palavra qualidade. Porém, destacamos que o termo pode assumir diversos posicionamentos, tanto ideológicos quanto práticos, que dependem do contexto em que são produzidos e aplicados, como veremos a seguir.

### **2.3 Qualidade: concepções e demandas sociais**

Assim como é um desafio escrever sobre a qualidade na Educação Infantil, também se torna um desafio definir de que qualidade estamos falando, pois, embora o tema seja onipresente, não há nada que indique uma compreensão homogênea da palavra.

O conceito de qualidade tem se apresentado sob diversas formas nas pesquisas, nas políticas e nas práticas, cujos autores se propõem a refletir, discutir, significar e ressignificar seu conceito, já que o termo está presente em leis, legislações, projetos, programas e instituições educativas com sentidos e significados distintos. Diante da

polissemia do tema, trazemos neste tópico algumas definições que ajudaram a construir o corpo desta pesquisa. As contribuições que trouxemos a seguir, sob a perspectiva de alguns autores encontrados durante a revisão bibliográfica realizada para esta dissertação, ora se aproximam ora se distanciam da elucidação do tema, evidenciando como definem o termo e como operam com o conceito de qualidade.

A palavra qualidade está muito presente em nosso dia a dia e é normal remetê-la a algo que nos é muito importante. Presente na educação, na saúde, na prestação de serviços, assume significados diferentes. Mas o que é realmente a qualidade? Como podemos defini-la? Etimologicamente, a palavra qualidade vem do latim *qualitas*, *qualitatis* que, resumidamente, significa “qualidade, jeito de ser”<sup>6</sup>. Já no campo das políticas públicas e das pesquisas em relação à qualidade da educação, em nosso caso mais especificamente o da Educação Infantil, o que podemos concluir sobre a abordagem deste termo, e que é consenso entre os autores, é que o conceito de qualidade na Educação Infantil não é universal. A existência de uma disputa a respeito dos significados atribuídos à temática da qualidade da educação é reconhecida também por Campos (2006, p. 24), para quem essa disputa é marcada por “perspectivas muitas vezes antagônicas, nas quais a qualidade se insere em diferentes pautas, projetos políticos, posições ideológicas e utopias”.

Zabalza (1998, p. 32)<sup>7</sup>, ao trazer reflexões e questionamentos sobre o processo de reestruturação do sistema de ensino espanhol, torna-se um dos primeiros autores a impulsionar os estudos e o debate sobre o desafio da qualidade. Destaca que “a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado”. Tanto aspectos estruturais (como a ampliação da escolaridade) quanto aspectos mais dinâmicos (como a formação de professores) afetam, segundo ele, a questão da qualidade na educação. E como “algo que vai sendo alcançado”, uma educação de qualidade deve ser pensada por todos os sujeitos a quem ela se destina, pois é alguma coisa dinâmica que se constrói no dia a dia. Diante desta constatação, jamais podemos deixar as crianças fora desse debate e dessa construção.

Quando as crianças são expostas a um atendimento de cunho assistencialista, a práticas escolarizantes, ao dilema entre cuidado e educação, entre tantas outras

---

<sup>6</sup> Fonte: Meus dicionários. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/qualidade/>. Acesso em: 5/8/2020.

<sup>7</sup> Esta é uma tradução da obra original publicada em 1996 sob o título “Calidad en la educación infantil”.

ambivalências, a proposição de estratégias é dificultada para que se alcance a tão almejada qualidade. Nesse sentido, Zabalza (1998, p. 38) afirma que “a Educação Infantil precisa enfrentar desafios de procura da qualidade que lhe são próprios”. Esses desafios podem se tornar gigantes, quando ainda não se tem uma visão consolidada do que é essa etapa da educação básica. Deixamos registrado que essa incompreensão muitas vezes, é compartilhada por pais, professores e gestores. Portanto, ao se propor uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos, vários paradigmas devem ser rompidos, considerando que essa etapa visa ao desenvolvimento integral da criança.

Nas palavras do autor, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos, o desafio da qualidade ainda adquire suma importância quando falamos dos aspectos qualitativos no âmbito da educação, especificamente da Educação Infantil. E assim ainda é na atualidade. A organização adequada dos espaços, o trabalho com rotinas, o respeito à cultura e o direito da infância, o trabalho com projetos e um ótimo corpo docente são alguns dos aspectos que, segundo Zabalza (1998), podem conferir qualidade à Educação em geral, projetando-se também sobre a Educação das crianças pequenas. Através da metodologia adotada nesta dissertação, procuramos refletir sobre como esses aspectos aparecem ou não nas narrativas dos professores sobre as falas das crianças em seus cotidianos, como construtores e indicativos de uma educação de qualidade.

Como vimos no tópico anterior, com o passar dos anos, vários documentos nacionais relativos à educação começaram a versar sobre a garantia da qualidade educacional, oportunizando a elaboração e aplicação de políticas, projetos e programas que buscam a melhoria da qualidade; no caso de nossa pesquisa, especificamente na Educação Infantil. Tratando-se de um conceito também político que se altera dependendo de cada contexto histórico à qual é aplicado, temos que ter em mente que essa melhoria só se concretiza quando alcança todos os indivíduos independentes de sua condição econômica, gênero, etnia e classe social.

Nesse sentido, Moacir Gadotti (2013, p. 1), quando se propõe a falar sobre o conceito de qualidade na educação, também compreende os vários ângulos de sua abordagem. Para o autor, qualidade está ligada à vida das pessoas, ao seu bem viver. Utilizando de uma nova abordagem sobre o tema, que aparece primeiro nos debates da União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME), traz importantes reflexões sobre o conceito de qualidade social na educação, “onde se acentua o processo social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento *simbólico*, mas também o *sensível* e o *técnico*” (GADOTTI, 2013, p. 1, grifos do autor).

Nenhum nível de ensino é enfatizado em sua abordagem, já que o autor entende que a qualidade da educação deve começar na creche e permanecer até o pós-doutorado. Porém, os elementos trazidos por ele, como educação integral, democracia, formação de professores, sustentabilidade, entre outros, ajudam-nos a pensar o conceito na Educação Infantil que, considerada a primeira etapa da educação básica pela LDBEN, deve oportunizar às crianças um processo de aprendizagem dialógico, de participação ativa, de aumento da autonomia. Essa nova qualidade, contemplada pelo autor, deve ser boa para todos os estudantes e não somente para alguns, entendendo-a como um direito social e não como investimento econômico que se oferta em função dos resultados. Entendemos, desta forma, que somente a construção de escolas, a ampliação de vagas, a formação docente, as aquisições de material pedagógico não são suficientes para a aquisição de uma qualidade na educação. É na vivência participativa do dia a dia que a qualidade vai se construindo e ganhando sentido.

Sendo um conceito em permanente construção, concordamos com Gadotti (2013) quando este o associa à realidade social, política e econômica dos sujeitos e da instituição protagonistas da história. Baseado em valores, não é um conceito neutro, é datado, localizado e está em permanente disputa. E, estando em disputa, dependendo do contexto inserido, assume diferentes significados que podem nos revelar que concepções de criança, infância e educação estão sendo construídas. A qualidade social que buscamos deve levar a um desenvolvimento pleno do indivíduo, à construção da cidadania: a qualidade deve estar ligada a condições de vida e trabalho de forma que a pessoa possa intervir na sociedade e alterar a sua história.

Outra perspectiva de análise da qualidade é formulada por Corrêa (2001) que, em sua dissertação de mestrado, usa o termo qualidade não como um conceito único, universal e absoluto, mas sim como um processo democrático, contínuo e permanente. Ressalta que é preciso ter clareza, pois a discussão que propõe não se trata de qualidade e sim de qualidades. Ao trazer o termo no plural, a autora considera que muitos aspectos podem conferir qualidade à educação das crianças pequenas, dentre eles a participação familiar e a organização da gestão escolar democrática nessa etapa da educação.

Apesar de Corrêa (2006, 2015) constatar o fato de ainda serem escassas as pesquisas voltadas para o tema da gestão, ele aparece como uma das dimensões referentes à qualidade na Educação Infantil. Conclui, em seus estudos que, quando uma gestão é efetivamente democrática, considera também, além da participação dos segmentos dos profissionais da escola, as famílias e as crianças na construção de uma

escola de qualidade.

Quando há participação de todos os envolvidos no processo educativo, a construção de parâmetros do que seria uma escola de qualidade ultrapassa os indicadores mais universais propostos pelos documentos oficiais, pois considera os contextos em que a escola se situa.

O trabalho da autora traz pistas importantes para o estudo do tema escolhido para esta dissertação, pois é na aposta sobre a participação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, em especial as crianças, que esse trabalho busca os indícios para a construção de uma escola de qualidade, a partir das narrativas dos professores que trazem as vozes infantis sobre episódios ocorridos em seu cotidiano escolar.

No texto do relatório final da pesquisa intitulada “Consulta sobre a qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito”, organizada por Campos e Cruz (2006), também foi incluída a opinião das crianças acerca das concepções sobre qualidade da Educação Infantil, estratégia que foi considerada “fundamental para ampliar o repertório relativo ao direito e à qualidade da educação infantil” (p. 67).

Sob a perspectiva dos direitos das crianças, a qualidade aparece nas pesquisas de Campos (2013), Campos, Esposito, Bhering, Gimenes e Abuchaim (2011) e de Füllgraf, Wiggers e Campos (2006), nas quais enfoques diferentes são conferidos para sua elucidação, porém seus textos trazem temas relevantes para pensarmos a construção de uma escola de qualidade.

O levantamento, realizado entre os anos de 1996 e 2003 por Füllgraf, Wiggers e Campos, de trabalhos concentrados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, em suas reuniões anuais, sobre o tema da qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil brasileiras, aponta os principais fatores que determinam a qualidade do atendimento, a saber: formação de profissionais de Educação Infantil, propostas pedagógicas e currículo para Educação Infantil, condições de funcionamento dos estabelecimentos escolares, práticas educativas no cotidiano das instituições e relações com as famílias.

Dessas pesquisas emergiram mudanças significativas nos contextos escolares observados, visto as legislações das últimas décadas, mas que ainda assim apresentam contradições na medida em que a educação das crianças de zero a seis anos se torna importante, apresentando desafios que ainda precisam ser superados.

Já no artigo “A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos

no início do ensino fundamental”, a dimensão utilizada por Campos (2011) foi a da avaliação. Através da utilização de escalas de avaliação, a pesquisa teve como objetivo aferir a qualidade da Educação Infantil e suas implicações com o desempenho escolar de crianças do início do ensino fundamental, associadas à frequência de uma pré-escola de qualidade. Concluindo que existe sim uma relação entre a frequência à Educação Infantil de qualidade e o bom resultado dos alunos no ensino fundamental, foram extraídas do estudo questões ainda emergentes no cenário atual, como o tipo de currículo adotado na Educação Infantil.

Acreditamos, assim como demonstrado nessa pesquisa, que um currículo pautado nos direitos das crianças, que as considera como sujeitos potentes, capazes de opinar em situações que lhes dizem respeito, que valoriza o espaço do brincar, a iniciativa da criança, ouve suas vozes e dá significados a elas, que lhes apresenta experiências múltiplas, etc., como aquele que contribui para um melhor desempenho da criança que acessa o ensino fundamental.

Através da revisão bibliográfica realizada no início da construção dessa dissertação, observamos que as pesquisas e estudos que contemplam o tema da qualidade na Educação Infantil no Brasil vêm ocupando lugar considerável nas produções acadêmicas e que o mesmo tem sido cada vez mais debatido nas políticas públicas, nas políticas educacionais, nos espaços de atendimento à Educação Infantil e na própria prática com as crianças.

Os trabalhos encontrados, em sua maioria, demonstram que a qualidade da Educação Infantil depende de vários fatores: participação das famílias, gestão democrática, infraestrutura adequada, recursos financeiros, formação especializada de professores, currículo, etc.

Apesar de, em seus textos, as leis e legislações sugerirem às crianças uma educação de qualidade e considerarem os seus direitos de participação na proposição de programas e políticas, a maioria das pesquisas não trouxe a participação infantil como um contributo na construção desta qualidade. Assim, perguntamos: onde estão as crianças? Por que a sua participação não foi considerada dentro das questões analisadas?

Nesse sentido, as pesquisas sobre qualidade evidenciam um caminho para que novos temas apareçam para ampliar e qualificar o debate sobre uma Educação Infantil de uma qualidade concreta para as crianças brasileiras. É necessário romper com a invisibilidade infantil que ainda é muito perceptível nos textos e nos contextos em que as crianças estão inseridas.

Desta forma, pensando na participação dos indivíduos sobre a construção dessa qualidade na educação, esta pesquisa traz um panorama, ao longo dos capítulos, de como a comunidade escolar aparece nos espaços de deliberação coletiva que lhes dizem respeito, da construção das políticas voltadas para a primeira infância, das práticas e, por fim, de como o tema da qualidade ganha sentido e significado nas vozes dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

A seguir, traçaremos um panorama sobre a política de atendimento à primeira infância lançada no ano de 2013, no município de Niterói, que tem como uns de seus pilares a qualidade pedagógica e o respeito aos direitos da criança, de forma a perceber o lugar que as elas ocupam nesse contexto e como o termo qualidade se apresenta na execução do programa.

### CAPÍTULO 3

## PROGRAMA MAIS INFÂNCIA: POLÍTICA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NITERÓI

Figura 3: O palavrão com P



Fonte: Projeto Respeitar é preciso. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/o-palavrao-com-p/>. Acesso em: 20/10/2019.

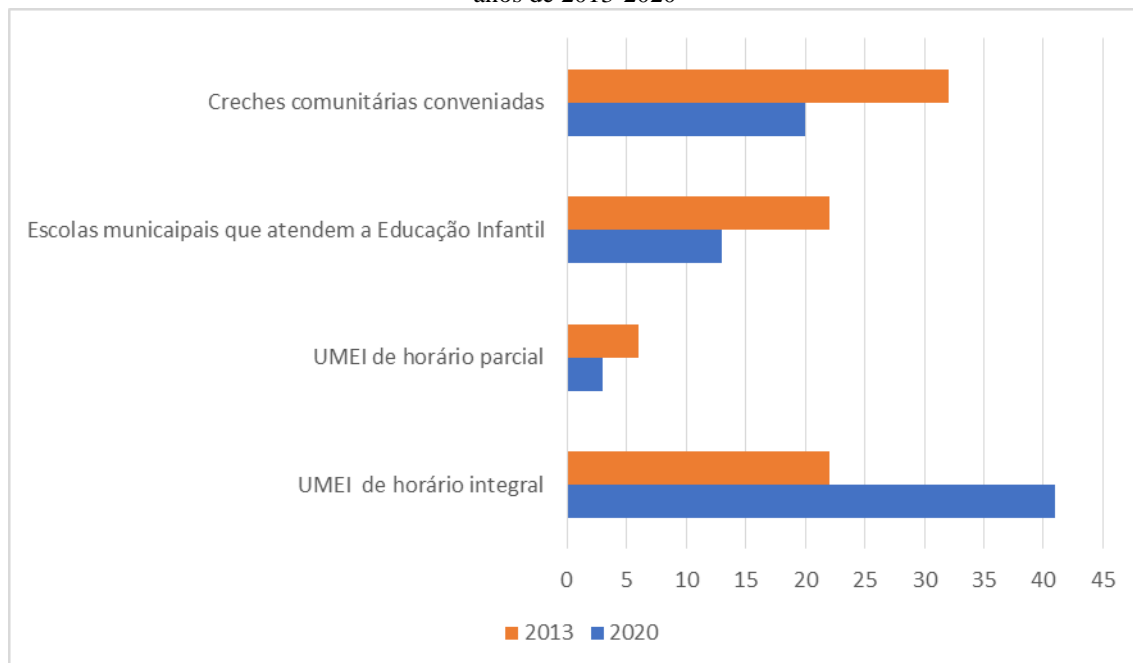
É provável que muitos de nós tenhamos, ao menos inicialmente, a mesma reação da Mafalda ao ouvir a palavra “política”, dita por seu amigo Manolito na referida tirinha acima. Pensando em seu uso milenar, a palavra política sempre esteve associada, de uma forma geral, a governo, gestão, negociação e burocracia. Dentre as muitas de suas definições, que se apresentam a partir de diversas lógicas, está a de Rua (1998, p.1) “política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”.

Nesta seção apresentaremos um panorama sobre o Programa Mais Infância enquanto política pública educacional da cidade de Niterói. Em relação à particularidade dessa rede de ensino, no ano de 2006, a Educação Infantil era oferecida em quatro tipos de instituições: Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) de horário integral, Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) de horário parcial, Escolas Municipais (EM) com turmas de Educação Infantil e Creches Comunitárias (CC) conveniadas à Secretaria Municipal de Educação (SME).

Atualmente, ainda encontramos esses quatro tipos de atendimento, como podemos observar no gráfico 1, porém com consideráveis diferenças em relação a quantidade de oferta entre eles. O aumento das Unidades Municipais de Educação Infantil a partir de 2013, para o atendimento das crianças da pré-escola principalmente,

atende as determinações da Lei 12.796/13<sup>8</sup> e demonstra entre outras coisas uma preocupação na preferência de espaços exclusivos que atendam a esta faixa etária.

Quadro 1: Quantidade de instituições que atendem a Educação Infantil no município de Niterói entre os anos de 2013-2020



Fonte: Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (AEPE) – Dados estatísticos dos meses de março/2013 e março/2020. Disponível em: <https://www.educacaoniteroi.com.br/dados-estatisticos-da-rede-escolar-municipal/marco-2013-2/> e <https://www.educacaoniteroi.com.br/dados-estatisticos-da-rede-escolar-municipal/marco-2020/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Em artigo publicado por Falciano e Nunes (2020), que objetiva avaliar os efeitos resultantes da obrigatoriedade de matrícula das crianças da pré-escola, os dados expressos sobre o município de Niterói, junto a outros 12 municípios que compõem parte da amostra de sua pesquisa, demonstra um aumento na proporção de matrículas, entre 2011 e 2017, neste tipo de estabelecimento (prédios próprios), sejam eles públicos ou privados. Neste mesmo estudo, é demonstrado que a estratégia de conveniamento deste município para atendimento à pré-escola diminuiu em 12%.

Todavia apesar dos dados positivos expressos acima ainda encontramos municípios que utilizaram outras estratégias para o atendimento às crianças de quatro e cinco anos. Em pesquisa realizada por Nascimento (2016, p. 3500), que teve como lócus 10 municípios da baixada fluminense, os dados obtidos retratam uma realidade muito

<sup>8</sup> A Lei 12.796/13 trouxe diversas previsões, para interesse desse estudo destacamos o artigo 6º que determinou a obrigatoriedade dos pais de matricularem seus filhos na educação básica a partir dos 4 anos de idade.

diferente em que “A totalidade dos Municípios investigados disse ter como principal estratégia para a ampliação das Redes na Educação Infantil a criação de turmas de Pré-escola em escolas do Ensino Fundamental. ” Esta estratégia levanta várias questões, entre elas, o que afirma os autores abaixo:

a infraestrutura dos estabelecimentos escolares é um dos fatores preponderantes na busca da qualidade na educação infantil, já que temos claro que o espaço físico também educa e que ter acesso a uma infraestrutura de qualidade constitui um direito de todas as crianças. (FALCIANO, SANTOS e NUNES, p.890)

A escolha por observar o tema da qualidade na Educação Infantil, a partir de um programa de governo municipal se deve às considerações expressas por Mainardes (2018, p.193) de que “os programas são formas de colocar uma política em ação, constituindo-se em desdobramentos das políticas”. Sendo um desdobramento da política niteroiense, o Programa insere-se no campo das políticas públicas educacionais, trazendo questões relacionadas à oferta de vagas para Educação Infantil, demandando o acesso a elas, participação dos sujeitos, qualidade e direito à educação.

O Programa Mais Infância se propôs a expandir e ampliar o atendimento às crianças da Educação Infantil do município de Niterói com base nos princípios de “respeito aos direitos da criança, qualidade pedagógica, inclusão social e formação cidadã” (ARAÚJO, 2014, p. 58), e contou, em determinado momento, com a participação da sociedade Niteroiense em sua fase de elaboração.

Mainardes (2009, p. 04), destaca que é relevante uma compreensão teórico-crítica e dialética sobre o tema da qualidade educacional, indicando que, refletir sobre ele é necessário e:

Demanda uma investigação abrangente e aprofundada do conjunto de influências que atuam no processo de formulação de políticas, tais como: influências globais/internacionais, agências multilaterais, arquiteturas políticas nacionais e locais, indivíduos, grupos, redes políticas, entre outros.

Portanto, o Programa Mais Infância pode ser entendido como um desdobramento de uma política educacional, elaborada coletivamente, possibilitando colaborar com o objeto de investigação proposto para esta pesquisa, que intenciona maior participação das crianças na criação de indicativos para a construção de uma educação de qualidade. Ademais, um estudo minucioso do seu processo de implementação, no período de 2013-2016, foi realizado por Rosana Ribeiro (2018) e apresentado sob a forma de dissertação, como requisito parcial para obtenção do título

de Mestre ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esta pesquisa contribuiu para a compreensão sobre as ações, concepções e interesses sociais e políticos envolvidos no decorrer do desenvolvimento do Programa Mais Infância como, por exemplo, a expansão de vagas na Educação Infantil, os avanços e dificuldades identificadas durante a implementação da política (RIBEIRO, 2018).

Na busca pelos primeiros dados do Programa Mais Infância traçamos um caminho de volta a 2013, quando esta pesquisadora atuava na equipe de Coordenação da Educação Infantil de Niterói no acompanhamento das Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal e, posteriormente, começou a auxiliar a gerente do Programa, sua antiga chefia, junto à implementação das ações desta política entre os anos de 2013-2016. Destacamos que as informações apresentadas aqui podem ser encontradas nas plataformas digitais em forma de entrevistas, folder e matérias contidas no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Niterói e no *blog* do atual prefeito da cidade, outros dados advêm de trabalhos já publicados, dissertações defendidas e documentos públicos. Fazemos o referido destaque quanto a documentação desta política, pois até o momento, conforme informado pela chefia da atual Diretoria de Educação Infantil, através de contato telefônico, não há sistematização interna, neste setor, das comunicações sobre as ações, os objetivos e os caminhos trilhados na efetivação do Programa.

Confessamos que escrever esta seção se constitui um grande desafio, primeiro por ter participado efetivamente da implementação desta política entre 2013-2016 e agora, neste momento, por estar no papel de pesquisadora. Nesse sentido, Velho (1978) acrescenta que estar familiarizado com algo, no caso, uma política pública para Educação Infantil, não significa que conhecemos todos os pontos de vista dos envolvidos, assim, é necessário estranhar o familiar, entendendo a necessidade do distanciamento do pesquisador do seu lugar de fala, para que haja um diálogo imparcial, menos implicado do problema estudado.

No município de Niterói, o Programa Mais Infância surgiu para atender determinados fins internos e externos como as demandas da sociedade niteroiense por vagas na Educação Infantil, além de cumprir legislações vigentes.

Uma política de governo ou de Estado planejada e implementada envolve disputas de poder e ações com interesses diversos, precisa ser articulada ao seu processo macro e micro, desta forma a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe

(1992), Mainardes (2006), constitui-se em importante referencial, na medida em que os seus formuladores entendem que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos. Nesta perspectiva, as políticas públicas são consideradas como um ciclo contínuo, com contextos ligados e inter-relacionados, sem dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares (MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011, p.157).

O lançamento do Programa Mais Infância ocorreu em março de 2013 pela Prefeitura de Niterói, através da Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia. Em folder promocional sobre o Mais Infância, há a afirmação de que o Programa contou com o apoio do governo federal, através dos programas Brasil Carinhoso e ProInfância, e que este integrou os esforços do município para erradicar a pobreza na cidade, sendo seu principal objetivo a garantia dos direitos da infância.

Figura 4: Lançamento do programa Mais Infância, no teatro Popular Oscar Niemeyer, no centro de Niterói



Fonte: Prefeitura de Niterói. Disponível em:

[http://www.niteroi.rj.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1523:prefeito-rodrigo-neves-lanca-programa-qmais-infanciaq-que-vai-inaugurar-20-novas-creches-ate-2016#:~:text=A%20Prefeitura%20de%20Niter%C3%B3i%20lan%C3%A7ou,do%20Caminho%20Niemyer%2C%20no%20centro](http://www.niteroi.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1523:prefeito-rodrigo-neves-lanca-programa-qmais-infanciaq-que-vai-inaugurar-20-novas-creches-ate-2016#:~:text=A%20Prefeitura%20de%20Niter%C3%B3i%20lan%C3%A7ou,do%20Caminho%20Niemyer%2C%20no%20centro). Acesso em: 24/10/2022.

O Programa ProInfância, iniciado em 2007, de acordo com o exposto no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além de prover recursos no campo da infraestrutura educacional, também prevê a aquisição de equipamentos e mobiliários indispensáveis e adequados ao funcionamento das unidades. Cabe aqui uma observação de que, embora conste nos primeiros documentos oficiais nos quais foram disponibilizados recursos do ProInfância para a construção das UMEIs, nenhuma delas, inauguradas sob o programa MAIS INFÂNCIA, possui o padrão de construção

preestabelecido pelo MEC para a edificação de novas Unidades de Educação Infantil.

Sobre essa particularidade, Araujo (2014, p.61) explicita:

O movimento de expansão em sua fase inicial buscou recursos do Programa ProInfância do Governo Federal para construção de escolas. Entretanto, a situação dos terrenos do município, altamente urbanizado, levou a não adoção dos modelos de creche do FNDE que necessitam de terrenos muito extensos, dificultando o recebimento de apoio. Foram mobilizados e investidos recursos do próprio tesouro municipal em tempos de crise econômica.

Já o Programa “Brasil Carinhoso” está voltado para a primeira infância e uma de suas vertentes é a ampliação de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses, cujas famílias foram beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF)<sup>9</sup>, em creches públicas ou conveniadas, consistindo na:

transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento, para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil.

Apoiada por legislações que preconizam a criação de programas e projetos por parte dos entes federados para o alcance de determinados objetivos, a Educação Infantil passa a ser priorizada na agenda governamental do município de Niterói e ganha contornos próprios, considerando a realidade local.

O Programa Mais Infância propôs-se a inaugurar, a partir de 2013, cinco (5) novas UMEIs, atingindo a marca de vinte (20) UMEIs em tempo integral, até 2016 e a criação de 3.000 novas matrículas em quatro anos, o que, segundo seus dirigentes, contribuirá para reduzir o histórico déficit de vagas na Educação Infantil, principalmente na faixa etária de 0-3 anos de idade e a contemplar a universalização da pré-escola estabelecida no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Numa perspectiva longitudinal, esse Programa compôs o Plano Estratégico do governo municipal de Niterói previsto para o período de 2013-2033, intitulado “Niterói que queremos”. O texto inicial, assinado pelo prefeito, caracterizava-se como “uma carta de navegação que balizaria determinadamente as ações de todos os órgãos” da gestão municipal. Ao mesmo tempo, deveria ser apropriado por “toda a sociedade niteroiense, visando a garantir a sua implementação independentemente de partidos e interesses individuais” (NITERÓI QUE QUEREMOS, 2014, p.7).

Em trabalho apresentado no Congresso do Conselho Nacional de Secretários de

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/brasilcarinhoso>. Acesso em 26 mar. 2019.

Estado da Administração (CONSAD), pelos servidores da Secretaria de Planejamento, Modernização da Gestão e Controle de Niterói (SEPLAG), buscamos o entendimento dessa participação. Os autores dão referido destaque ao envolvimento da sociedade civil na elaboração do projeto, afirmando que a parceria com o Movimento Brasil Competitivo – MBC<sup>10</sup> tornou possível “a participação maciça dos empresários da cidade, representados, principalmente, pela Associação Conselho Empresarial e Cidadania” (GOMES e REYS, 2015, p. 4).

O projeto foi desenvolvido em etapas e mobilizou a sociedade niteroiense para compartilhar da elaboração do Plano Estratégico supracitado. A participação da população foi viabilizada por uma plataforma digital, o Portal Niterói que queremos<sup>11</sup> no qual foi promovida uma pesquisa virtual de opinião sobre os principais problemas da cidade que contou com a participação de mais de cinco mil pessoas.

Posteriormente, foi realizado um congresso regional chamado “Niterói que Queremos”, esse evento reuniu cerca de 1.000 munícipes, que teve por objetivos divulgar as questões apontadas pela pesquisa de opinião e traçar as diretrizes que iriam orientar “os esforços, políticas públicas e investimentos na cidade ao longo dos próximos 20 anos” (Niterói que Queremos, 2014, p.13). Os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental Municipal também foram envolvidos no debate, a partir da promoção de um concurso de redação e desenho sobre o tema “Criando a Niterói do Amanhã”, provocado pela pergunta “Que Niterói você quer? ”.

Em face do exposto acima sobre o lançamento do Programa Mais Infância e a consulta à população niteroiense promovida pelo movimento Niterói Que Queremos, observa-se que os referidos documentos estão em sintonia quanto aos primeiros dados apresentados, porém esses deixam um questionamento a respeito da desarticulação temporal, visto que a participação da população niteroiense teve início três meses após o lançamento do Programa. A contradição faz pensar, junto com Valla (2000, p.21), “nesta participação está embutida a ideia de que o aceite ao convite para participar seria uma forma de os governos se legitimarem”.

Segundo Shiroma et al (2005, p.434):

Textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e

<sup>10</sup> O Movimento Brasil Competitivo é uma associação civil de direito privado que desenvolve o Programa Modernizando a Gestão Pública que tem como objetivo principal levar a *expertise* do setor privado, em geral, para as administrações públicas brasileiras. Informações obtidas em: <<http://www.mbc.org.br/mbc/novo/index.php?option=projeto&task=categoria&id=4&Itemid=34>>. Acesso em 17 mar. 2021.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.niteroiqueremos.com.br/>. Acesso em 17 mar. 2021.

apelo à razão política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não são a política.

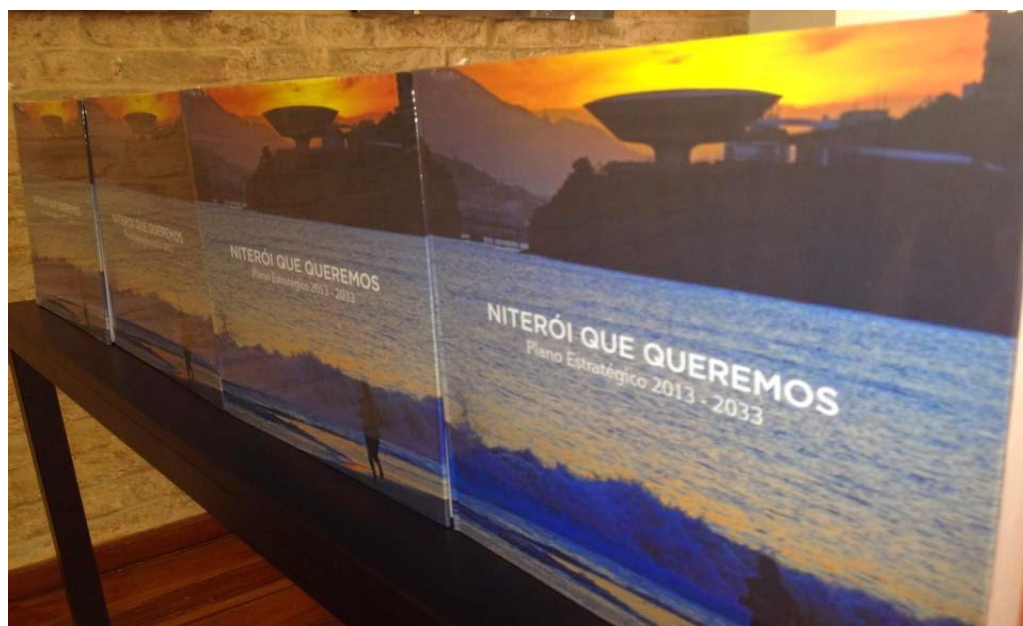
Ou seja, o convite para participação popular pode ter sido uma estratégia de legitimação dos governos com o povo, representando suas demandas e contradições.

Figura 5: Teatro municipal lotado para cerimônia de apresentação do Programa Niterói Que Queremos



Fonte: Blog do Axel Grael. Disponível em: <http://axelgrael.blogspot.com/2014/11/a-niteroi-que-queremos-prefeitura-lanca.htm>. Acesso em: 20/03/2020.

Figura 6: : Livro impresso com os resultados do Niterói Que Queremos



Fonte: Blog do Axel Grael. Disponível em: <http://axelgrael.blogspot.com/2014/11/a-niteroi-que-queremos-prefeitura-lanca.htm>. Acesso em: 20/03/2020.

Figura 7: O prefeito Rodrigo Neves, seu vice Axel Graef e a secretária de Planejamento, Modernização da Gestão e Controle, Patrícia Audi, autografando a publicação



Fonte: Blog do Axel Graef. Disponível em: <http://axelgrael.blogspot.com/2014/11/a-niteroi-que-queremos-prefeitura-lanca.htm>. Acesso em: 20/03/2020.

Na visão de seus formuladores, o documento “Niterói Que Queremos” abrange os principais elementos que um Planejamento Estratégico precisa conter. Apresenta ainda um breve histórico sobre a cidade de Niterói, seus principais problemas, apontando metas e estratégias de ação para um determinado tempo, conforme se observa na figura a seguir:

Figura 8: Elementos constitutivos do plano estratégico de Niterói



Fonte: Niterói Que Queremos (NITERÓI, 2014)

Na área de um futuro e desejado resultado, denominado “Niterói Escolarizada e Inovadora”, encontramos contemplada a etapa da Educação Infantil, que tem como um de seus desafios principais “efetivar a cobertura do ensino, com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I”, sendo o Programa Mais Infância um dos Projetos Estruturadores para o período 2013-2016 (NITERÓI QUE QUEREMOS, 2014, p. 268).

De acordo com Macedo, Pereira e Rodrigues (2014, p.14), a política para Educação Infantil proposta pelo Programa Mais Infância baseia-se nas seguintes diretrizes:

1º expandir os equipamentos da Educação Infantil, de acordo com projeto arquitetônico que expresse a proposta político pedagógica da rede e a especificidade do atendimento.

2º dotar as UMEI de professores de educação física, artes e música, visando o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos.

3ª ampliar os horários de toda rede de atendimento de 0 a 5 anos, visando a crescente qualidade do trabalho pedagógico.

4º investir na infraestrutura das UMEI, adequando os espaços físicos e dotando-as dos recursos pedagógicos necessários a melhoria do atendimento.

5º promover, através dos Conselhos Escola Comunidade (CEC), a participação de todos os segmentos da sociedade em amplo debate sobre a melhoria da qualidade de Educação Infantil no município.

6º estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior para constante formação do profissional que atua neste segmento.

Observando as diretrizes expostas acima, podemos perceber que estas não estão voltadas somente à expansão física da rede, encontramos também registros sobre a preocupação com a participação de todos os segmentos da sociedade em amplo debate sobre a melhoria da qualidade de Educação Infantil no município através da atuação do Conselho Escola Comunidade (CEC). O CEC é regulamentado por lei municipal nº 1210 de 14/09/1993, como indica em seu artigo 2ª é “constituído pelo Diretor da Unidade Escolar e representantes eleitos dos Professores, funcionários, pais, alunos e associação de moradores” filiados à Federação das Associações e moradores do município de Niterói (FAMNIT). Porém este conselho, em Niterói, só tem representatividade dos alunos dos 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Se o CEC é um espaço de participação para toda comunidade escolar, contribuindo para uma efetiva gestão democrática das instituições de ensino, cabe a pergunta: como as crianças da Educação Infantil podem participar deste

momento, já que não há nenhuma expressividade na Lei quanto a isso?

Em Niterói, o único documento que prevê a participação das crianças da Educação Infantil é o Referencial Curricular para Educação Infantil da Rede, que se encontra em processo de revisão ao seu texto de 2010, mas ainda não finalizada, vigorando, portanto, até o momento o documento anterior.

O que se pode perceber é que os dados apresentados nesta pesquisa indicam demandas reconhecidas socialmente e que o Programa Mais Infância se apresentou como apoio para a resolução de alguns problemas educacionais. Contudo, valendo-se das nossas experiências como docentes nas UMEIs do município e a proximidade com vários professores da rede que atuam nas mais diferentes funções, temos observado algumas condições inadequadas para a qualidade e equidade nas especificidades da Educação Infantil, quando pensamos as crianças como potência, como devir-ilimitado (ABRAMOWICZ, 2011). E, é a partir da realidade cotidiana vivenciada pelas crianças e narradas por professoras da Educação Infantil da UMEI Regina Leite Garcia, inaugurada pela égide do Programa Mais Infância, que pretendemos encontrar indícios sobre como as crianças podem construir indicativos de qualidade para a Educação Infantil do município de Niterói.

## CAPÍTULO 4

### CONSTRUINDO CAMINHOS: RESULTADOS DA PESQUISA

Figura 9: Mafalda na escola



Fonte: <https://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>. Acesso em: 14/10/2020.

Nesse capítulo, são apresentados os dados construídos por meio das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa, que buscaram considerar as realidades plurais que envolvem as práticas docentes, as vozes das crianças e a escola. A escolha pela tirinha de Quino é um convite permanente ao diálogo sobre as lógicas infantis e as reinterpretações das crianças sobre suas realidades, necessidades e perspectivas sobre o mundo. Na tirinha acima, percebe-se traços de ironia e manifestação explícita do inconformismo da personagem principal sobre o que a escola está lhe oferecendo, demonstrando que a instituição escolar não é um espaço neutro, nem a criança é um ser descontextualizado da política que a cerca. E, foi através das narrativas das professoras da Educação Infantil da UMEI Regina Leite Garcia, nas quais rememoram falas das crianças nos diversos contextos e espaços da Unidade, que buscamos com essa pesquisa indícios de “coisas realmente importantes” que nos levem à construção de uma escola de qualidade, tomando como referência a perspectiva anunciada pelas crianças aos adultos.

Para atingir os objetivos da pesquisa, o caminho escolhido nem sempre foi linear, solitário e definido em um primeiro momento. Foi preciso andar, contornar curvas, parar quando necessário, descansar e se preparar para caminhar novamente. Nesse caminho, há outros interlocutores que ajudaram a pensar, planejar, reformular e a definir as estratégias teóricas e metodológicas a serem utilizadas nessa dissertação, até chegar aos instrumentos que contemplem os objetivos propostos para essa pesquisa.

Abrimos um parêntese, nessa seção, para mencionar que, a princípio, as crianças foram pensadas como sujeitos ativos e centrais deste trabalho e que as suas vozes seriam

os elementos principais para discussão do tema da qualidade. Porém, na impossibilidade da escuta das crianças de forma direta devido a pandemia da COVID-19, que provocou o fechamento de todas as instituições de ensino, o distanciamento social e outras medidas no início do ano de 2020, de forma a conter o avanço do vírus, estendendo-se mês a mês, até 2022, tivemos a urgência e o desafio de encontrar nessa nova realidade, técnicas e instrumentos metodológicos que se adequassem ao tema e aos objetivos propostos.

Sendo assim, na impossibilidade de estar com as crianças, de ouvi-las de forma direta, sensível e respeitosa, encontramos nos professores um elo entre elas e o objeto de investigação. A fim de estreitar melhor essa ligação, foi necessário empreendermos novas leituras, que nos levaram a perceber a existência de poucas produções, que trazem nas narrativas dos professores sobre seus cotidianos profissionais as vozes das crianças com quem se relacionam. Cabe mencionar que os eventos narrados que apresentam as vozes das crianças são pensados neste estudo como centrais logo, ainda que nas falas dos adultos. Nesse sentido, a metodologia se constrói em um duplo movimento, por um lado busca-se os indícios sobre qualidade da Educação Infantil na perspectiva das crianças e, por outro, se os profissionais escutam e percebem suas falas como enunciação de suas percepções sobre qualidade.

Desta forma, definimos que o estudo é de natureza qualitativa, que traz o universo dos significados do mundo real e a subjetividade do sujeito como algo indissociável. De acordo com Minayo et al. (2007, p.21), a abordagem qualitativa

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A partir do pensamento da autora, compreendemos que essa pesquisa aborda fenômenos humanos, que se dão pela multidimensionalidade das realidades que, teórica e pragmaticamente, podem revelar os aspectos subjetivos das crianças presentes no coletivo da escola. Assim, interpretar as ações a partir das realidades vividas é algo profundamente complexo, que não se fecha num reducionismo de uma análise pontual durante um estudo, nem tampouco pode ser compreendido sem o adequado rigor acadêmico.

Elegemos, para esse estudo, as narrativas autobiográficas, orais e escritas das professoras da UMEI Regina Leite Garcia, como instrumento de encontro com os dados. Em tempos de distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, as narrativas orais foram reunidas de forma virtual, em encontros realizados na plataforma de reuniões denominada Zoom<sup>12</sup> e as narrações escritas enviadas via WhatsApp<sup>13</sup>. As narrativas se deram, fundamentalmente nos meses de abril e junho de 2021, tornando possível a compreensão sobre os eixos escolhidos neste estudo e apresentados nos objetivos. Acreditamos que os sujeitos que registram as suas vivências ao lado das crianças, enunciam uma experiência particular refletida e são capazes de dar sentido e significado tanto a sua formação quanto a sua história, partilhando assim da ideia de Souza (2007).

Confiando no caminho escolhido, nas próximas subseções, são apresentadas as particularidades da UMEI Regina Leite Garcia, a caracterização dos sujeitos participantes do estudo, as narrativas coletadas e os diálogos com as docentes, trazendo as histórias dos sujeitos e apresentando as concepções, os indícios e sentidos contidos nas falas das crianças, narradas por suas professoras sobre a construção de uma escola de qualidade.

#### **4.1 Narrativas autobiográficas: os instrumentos da pesquisa**

A abordagem autobiográfica, escolhida para esta dissertação, tem estado cada vez mais presente nas pesquisas da área educacional e vem sendo marcada por diversos estudos. No Brasil, segundo Bueno, et al (2006), as produções autobiográficas ganham intensidade a partir da década de 1990, quando boa parte dos estudiosos da Educação se interessaram, não apenas pela maneira como os docentes vivenciaram os processos de formação, como também pelas experiências vividas ao longo do magistério, sendo as obras publicadas por Antônio Nóvoa (1988, 1992 e 1995), em Portugal, as responsáveis por fortalecer esse aumento.

Ao buscar por leituras que nos ajudassem a fundamentar a pesquisa, percebemos que a maioria dos textos produzidos sob a perspectiva autobiográfica traziam para discussão dimensões de formação, condições de trabalho e aspectos relacionados à história da profissão docente, etc. (COELHO, 2010; PASSEGGI, SOUZA e

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://zoom.us>.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.whatsapp.com>

VICENTINI, 2011). Contudo, nessa pesquisa, escolhemos por trazer episódios infantis narrados por professoras, que evidenciassem a fala das crianças sobre os seus cotidianos e que pudessem nos apresentar indícios para a construção de uma escola de qualidade, trazendo para o campo da pesquisa autobiográfica uma nova dimensão.

A opção pela pesquisa autobiográfica é um desafio, dada a multiplicidade a qual já foi exposta, sobre os diversos olhares existentes na pesquisa em Educação sobre o tema. No entanto, o desejo de somar reflexões mais aguçadas a respeito da temática pesquisada foi um condicionante que nos fez seguir em frente e propor novas análises, a partir das histórias de vida e profissão docente compartilhadas conosco.

Sendo assim, para refletir e problematizar sobre o tema escolhido para esse trabalho, a qualidade na Educação Infantil, fizemos a escolha pelas narrativas autobiográficas como instrumento que nos ajudassem na construção dos dados da pesquisa.

A palavra narrativa vem do Latim *Narrare*, “contar, relatar, narrar”, literalmente, “tornar conhecido”; é derivado de *Gnarus*, “o que sabe”, através dela os sujeitos falam de si, do outro, ressignificam seu passado e presente.

Na narração, os sujeitos que ouvem e que narram têm a possibilidade de refletir sobre suas histórias. Acreditamos na laboração de produção de dados na pesquisa narrativa como possibilidade de os sujeitos se potencializarem, tanto no encontro com o outro quanto consigo mesmo e, também, na possibilidade de que seus enunciados cheguem a muitos outros. Nessa perspectiva, Serodio e Prado (2015, p.91), afirmam que:

Quando as narrativas em sua forma de enunciado oral típico da educação básica saem dos muros da escola e passam a ser vistas como enunciados escritos úteis para compor os dados de pesquisa do campo educacional, acontece uma valorização desse gênero e de seus produtores.

Assim sendo, com este estudo, buscamos a palavra do outro e, por meio dela, aproximamo-nos dos diferentes sentidos que podem ser atribuídos aos encontros dos professores vivenciados no cotidiano e na interação com as crianças. É na totalidade dialógica do enunciado do outro, expresso por meio de suas narrativas, orais ou escritas, que exploramos esses sentidos, construindo nossa compreensão, num processo de reflexão.

A escolha pelas narrativas autobiográficas como instrumentos dessa pesquisa trouxe como novidade o interesse pelas vozes infantis narradas pelos professores em

situações de seus cotidianos que, de alguma forma, buscou-se alterar a rotina da instituição de Educação Infantil a qual estão inseridas. Desta forma, foi possível aprofundarmos em determinadas questões, que emergiram nas narrações dos sujeitos e que foram de encontro aos objetivos propostos nessa pesquisa. E é sobre esses indivíduos que faremos uma breve descrição, a seguir.

#### **4.2 Caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa**

Na caracterização do espaço e dos sujeitos do estudo, num primeiro momento, a pesquisa de campo se deu pela escolha da Unidade Municipal de Educação Infantil Regina Leite Garcia. Essa seleção considerou o fato da escola ser uma das Unidades Municipais inauguradas pelo Programa Mais Infância e, a partir dela, possibilitar a caracterização do que foi considerado no município como um processo de reforma e ampliação das unidades escolares. Houve também, no mesmo período, a municipalização das creches comunitárias que, antes compreendidas administrativamente como unidades distintas, tornaram-se incorporadas ao sistema de ensino e, portanto, absorvidas, responsivamente pelo poder público. Por se tratar de uma Unidade Municipal de Educação Infantil nova, criada no ano de 2016, supostamente, o que havia de inovador na política e administração municipal tendia a ser encontrado nessa unidade e, por isso, serviria como parâmetro comparativo com a realidade municipal para indicar se, de fato, a suposta qualidade educacional prometida em termos estruturais e pedagógicos poderia ser encontrada.

A inauguração da UMEI data do dia 23 de novembro de 2016 e contou com a presença do então prefeito da época, Rodrigo Neves. Localizada na Rua Teixeira de Freitas, no bairro Fonseca, no município Niterói, a unidade fica ao lado da Clínica da Família da região e serve como referência no bairro pela correlação entre educação e saúde. Atualmente, a Unidade tem oito salas de atividades e conta com apoio de trinta e nove funcionários, sendo que, das oito salas, existem a sala da diretora e a de professores, assim como uma sala de recursos multifuncionais para o atendimento das crianças com necessidades educacionais específicas. Essa Unidade Escolar também, é composta de cozinha industrial, parque de recreação infantil, banheiro para adultos, além de banheiros adaptados para pessoas com deficiência e para as crianças.

Comumente, como em outras unidades deste Projeto, a escola conta com uma sala para secretaria, refeitório, dispensa, almoxarifado, pátio coberto e lavanderia<sup>14</sup>.

Cabe destacar que a UMEI também foi citada em uma reportagem do jornal O Fluminense<sup>15</sup>, por compor o quadro de escolas que receberam os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por seguir os padrões de sustentabilidade que envolvem sistemas de reaproveitamento de água da chuva e energia solar, assim como, possuir ambiente climatizado, rampas de acessibilidade, banheiros adaptados e piso tátil. Essas iniciativas na instituição pesquisada podem demonstrar uma procura de melhoria nos prédios educacionais, aliada à sustentabilidade ambiental, podendo significar um indicador de qualidade na educação. Atualmente, a capacidade de matrículas encontra-se para 160 crianças de idade entre 2 e 5 anos e oferece atendimento educacional em período integral. Essa integralidade de acompanhamento tende a responder às metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que demandou dos municípios, por meio do Plano Municipal de Educação, que houvesse o atendimento em creches e pré-escolas de modo integral em horário favorável às práticas laborais dos pais/responsáveis. Cabe destacar que para o atendimento em horário integral, a escola conta com a bidocência, ou seja, dois professores atuando durante o período escolar e orientação educacional especializada para as crianças que assim o necessitam.

Considerando que o Programa Mais Infância prevê a bidocência na Educação Infantil como fundamental para o adequado atendimento em horário integral, essa perspectiva deveria compor os programas e legislações normativas do município Niterói. Porém, até a presente data de realização deste estudo, essa prerrogativa não está garantida em nenhuma legislação municipal, tornando frágil a continuação desse processo, caso a política de governo mude e entenda não ser mais necessário a manutenção dessa estrutura. Nesse aspecto, fica evidente que a educação no Brasil nem sempre é pensada com o adequado projeto a médio e longo prazos, portanto, cabe a crítica de que essa correlação entre os interesses político-partidários ainda é uma realidade que se desdobra nas políticas educacionais locais.

Para a construção dos dados, enquanto pesquisadoras, enviamos uma carta convite, explicitando os objetivos do estudo e sensibilizando as professoras sobre a

---

<sup>14</sup> Fonte: <https://www.escol.as/339491-umei-regina-leite-garcia>. Acesso em: 25 abr. 2020.

<sup>15</sup> Fonte: <https://www.ofluminense.com.br/pt-br/cidades/inaugurada-umei-regina-leite-garcia-na-teixeira-de-freitas.html>. Acesso em: 25/04/2020.

importância de participação delas, ao responderem às perguntas sugeridas. Das 24 professoras contactados, 14 foram as respostas positivas, sendo uma negativa e 9 abstenções, o que demarca mais de 50% na participação das professoras interessados no estudo. Por se tratar de um estudo com lócus de pesquisa específico, enquanto professora/pesquisadora entendia que a participação docente seria maior, e que a compreensão das professoras acerca da pesquisa demonstraria outro nível de correlação entre o trabalho que realizam em escolas e a relevância do trabalho desenvolvido pelas universidades por meio de pesquisas. Mesmo assim, compreende-se que a participação das professoras foi suficiente para o levantamento e análise dos dados.

Das 14 que se dispuseram, num primeiro momento, para contribuir com a pesquisa, apenas 4 responderam todo o processo, As outras 10 indicaram os motivos da não participação como sendo em decorrência da alta exposição ao computador e às plataformas digitais durante suas atividades de trabalho no período da pandemia e, ao compartilhar de uma pesquisa, também utilizando a plataforma Zoom, mesmo tendo essa entrevista um tempo bem reduzido, cerca de 30 a 40 minutos de conversa, seria algo difícil para elas. Sendo essa a resposta majoritária daquelas que não participariam, houve o adequado respeito ao posicionamento das professoras e esse dado entra nesse momento de exposição para indicar o estresse gerado durante a Pandemia com o uso das plataformas digitais.

No caso municipal nesse momento pandêmico, foi emitido um Ofício Circular Nº 057/ 2020<sup>16</sup>, que exigiu das professoras a produção de vivências virtuais para que os vínculos já estabelecidos com as crianças não se perdessem neste tempo de suspensão das atividades presenciais e distanciamento social. Pela problemática acima, foi sugerido as professoras que suas narrativas poderiam ser orais, como proposto inicialmente, enviadas escritas por e-mail, por escrito ou áudio pelo aplicativo WhatsApp, contudo, mesmo assim, somente 4 sujeitos participaram e contribuíram com o estudo. Ressaltamos que este não se constituiu o caminho desejado, ao se optar pela pesquisa autobiográfica, mas foi o possível diante do contexto apresentado. E, como pesquisadores, temos que estar abertos às mudanças de roteiro, pois é no momento vivido que a pesquisa vai se projetando.

---

<sup>16</sup> Este ofício enviado pela Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, através da Diretoria de Educação Infantil do município de Niterói, orientou as unidades de Educação Infantil quanto às ações durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia do COVID-19.

Das 14 participantes do questionário prévio de caracterização dos sujeitos, com média de idade entre 20 e 50 anos, todas são do sexo feminino e estão em diferentes fases da vida profissional, sendo que algumas apresentam mais de 10 anos de experiência na Educação Infantil e outras possuem menos de 3 anos, indicando uma pluralidade de saberes que não possibilitou demarcar um perfil mais unânime nessa caracterização. De todo modo, elas atuam sob o regime estatutário de servidoras da rede pública municipal. Nove possuem o regime de dupla regência na mesma escola, enquanto as outras cinco trabalham apenas em um período escolar, tendo somente uma matrícula no município. Esse tipo de conjectura faz com que os GREIs, que deveriam ter dois professores integralmente em todo período escolar, seja, na verdade, composto por três a quatro professores durante o período integral, o que para alguns docentes prejudica a continuidade do trabalho realizado com as crianças. Voltando aos dados produzidos pelo questionário de caracterização, as professoras em sua maioria, tiveram a possibilidade de graduarem-se em Pedagogia e Pós graduarem-se em alguma formação *stricto sensu* na área. Do grupo, 4 estão matriculadas na pós-graduação em nível de Mestrado e têm a possibilidade de realizarem suas pesquisas na área da Educação Infantil.

Logo, conhecer o perfil das interlocutoras, mesmo que de forma geral, ajudou no desenvolvimento da pesquisa de campo, uma vez que conseguimos nos aproximar um pouco de seus contextos de vida e mais adiante de formação, que constituíram o início das narrativas propostas por essa pesquisadora.

Com essa assertiva, passamos ao próximo subtópico, em que destacamos as narrativas das professoras sobre suas histórias de vida e formação, assim como sobre os episódios infantis em que as próprias crianças, através de suas vozes, interrogam, narram, propõem, indicam, enfim, buscam de alguma forma alterar o cotidiano da instituição que estão inseridas.

#### **4.3. As narrativas das professoras e os indícios produzidos pelos episódios infantis destacados em suas falas**

As narrativas produzidas e transcritas nesse tópico são de quatro professoras regentes da UMEI Regina Leite Garcia. Essa amostra foi composta, seguindo as etapas descritas no tópico anterior. A entrega do roteiro prévio de entrevista às professoras teve como intuito atender uma demanda delas que, ainda muito receosas com o que iriam

relatar, solicitaram uma prévia do que seria abordado. Das entrevistas, duas foram realizadas de forma individual, através de plataforma Zoom e duas enviadas de forma escrita via WhatsApp. Citamos que essas formas de depoimentos se constituíram algo muito novo para nós e acreditamos que para elas também, tornando-se assim um aspecto muito desafiador.

As entrevistas *on line* seguiram o mesmo roteiro. As duas começaram com a exposição do título proposto para essa dissertação e o objetivo de entrevistá-las. Não foi necessário apresentar a pesquisadora, já que nos conhecíamos, por fazermos parte do mesmo corpo docente da UMEI acima citada. Desta forma, foi solicitado autorização para iniciar a gravação, que começou com a apresentação das professoras e seguiu com as narrações sobre as suas trajetórias formativas. Todas principiaram a narrativa entrelaçando suas histórias de vida e formação, visto que essas se entrecruzavam e uma não existia sem a outra.

Após o término da construção dos dados, percebemos que as depoentes ficaram muito restritas ao roteiro elaborado, na medida em que as professoras, desprendidas e cheias de entusiasmos, não davam brechas para nossas inferências, então só as fizemos quando achamos realmente necessário ou quando elas solicitavam algum esclarecimento, portanto, decidimos por acolher as suas narrativas de forma que se sentissem à vontade e que este fosse um momento de reflexão para todas. Ficou deliberado que, ao expor partes de suas narrativas para esta dissertação, seriam usados nomes fictícios escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora de forma que se preservasse a identidade das professoras participantes.

Ao embarcar no desafio que é escutar o outro e suas histórias de vida e de formação, perceber nas falas docentes histórias que se inter cruzam ou se distanciam - seja pela escolha da docência ou por ser escolhido por ela, ver a emoção em suas falas ao reviver cada momento, lembranças e particularidades de suas trajetórias, foi possível atribuir significados e sentidos às experiências que cada docente narrou, entendendo que a história é viva, única e singular.

Assim sendo, trazemos para o diálogo as narrativas de forma individual, pela riqueza de conteúdo, lembranças e caminhos percorridos que cada sujeito trilhou ao longo de sua história de vida até a formação docente, ressaltando os trechos que ajudam a responder as questões definidas para essa pesquisa. Seguimos com a produção do conhecimento de acordo com as narrativas que acompanharam as perguntas do roteiro, que se iniciou com questões mais amplas sobre trajetória acadêmica e profissional para

depois surgir uma pergunta mais específica, que procurou evidenciar as falas das crianças em seu cotidiano sobre a constituição de uma Educação Infantil de qualidade. Ressalta-se que, para melhor entendimento por parte dos professores sobre quais manifestações infantis lembrar, foi apresentado um evento disparador que aconteceu na própria Unidade Escolar e que foi presenciado, lembrado e narrado por uma professora que fez parte da banca de qualificação deste trabalho. Eis o que aconteceu:

Quadro 2: evento narrado durante a qualificação desta pesquisa

Na sala da direção, estavam em reunião a diretora, a diretora adjunta, a pedagoga e eu. Enquanto discutíamos os rumos do projeto, subitamente, a porta é aberta e por ela entra uma criança dos seus cinco anos de idade e diz:  
 -Roséli, quando você for fazer compra, compra Kiwi, porque estou cansada de comer caqui. Já estamos há muito tempo comendo caqui aqui.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Esclarecemos que a seleção dos temas que se apresentaram nas narrativas, de acordo com a metodologia escolhida, é cotejada por referenciais teóricos, desvelando ao leitor o que o sujeito está narrando e como as vozes infantis trazidas nos eventos selecionados vieram ao encontro dos referenciais teóricos da pesquisa entrelaçando-se com o que a literatura do tema nos revelava.

### Entrevista narrativa 1

#### **Professora Cecília: “Eu fui fazer pedagogia e ali eu me apaixonei pela educação”**

A primeira entrevista, que ocorreu no dia 20 de março de 2021 de forma *on line* pela plataforma Zoom, foi realizada com a professora Cecília, começando com a sua apresentação pessoal, o nome da Unidade de Educação Infantil em que atua e o Grupo de Referência da Educação Infantil que exerce a sua regência. Sua expressividade corporal e linguística indicava todo o interesse de estabelecer uma comunicação afetuosa e afirmativa de uma experiência que transcende a sala de aula, perpassando as intersubjetividades presentes nos espaços. Desse modo, destaca-se que sua atuação no grupo de referência da Educação Infantil como professora regente marca o lugar social de quem fala e estabelece sua individualidade, a partir de uma história cuja autonomia se expressa nas práxis pedagógicas.

Sua trajetória, destacada em fatos e eventos, é demarcada por contradições e desafios, destacando os acadêmicos e os profissionais. No início de sua narrativa, surpreendemo-nos com sua afirmativa: “Bom, eu não queria ser professora para começo de conversa” (CECÍLIA, 2021). Indicando explicitamente, que suas escolhas pessoais na juventude colidiram com uma série de possibilidades e impossibilidades e, ao mesmo tempo, anos mais tarde, redescobriu-se como professora pelo caminho possível de formação à época. Em sua trajetória, durante a juventude, fez as provas de ingresso na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC) no município de Nova Iguaçu/RJ, não logrando êxito, uma vez que havia certa prioridade de ingresso para os filhos dos funcionários da instituição. Assim, a Professora Cecília ingressou em outra escola e curso diferente do pretendido, nesse caso, realizou o Curso Normal de Formação de Professores. Após o término desse Curso, convicta de que seu objetivo era diferente, destacou durante a conversa: “Dali eu terminei o Ensino Médio, mas ainda com a ideia de que eu tenho uma profissão, mas não quero trabalhar nela não, mas já tenho uma profissão” (CECÍLIA, 2021).

Essa compreensão entre a formação e o exercício profissional em outra área tem implicações quando jovens, muito cedo, têm a demanda de escolherem suas carreiras profissionais. É comum perceber que muitos são os conflitos, medos, inseguranças e escolha da carreira profissional, como abordado por Coelho (1999), destacando que é próprio das sociedades e dos movimentos de reconfiguração das atividades laborais, demandarem aos mais jovens a escolha que ultrapassa a lógica de uma herança, “de pai para filho”, trazendo certa liberdade quanto à escolha profissional e fazendo dela, ou seja, dessa liberdade alternativa, um elemento favorável para o desenvolvimento da autonomia dos mais jovens.

Quando elegemos uma profissão para exercer estão reunidos nessa escolha diversos fatores, desde os mais particulares, como sonhos, desejos, expectativas individuais, quanto aqueles mais externos, como influências da família, remuneração, status, carreira e reconhecimento social. Para Gatti et al (2010), fatores intrínsecos e extrínsecos, combinados e interagindo de diferenciadas formas, determinam a construção de um projeto profissional. Segundo Gatti et al (2010, p.143-144), encontramos inseridos no processo de escolha profissional vários aspectos,

como empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativa em relação ao futuro.

Assim, é complexa as interrelações entre a escolha profissional, as demandas socioeconômicas e culturais presentes em sociedade, portanto, a narrativa trazida pela Professora Cecília em muito corrobora com os elementos presentes na formação educacional moderna, especialmente a partir das mudanças que se deram no mundo do trabalho no século XX.

A entrevistada segue lembrando que, durante um dia normal de trabalho, aquela profissão a qual se formou, mas não queria, veio a sua cabeça quando estava elaborando um mural informativo para a empresa a qual trabalhava: “Esse mural ficaria muito mais bonitinho se fosse assim, assim... aí eu me peguei pensando em um mural de escola, aí eu comecei a refletir, gente o que eu estou fazendo aqui? Eu sou professora! ” (CECÍLIA, 2021). Insatisfeita com o trabalho a qual realizava, se deu conta da condição de professora e decidiu voltar a estudar para cursar artes plásticas, mas não sendo aprovada no vestibular da Universidade à época, então, ainda na condição de recém-formada no Curso Normal, resolveu fazer o Curso de Pedagogia e assumir a formação de professora e, a partir dela, se ressignificar. Ela disse que, já cursando Pedagogia, “se apaixonou pela educação”. Por isso, destacou que,

estar na sala de Educação Infantil para mim é um pouco [...] eu me realizo um pouco ali, porque é um espaço onde posso estar resgatando esse sonho da pintura, das artes, da dança, da música e tudo que envolve o mundo por trás da ludicidade (CECÍLIA, 2021).

Com isso, afirmativamente a Professora Cecília destaca que em sua experiência como docente o trabalho com as crianças envolve inúmeros aspectos e isso se dá, criativa e ludicamente falando, quando constrói com as crianças autorretratos, receitas culinárias, pinturas, ou realiza vivências com elementos da natureza e com o movimento do corpo, quer dizer, uma série de possibilidades que em outros espaços não são construídos. Cecília afirma:

Eu acho que essa minha trajetória de não querer e depois me apaixonar, né? E aí trabalhar em outros setores, isso tudo vai me constituindo enquanto pessoa e vai constituindo o meu trabalho, vai fazendo parte do trabalho que eu tenho desenvolvido (CECÍLIA, 2021).

Correlacionando as narrativas da Professora Cecília com os estudos de Tardif (2010), conclui-se que as atividades cotidianas docentes e o conhecimento articulado em suas vivências vêm carregados de saberes do senso comum e de competência sociais que são ampliadas em ambas as experiências, ou seja, todos os que estão envolvidos no

processo educacional se refazem e são refeitos por esse processo de construção do conhecimento plural.

Na correlação com os objetivos deste estudo, a Professora Cecília antes de iniciar sua narrativa sobre as manifestações infantis vivenciadas no cotidiano da instituição escolar, questionou-nos sobre o evento escolhido como disparador para a narrativa da terceira pergunta do roteiro de entrevista e ressalta: “Uma pergunta. Eu posso fazer uma pergunta? Esse evento que você narrou foi colocado para todos os outros professores ou cada um teve um evento diferente? ” (CECÍLIA, 2021). Respondemos que sim, que o evento foi o mesmo para todos os entrevistados. Esse questionamento se deu porque a situação narrada aconteceu com uma criança da turma em que ela era a professora regente. Disse que ficou tão emocionada ao lê-lo, que chegou a gargalhar e, de comum acordo, decidiu falar primeiro sobre ele.

Cecília narrou que a criança protagonista do evento tinha entre quatro e cinco anos e que no dia do acontecido estavam todos no refeitório: “As crianças tinham acabado de almoçar e estavam comendo fruta” (CECÍLIA, 2021). Faz parte do cardápio da UMEI após o almoço as crianças experimentarem uma fruta. Nesse dia, a professora conta que foi o caqui e que algumas crianças não queriam experimentá-lo por causa de seu aspecto molinho, mas a sua postura foi de incentivo: “eu sempre incentivo as crianças a comer, mesmo quando não gosta, eu ofereço, digo: experimenta! ” (CECÍLIA, 2021). É comum que os professores almocem junto com as crianças, tornando-se um incentivo para que elas experimentem a diversidade do que é oferecido. Exatamente nesse dia, tinha essa criança que disse que o sonho dela era comer Kiwi, pois nunca tinha comido e gostaria de saber porque na escola não tinha essa fruta que tanto queria conhecer. Professora e criança iniciaram o seguinte diálogo:

- Olha, mas as frutas que têm aqui vêm de fora. É a Fundação quem manda. (Professora Cecília)
- Eu vou pedir para tia Roséli comprar então. (Criança)
- Você pode ir lá e pedir para ela e ela pede para Fundação para ver se a Fundação manda. (Professora Cecília)

Sem hesitar, a criança saiu correndo do refeitório até a sala da direção, fato que deu origem ao relato descrito no quadro 2. Surpresa pelo comportamento inesperado da criança, a professora foi até a sala da direção e desculpou-se. Após o ocorrido, refletindo sobre aquele momento, percebeu que deveria explorar o assunto com as demais crianças desse GREI, visto que uma demanda infantil havia ocorrido ali. Ela lembra que o tema da alimentação já estava sendo desenvolvido em sala, mas que esta

fruta e tantas outras não haviam aparecido ainda na fala das crianças. E percebeu que o mais importante, do que conversar e realizar as vivências em relação a alimentação, era conhecer os desejos das crianças.

Desta forma, fizeram uma listagem das frutas que elas gostariam que tivesse na escola, levaram essa listagem à gestão que se encarregou de enviar a solicitação da criança para a Fundação Municipal de Educação dada a demanda ser específica. Uma vez que não houve uma resposta da Fundação Municipal de Educação para a UMEI, as próprias professoras decidiram a compra de frutas não comuns na merenda escolar e compraram kiwi, morango e uva, por serem as que não aparecem nas listas de compras da Fundação. As crianças reuniram todas as frutas, exploraram, cortaram com o auxílio da professora e fizeram uma bela salada de frutas. A professora faz questão de ressaltar que nada foi obrigatório e considera que o trabalho coletivo, saboroso, desenvolvido partiu de uma demanda infantil.

Como conclusão da experiência narrada, a Professora Cecília afirmou:

Então assim, foi um trabalho que teve sim a demanda das crianças né, que teve o envolvimento deles, o processo de elaboração, de pensar: poxa, por que que não tem tal fruta? Vamos descobrir o porquê? E nós descobrimos o porquê e nós buscamos uma solução para aquele problema. Então, essa forma de trabalhar, onde nós professores conseguimos ouvir o que as crianças estão dizendo, o que que a criança está buscando, isso faz com que o trabalho na Educação Infantil seja muito mais prazeroso, muito mais significativo. Eu tenho tentado aprimorar essa escuta sensível.

A escuta sensível do professor apontada na narrativa de Cecília, abrange muito mais do que simplesmente as definições etimológicas e semânticas que os termos ouvir e escutar carregam em si. Abrangendo nossa compreensão sobre elas, podemos dizer que envolve a percepção da comunicação feita pelo outro. A escuta sensível do professor, no contexto da sala de aula, desenvolvida por Barbier (2007, p. 94) propõe:

um “escutar/ver” que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude mediativa do sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (“ou a existencialidade interna”, na minha linguagem).

Com isso, a correlação que Barbier (2007) faz com o pensamento de Carl Rogers (1997) em sua obra, em muito contribui para a correlação entre o processo de desenvolvimento da criança e a integralidade do conhecimento, que se faz por meio de

um cotidiano em que a ciência encontra outros sentidos e o conhecimento produz novas abordagens. Para Rogers (1997), a aproximação entre o mundo adulto e infantil é um processo de contínuo movimento, numa relação recíproca que se constitui como integrativa do desenvolvimento do sujeito que, integral por natureza, merece o acolhimento e uma formação integral.

Segundo Rinaldi (2012, p.125), uma escuta não é fácil pois:

Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura de mudança. Requer que tenhamos claro a nossa mente o valor desconhecido e que sejamos capazes de superar as sensações de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas.

Ainda numa abordagem sobre os eventos desencadeadores de percepções sobre a qualidade construída na Educação Infantil pelas crianças, a Professora Cecília relembrou que, em outro contexto em que estava sendo desenvolvido um projeto sobre super-heróis, segundo ela um dos trabalhos mais fantásticos que já participou, uma das crianças questionou:

-Tia, hoje vamos levar dever para casa? (Criança)  
Intrigada com a pergunta, o questioneei: (Professora Cecília)  
-Mas o que seria dever para casa? (Professora Cecília)  
-Tipo fazer o nome, uma folhinha. (Criança)  
-E quem disse para você que isso é dever de casa? (Professora Cecília)  
-Minha mãe. Ela diz que aqui nós não fazemos nada, só brincamos! Que a escola não manda nada para nós fazer. (Criança)

Nessa hora, é perceptível o tom de aversão que sua voz assumiu, pois segundo ela a criança da narrativa frequenta a UMEI desde os três anos de idade, portanto, a mãe já conhecia o trabalho desenvolvido. Ademais, o professorado da Unidade Escolar sempre desenvolveu a aprendizagem das crianças de forma lúdica, com a participação delas,

Porque na Educação Infantil ainda temos muito que demonstrar o nosso trabalho né. As famílias não compreendem muito o que desenvolvemos aqui. E olha que sempre procuramos registrar, conversar e chamar os responsáveis para participar das atividades da UMEI (CECÍLIA, 2021).

As experiências de aprendizagem construídas com as crianças no cotidiano da UMEI oportunizam a elas o conhecimento do mundo e de si mesmas, sendo descritas no artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº5/09 como experiências que podem ser selecionadas, para compor a proposta curricular das unidades de Educação Infantil.

De acordo com Oliveira (2010, p.11):

As crianças aprendem por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas.

Desse modo, as múltiplas linguagens interrelacionadas ampliam os conhecimentos das crianças sobre o mundo, ao registrarem suas descobertas pelo desenho, modelagem ou outras formas iniciais de registro escrito.

Encerrando sua narrativa sobre o roteiro proposto, a professora Cecília demonstra-se tranquila e reflexiva, indicando sua plena satisfação em participar do estudo. Ela afirmou que:

Eu fiquei muito feliz de poder participar dessa pesquisa, de saber que o trabalho que a gente faz é importante, que nós somos importantes. Muitas pessoas que não valorizam o nosso trabalho, mas eu acho que essa valorização tem que partir da gente. A gente tem que se valorizar em primeiro lugar, se respeitar enquanto pessoa, enquanto profissional. Eu acho que quando a gente toma essa decisão tudo flui melhor (CECÍLIA, 2021).

Para essa Professora, a valorização do trabalho docente envolve inúmeras outras condições de trabalho, o que pode ser abordado de outras maneiras. Quanto a isso, Arroyo (2000, p. 64) afirma que:

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. As condições que impedem ou permitem essas aprendizagens são materiais, mas são também de estrutura, de organização e de clima humano ou de relações sociais, humanas, culturais.

## **Entrevista narrativa 2**

### **Professora Ana: É um sonho de infância, ser professora**

Numa segunda entrevista, que ocorreu no dia 24 de maio de 2021, utilizando o aplicativo de mensagens WhatsApp, a Professora Ana narrou um pouco sobre sua trajetória e aproximação com o mundo do magistério, evidenciando que: “desde a infância, sempre brincou de escolinha” (ANA, 2021). O que fica claro na fala da professora Ana é o potencial do recordar, do narrar e do ressignificar por meio das experiências compartilhadas, pois relatar não é simples e demanda escolhas, pois nem tudo é compartilhado. Nesse sentido, resgatando suas memórias de infância, narra suas

idas ao sítio de seu pai, onde a brincadeira principal era a de professora, fazia dos bichos do sítio ou crianças imaginárias, seus alunos. Ao utilizar os animais e as crianças imaginárias em sua brincadeira, podemos perceber uma das características mais belas e marcantes do brincar: a liberdade de viver, de criar e produzir aquilo que jamais seria considerado normal ou realizável.

O contato que tinha com a natureza trazia muitos elementos para aquela brincadeira, acreditando assim que o prazer com que exerce sua profissão situa-se na mesma dimensão do deleite com que as brincadeiras infantis aconteceram em sua infância, indicando uma correlação entre a infância e o mundo adulto, o meio rural e o urbano, a brincadeira e a atividade profissional de modo entusiasmado, emocionante e marcado pela memória.

Diferentemente da narrativa da entrevistada anterior, encontramos nas palavras de Ana o seu desejo, desde muito cedo, pela profissão docente. Coursou Pedagogia logo após a conclusão do Curso Normal e ainda durante a Graduação já começou a lecionar em turmas do Ensino Fundamental. No caso dessa depoente, a paixão pela profissão despontou no seio familiar como pudemos observar e teve sua mãe como maior inspiração, podemos até afirmar que, neste caso, a paixão passou “da mãe para as filhas”. Sua mãe é professora, sua irmã tornou-se professora e, logo depois, ela seguiu os passos das duas.

Percebemos que, dentre muitas das motivações, que a escolha por uma carreira docente pode preceder à vida adulta, neste caso, a influência familiar se fez presente. Ademais, em pesquisa realizada por Fanfani (2005), em alguns países da América Latina, a carreira docente é fortemente hereditária, pois ela comumente se reproduz dentro das configurações familiares. Entretanto, diante das afirmativas das entrevistas, ressaltamos que esse processo de escolha em “tornar-se professor” é apenas parte do processo de construção do ser professor.

A professora afirmou que: “na época que eu fiz Pedagogia tudo o que eu via se enquadravam em tendências tradicionais, das quais eu não via com bons olhos, vamos dizer assim” (ANA, 2021). Segundo a Professora Ana, essa criticidade acerca das experiências formativas envolve não apenas uma atividade prática, mas principalmente aquilo que ultrapassa o domínio de técnicas e métodos a serem empregados “com sucesso nas salas de aula”. A narrativa da professora aponta para uma relevante discussão a ser feita sobre o currículo praticado nas Universidades, pois as tendências pedagógicas apreendidas nos cursos universitários, que se relacionam aos

acontecimentos históricos, sociais e filosóficos, norteiam as práticas educativas e se constituem na forma pelo qual é compreendido o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Cruz (2007, p.197) revela que:

O ofício do professor implica no manejo de técnicas, mas não só isso. Trata-se de um misto de habilidades que não podem ser engessadas nesse quesito. Diversas questões instigam o trabalho cotidiano do professor exigindo reflexão, análise de situações e tomada de posição. As técnicas, sejam elas de que tipo for, serão sempre meios para o professor articular conhecimentos gerais e disciplinares com vistas à aprendizagem de seus alunos.

Continuando a sua narrativa, Ana complementa que, ao iniciar no trabalho docente na prática da sala de aula, foram justamente as tendências tradicionais da educação que encontrou: “Só que eu fui para escola que me obrigavam a agir dessa forma, de ser uma professora tradicional, então eu sempre tentei burlar o sistema entendeu?” (ANA, 201). Ana relata que as suas primeiras experiências como professora pareciam como receitas de bolo, as escolas determinavam o quê e como deveria ser o seu trabalho, mas ela afirma que sempre colocava algo a mais, alguma coisa em que ela acreditava. Desse modo, desde cedo, a Professora Ana indica sua aproximação com teorias críticas que faziam das experiências cotidianas um elemento favorável ao aprendizado e não seu limitador.

Tardif (2002) ressalta que a prática docente pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores colocam em xeque sua formação acadêmica, identificando com maior proximidade outras teorias que colaboram para uma práxis pedagógica autônoma e emancipatória. Talvez seja por isso que, durante a narrativa, a Professora Ana se mostrou aberta ao desenvolvimento de um trabalho que parte das curiosidades das crianças para a ampliação do conhecimento, o reconhecimento de suas experiências no mundo e ampliação de concepções sobre quem são dentro da totalidade social (FREIRE, 1997).

Enquanto concepção epistemológica, que rompe com a linearidade do processo educacional, a Professora Ana traz em suas contribuições e relatos algumas dimensões pouco tradicionais, afirmando que:

Eu sempre dei muita liberdade para as crianças se posicionarem para trazer suas opiniões e contribuições nas aulas. O que elas traziam a gente trabalhava na escola e íamos brincando e construindo. Por exemplo, se uma criança trazia uma lagarta para a sala de aula, era a partir dessa lagarta que começávamos as observações acerca da transformação. Isso me recordava muito a minha infância e o que eu fazia nela [...] o que para mim é um tipo de liberdade fundamental no

processo de ensino-aprendizagem. Sempre me perguntei: onde essas crianças estão sendo criadas agora na atualidade?

E, na “liberdade dada”, as crianças traziam também muitas brincadeiras que envolviam movimento, principalmente corporal, para o cotidiano da sala de aula, agito esse que a professora enfatiza gostar muito, quando narra: “Eu gosto muito também dessa questão de movimento de dança, música, contação de história” (ANA, 2021). Complementa ainda que: “Às vezes, a gente pegava o microfone e as crianças faziam contação de histórias no microfone e não era nem que a gente queria colocar a criança não! Elas que pediam: - Tia, a gente pode contar a história no microfone?” (ANA, 2021)

O tema da *brincadeira* é muito recorrente na fala das crianças que frequentam a Educação Infantil, constituindo-se como um dos elementos fundamentais para o seu desenvolvimento. No brincar, a criança utiliza-se de variadas linguagens que contribui para experimentar, explorar, compreender, incentivar a interação entre os pares, ajudar na resolução construtiva de conflitos e a interagir consigo, com o outro e com o mundo.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998, p. 27):

Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada [...]. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Portanto, o RCNEI expressa uma preocupação em sensibilizar os educadores para a importância do brincar tanto em situações formais quanto em informais. Neles, a brincadeira é definida como a linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança.

Diante do exposto, podemos apontar para a busca de práticas pedagógicas reflexivas, significativas e significantes, na qual parte da criação de relação e dialogicidade (FREIRE, 1997) entre professoras e alunos na feitura de uma educação ética, estética e política viabilizando assim uma formação emancipada e emancipatória. O que significa dizer também que partir do interesse das crianças e do que elas propõem não significa ficar parado/a no mesmo lugar, mas sim possibilitar a ampliação dos saberes e conhecimentos oriundos de um determinado tema. Mas, para que isso aconteça, é imprescindível que a professora saiba o que fazer e quando fazer, ou seja, a educadora tem que ter seu fazer docente planejado, para que, se preciso, possa

improvisar, afinal só improvisa quem sabe o objetivo que quer alcançar. Por isso, o fazer docente requer constante aprendizado e estudo.

Encaminhando para a finalização de sua narrativa e relacionando ao evento disparador na busca pelas vozes das crianças, lembrou de algo que a marcou profundamente e que, de certo modo, foi interrompido no período pandêmico uma vez que, nos anos de 2020 e 2021, as crianças não puderam ir para a escola. Antes da pandemia, mais precisamente no início do mês de março de 2020, houve uma experiência marcante que, segundo a Professora Ana, reverberou durante os meses de isolamento social. O fato contado por ela foi: as crianças, ao chegarem na escola, foram dispostas em roda e, além do mobiliário já presente na sala, as professoras colocaram também outros materiais como, por exemplo, caixas, vários tipos de lápis, latas, papéis, organizadores, tecidos, espelho, etc. para que dispusessem, ou não, da forma que lhes eram mais convenientes. E, à medida que as crianças iam posicionando os objetos, o seguinte diálogo foi sendo tecido:

- Tia, nós podemos arrumar do nosso jeito? (Criança)
- Sim, como vocês quiserem e achar melhor. (Professora Ana)
- Então podemos tirar uma mesa e algumas cadeiras? (Criança)
- Mas porque você deseja fazer isso? (Professora Ana)
- Para ter mais espaço. (Criança)
- Ah sim, então tá. Vamos tirar! (Professora Ana)

Ana narrou algumas observações feitas por ela e sua companheira de trabalho, ao observarem a arrumação feita pelas crianças: as caixas organizadoras ficaram na parte debaixo das estantes, os tecidos foram esticados em um canto da sala e, nas caixas de papelão, os brinquedos ficaram separados seguindo a classificação feita por elas mesmas em brinquedos de menina e menino. Assim, o *espaço da sala* foi se constituindo e poderia ter alcançado uma dinâmica muito interessante, se não fosse o período de paralisação das atividades escolares por conta da Pandemia.

É comum vermos os espaços, utilizados pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, sendo estruturados e pensados pelos adultos, normalmente os professores. Segundo Silva (2010), Simiano (2010) e Souza (2009), a utilização dos espaços pelas crianças nas instituições de Educação Infantil vem sendo estruturados e pensados pelos adultos, normalmente os professores, o que fecha o espaço para o diálogo e o movimento necessários para compreensão do próprio espaço, onde serão estabelecidas as relações sociais e a formação humana. Por isso, a contribuição dos

autores está em reafirmar que as crianças precisam fazer parte do processo de constituição dos espaços em que estarão. De acordo com Simiano (2010, p. 98):

Sentir-se parte, marcar, deixar rastros é fundamental na constituição dos lugares. Reconhecer a sua identidade, imprimir sua singularidade na creche possibilita [...] o sentido de pertencimento ao lugar. É preciso que eles se reconheçam, pois só assim, a creche se constituirá como um lugar parte de sua vida.

### **Entrevista narrativa 3**

#### **Professora Marta: “Sempre achava que eu não ia para sala de aula”**

Professora Marta, foi outra professora que se colocou à disposição como participante do estudo, sendo a que possui menor idade e tempo de magistério entre as entrevistadas, realizou sua narrativa por meio da plataforma Zoom, no dia 26 de maio de 2021. Ao iniciar a sua narração, com voz trêmula e um pouco insegura, revelou que nos primeiros anos de atuação no magistério enfrentou uma série de temores e instabilidades, dada sua autoimagem a respeito da formação que recebeu e sua experiência docente: “Então, eu fiz o Curso Normal e entrei para Pedagogia. Sempre achava que eu não ia para sala de aula, sempre com muito medo de encarar a sala de aula”. (MARTA, 2021). Nesse aspecto, a possível fragilidade que a professora disse encontrar, pode ser correlacionada a tantas outras experiências de professores que, por vezes, diante das possibilidades de formação, não se sentem aptos para a atuação docente.

André (2018) afirma que, autores da literatura educacional (MARCELO, 2009; NONO, 2011; VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012), apontam que o ingresso na docência é marcado por muitos desafios, que levam o professor a experimentar sentimentos variados. O sentimento de medo, destacado por Marta, é característico da nossa humanidade e, como seres sociais, as nossas vivências podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento de nossa identidade profissional docente. Como, por exemplos, a realidade vivenciada no exercício da profissão, estar diante dos alunos pela primeira vez, a incerteza de como agir nas diferentes situações que ocorrem no cotidiano escolar, as ocorrências de violência que professores estão expostos em sala de aula, etc.

Sobre identidade profissional docente, Marcelo (2009, p.11) afirma que:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Podemos dizer que o trabalho em sala de aula, um dos locais onde se inicia o exercício da profissão docente, representa um período importante, sensível e requer atenção com os professores principiantes. Nesta etapa, os professores em início de carreira, estão desvendando a docência, vivenciando o espaço escolar e a socialização profissional com todos os outros funcionários e crianças da escola.

Conforme Rego (2010), as circunstâncias, que processualmente imbricam a constituição do profissional e sua identidade como um todo, trazem consigo toda a construção sociocultural desde sempre, constituindo um fazer que se refaz, que se transforma, permitindo ou não a abertura para que se viva outras experiências. Para a Professora Marta, desde o processo seletivo para atuar na Prefeitura do Município de Itaboraí/RJ, os desafios foram imensos, logo, relata: “Tive medo de ir, mas com o pessoal da minha família sempre me incentivando, fui perdendo o medo que tive que encarar e dar a cara a tapa” (MARTA, 2021). É nítido em sua narrativa que o apoio familiar influenciou e fez toda a diferença na escolha e na continuidade da carreira docente. Foi o aporte que a professora precisou e recorreu nos momentos mais desafiadores.

A família é um dos elementos principais que auxiliam ou obstaculizam o momento da escolha e das decisões, posto que todo indivíduo faz parte de uma família que possui uma história e características distintas. Além do suporte financeiro, normalmente é no ambiente familiar que o adolescente encontra também o suporte emocional para a execução, o desenvolvimento e a realização de seu projeto. Percebe-se que, na escolha e permanência no magistério, normalmente há uma figura familiar, em sua maioria mãe ou avó, de acordo com o que a literatura do campo nos indica (FREITAS; BARBOSA, 2006).

Ainda sobre os desafios encontrados na prática da docência e a sua vontade em querer continuar no magistério, a professora continua a sua narrativa:

Eu tive muita vontade de desistir, mas fui até o final do ano e no ano seguinte eu consegui vaga para Educação Infantil, ainda em Itaboraí. [...] eu entrei em Educação Infantil e vi que ali era o meu lugar, tipo não me vejo mais dando aula para o Ensino Fundamental (MARTA,

2021).

Dessa maneira, a evidência trazida na experiência e fala da professora Marta, ressignificando sua própria experiência docente, quando se encontra e se reencontra na Educação Infantil, fez com que valorizasse todo esforço familiar para que ela desse continuidade nessa etapa, àquilo que foi o propósito da sua formação acadêmica. Portanto, a coragem apresentada no enfrentamento dos medos e dificuldades trouxe a razão que motiva, no cotidiano das práticas, a realização de um bom trabalho pela professora que, segundo ela, com “coragem, determinação e superação”, pode contribuir com outros professores em condições semelhantes.

Quando passamos para a pergunta do roteiro de entrevista em que a professora deve narrar sobre as falas das crianças que, de alguma forma expressa o desejo delas em alterar o cotidiano da instituição escolar que frequentam, percebemos que a docente fica um pouco mais descontraída e relembra várias interações. Dentre as narradas, destacamos as seguintes:

- Tia, queria que no parquinho tivesse mais brinquedos e balanços enormes. Esses são de criancinhas! (Criança)
- Hoje podemos brincar lá na quadra? (Criança)
- Mas porque você quer brincar na quadra? (Professora Marta)
- Porque já estou cansada de brincar no pátio e na sala. (Criança)

Esta narrativa apresenta dois questionamentos, que ocorreram em duas turmas distintas e em dias diferentes. Segundo a narrativa, as questões apresentadas são diferenciadas, mas se aproximam pela relação que as crianças fazem com *outros espaços, brincadeiras* e o próprio *brinquedo*. Ressaltamos que através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de participar ativamente de seu desenvolvimento e da construção do contexto educativo em que está inserida. Porém, será que os espaços destinados a brincadeira possuem estruturas que favorecem a prática de um brincar criativo?

É relevante destacar que, na UMEI Regina Leite Garcia, o espaço “oficial” destinado às brincadeiras, o pátio, fica no último andar da escola. É coberto, divide esse lugar com uma sala de aula, um banheiro de adulto e um banheiro para as crianças. Neste espaço, ficam dispostos escorregadores, balanços, casa de bonecas, traves de futebol e gangorras. Cada turma, às vezes mais de uma, porém com a mesma faixa etária, tem um horário estabelecido para o seu uso, que varia entre os horários da manhã e tarde dependendo do dia. É usado também pelas crianças e pelos adultos em comemorações internas e para reuniões pedagógicas.

A existência dos brinquedos relacionados acima faz sucesso entre a maioria das crianças, por serem algo que elas só têm acesso na instituição. A presença deles, e as funcionalidades a eles atribuídas pelas crianças, tornam o espaço da creche mais lúdico, sortido. Porém, percebemos que no primeiro relato a criança faz uma observação sobre os brinquedos que estão no pátio e que são destinados a elas. Na sua fala inferimos que estes parecem não atender a sua faixa etária ou às suas expectativas e necessidades. Brinquedos compatíveis com as idades das crianças atendidas produzem possibilidades de interação, imaginação e criação, muito prazer e alegrias.

Quanto ao local destinado às brincadeiras precisa serem diversificados, não se limitando apenas ao espaço interno ou aquele que foi construído para este fim. As crianças têm a necessidade de explorar, inventar, recriar suas brincadeiras. A quadra citada na pergunta feita pela criança, no segundo relato, fica ao lado da UMEI e pertence a Associação de Moradores do bairro, fazendo parte de um dos acordos firmados na “cessão” do terreno para a construção da Unidade.

Sentindo o desejo das crianças em frequentar aquela área, os professores pediram autorização a direção da UMEI, que entrou em contato com o responsável pelo espaço, demonstrando o interesse em realizar algumas atividades e perguntando sobre a possibilidade de utilização do local. Sendo assim, além de receber pessoas da comunidade, as crianças da UMEI brincam livremente, os professores promovem jogos e gincanas e ainda são realizadas festas e reuniões com a presença dos responsáveis. Desta forma, podemos dizer que os espaços escolares não devem ser somente um local útil e seguro, mas também precisam ser agradáveis e acolhedores, bonitos e coloridos, reveladores das atividades que neles as crianças protagonizam.

Em relação ao direito de brincar e de ser criança, com uma infância que permita uma significação adequada, os documentos oficiais brasileiros têm inúmeras garantias que reforçam tal perspectiva como, por exemplo, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), indicando para toda a sociedade o que significa estimular e possibilitar que as crianças brinquem e se socializem nos ambientes dentro e fora da escola. Para isso, a estrutura necessária nas instituições escolares deve ser mantida e garantida pelo Município para que tais atividades se componham, pois, de acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), ao fazerem referência à dimensão espaços, materiais e mobiliários, indica que os espaços externos devem ser

bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades (BRASIL, 2009, p. 50).

Em pesquisas realizadas por Cruz (2002 e 2008), que tiveram por objetivos escutar as vozes das crianças sobre o contexto e o cotidiano das instituições de Educação Infantil, as representações verbalizadas nos espaços de brincadeira, constroem objetivamente um dos indicadores para a construção de uma escola de qualidade, que ultrapassa o previsto no arcabouço legal brasileiro, pois este não tem a possibilidade de identificar questões próprias que são apenas vistas e revistas no cotidiano da sala de aula e da escola. Quanto a isso, o brincar e o brinquedo nas creches e pré-escolas brasileiras contribuem valorosamente com a construção de um universo pouco visível, quando se trata de formação humana, pois o que se faz nessa etapa da educação básica é riquíssimo em oportunizar o aprendizado para a autonomia e emancipar as crianças para o desenvolvimento delas mesmas como sujeitos ativos e autônomos quanto ao livre pensar. Em se tratando da UMEI Regina Leite Garcia, esse resgate da infância com um grande momento de constituição da subjetividade, enfatiza o papel do professor como aquele que contribui de maneira muito rica com essa capacidade de pensar a partir de si, independente do momento de vida, idade ou nível de apropriação do conhecimento.

Ao finalizar a entrevista, Marta faz questão de enfatizar o quanto ser professora da Educação Infantil mudou sua compreensão de mundo e permitiu o entendimento sobre o seu lugar social enquanto docente. Diz que poderia relatar várias histórias, pois circulou por muitos Greis da UMEI Regina Leite Garcia, mas que no momento não lembrava de mais nenhuma. Destaca que o medo de estar em sala de aula, que tinha no início da sua carreira docente, ficou para trás, afirmando que: “Hoje eu penso o tempo todo no bem-estar das crianças, de proporcionar um ambiente agradável e de aprendizagens para elas” (MARTA, 2021).

Portanto, entre desafios e conquistas, desconhecimento e reconhecimento, a Professora Marta narra que, ao se reconhecer e se sentir pertencente ao espaço escolar da Educação infantil, deu-se o direito de experimentar a docência, que antes acreditava não ter coragem para exercer e de ir se estabelecendo nela em parceria com suas crianças. Diante disso, destacamos a importante questão da construção de relação entre os que vivem os processos de ensino e aprendizagem, neste caso, adulto-criança, não deixando de citar o afeto que é algo que fica explícito em sua fala.

#### **Entrevista narrativa 4**

##### **Professora Cristina: “Pensei não ter aptidão para ser professora”**

A professora Cristina foi a última participante da pesquisa, sua narrativa compôs o corpo de dados do campo no dia 10 de junho de 2021. Informamos que, a princípio, faríamos a entrevista de forma oral, pela plataforma Zoom, mas a dinâmica de trabalho e vida da professora não favoreceu o nosso encontro. E, por isso, houve certa dificuldade em marcar essa entrevista como se esperava. Porém, grata foi sua posição e, também, interesse em participar deste estudo, contribuindo para que um pouco da realidade e vozes das crianças pudessem ser conhecidas. Essa disposição interna e clara da professora foi muito importante para a consolidação dessa entrevista, que então nos enviou o seu relato por escrito.

A professora, de maneira livre, mandou-nos, antes da realização da entrevista, seu memorial de vida e formação, apresentado no processo seletivo para o curso de pós-graduação lato sensu na Universidade Federal do Rio de Janeiro em Docências na Educação Infantil, realizado em 2013, indicando que ali havia um pouco sobre a sua trajetória e história profissional. Prontamente aceito e lido, o memorial contribuiu para entender um pouco sobre o que, de fato, Cristina viveu desde o processo inicial de sua formação.

No início de sua narrativa, o foco foram aspectos relativos à identidade profissional, quando afirmou não se auto identificar como professora, com aptidão para essa profissão, como comumente foi relatado por outros entrevistados. Segundo ela, por ter se formado em um outro tempo e com uma outra perspectiva epistemológica, certas atividades eram marcantes na formação de professores, o que podemos perceber no relato, a seguir:

Quando entrei no primeiro ano do curso Normal, em 1988, percebi desde o início que não levaria o curso até o fim, pois eram exigidos tantos trabalhos manuais, tantos desenhos de datas comemorativas, arrumações de murais, que pensei não ter aptidão para ser professora (CRISTINA, 2021).

O termo identidade, do ponto de vista etimológico (qualidade “do mesmo”, “de idêntico”), remete-nos a um pensamento essencialista e unitário, no entanto, neste trabalho, nos aproximamos das discussões sobre o termo, trazidas por Dubar (1997), que concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o

cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação, nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Neste sentido a identidade é construída na e pela atividade, ela pode vir do outro, mas é possível de ser recusada para se criar outra, imbricado em um processo contínuo e dinâmico, que implica a criação de sentido e (re) interpretação dos próprios valores e experiências.

Já a identidade profissional, segundo Libâneo (2002), diz respeito aos processos que colaboram para a definição de um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes que conduzem à prática de uma profissão. Entendemos, assim que, a identidade profissional do professor é construída a partir das relações sociais, das vivências anteriores à entrada no curso de formação de professores e dos saberes que envolvem os professores ao longo de toda a sua vida profissional. Nesse aspecto, a Professora Cristina, por ter vivido outras experiências num outro tempo, demarca a capacidade de transformação dialética dessa prática docente que vem sendo ressignificada na vida dos professores (TARDIF, 2010).

Assim, falar sobre a identidade do profissional professor, tendo como referência as experiências e relatos da Professora Cristina, é muito rico, pois materializa o que se enquadra, muitas vezes, com uma educação liberal tradicional e, portanto, às vezes, com o enrijecimento de práticas pedagógicas. Contudo, há que se considerar o caráter único e histórico da formação que se dá em cada tempo, dada as condições sociais que se estabelecem e, por ela, se refazem.

No caso da Professora Cristina, a Universidade permitiu-lhe repensar o que significava a docência e a educação em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, pois, segundo ela:

Na Universidade, aos poucos, fui me encontrando e entendendo que poderia ser professora mesmo com poucas habilidades manuais. Progressivamente, fui compreendendo que as produções das crianças deveriam prevalecer e marcar literalmente os espaços escolares (CRISTINA, 2021).

O que pode ser observável, é o modo como a narrativa da professora indica, não apenas as mudanças teórico-práticas, que se deram durante os tempos, mas também os movimentos de resistência, que foram necessários para que as compreensões teórico-críticas do currículo se estabelecessem frente às históricas tradições educacionais em espaços formativos.

Assim, a formação, enquanto construção profissional, ultrapassa a mera execução técnica ou à racionalidade, que se estabelece por trás de um modelo ideal de educação. Na perspectiva de Tardif (2010, p. 39),

conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos

Portanto, saber sobre sua profissão é um elemento fundamental no processo de formação, que não se fecha ou se finda num saber que se faz em 3 ou 4 anos de um curso universitário. Então, o repensar contínuo da formação como algo que se dá o tempo todo no entrelaçar das subjetividades, além de ter como base um outro referencial teórico, que não este posto pelo liberalismo econômico, faz com que a experiência e a aptidão em vivê-la, fortaleça os vínculos educacionais entre os indivíduos em ambiente escolar e permita que essas conexões se estabeleçam como currículo em movimento, em ressignificação e, portanto, em contínua efervescência teórica. Também, é possível destacar que, muito do que se faz na educação, como apontado pela Professora Cristina em suas falas, impede a capacidade criativa do professor como se o currículo fosse apenas algo dado, exigido, pré-estabelecido por órgãos oficiais de comando, pois como apontado por Geraldi (2010), a mera constituição de um diploma ou experiência acadêmica não indica, necessariamente, a capacidade docente em identificar-se com a sua profissão. Por conseguinte, o que se quer é demonstrar o caráter transitório, em construção, em processo, da educação que se faz e se refaz por ela, como *modus operandi* de se estabelecer no mundo. Outro elemento marcante nessa direção, está na capacidade dos professores, mesmo aqueles que fizeram parte de uma formação anterior, de apontarem possibilidades pouco vistas para a própria transformação de suas práticas, porque o que geralmente acontece é a retificação das mesmas e o acúmulo de muitos professores, que afirmam não terem a necessidade de mudança, uma vez que já estão há anos exercendo a sua profissão da mesma forma.

Outro aspecto que merece destaque na fala da Professora Cristina, está quando indica que, naquela época (1988) percebia que no ambiente escolar as marcas que predominavam eram as rubricas dos adultos, ou seja, as salas sempre enfeitadas com desenhos, que mais pareciam temas de festas de aniversário. As paredes e suas distinções de gêneros, conforme relata: “uma boneca representando as meninas, com predominância da cor rosa, e o boneco representando o menino com a cor azul; ou com a Mônica e o Cebolinha ou Mickey e a Minnie” (CRISTINA, 2021). Tal fato inquietava

a professora, que se dava conta de que, nesta concepção, as crianças não passavam de partícipes e não autoras na constituição dos ambientes da instituição escolar, enquanto que o papel da professora era de mera organizadora e aplicadora de tarefas. Fica evidente, também em seu discurso, uma forte separação de gêneros representada nas figuras e cores utilizadas para enfeitar a sala de aula. A distinção de gênero, meninos e meninas, ocorre desde as sociedades antigas, sendo que, na instituição escolar, se reflete em fila de meninas e fila de meninos, brinquedos de meninas e brinquedos de meninos, etc. O gênero constitui-se, historicamente, de elementos sociais e culturais e são nas relações estabelecidas no cotidiano que as crianças aprendem sobre ele.

Tais inquietações se faziam presentes no decorrer da docência de Cristina que, com o passar do tempo, percebeu a necessidade pela formação continuada, na qual possibilitaria cada vez mais se aprofundar e entender as demandas deste ciclo, que é tão importante na vida do ser humano, a Educação Infantil. Na narrativa a seguir, professora expõe essa busca por constante aprendizado, o que significa também investimento na carreira profissional docente, afinal o professor está a se formar no cotidiano da sala de aula, uma vez que, concordando com Freire (1997), somos sujeitos inacabados e estamos sempre a aprender se nos colocarmos nesta posição de aprendiz. Ela conta:

Em 2013 [...] ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* em Docências na Educação Infantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde tive contato com diversos textos e debates que retratavam o desenvolvimento integral da criança e aspectos dentro das instituições que influenciam nesse desenvolvimento” (CRISTINA, 2021).

O curso de pós-graduação, do qual a professora faz referência, é resultado de uma parceria, iniciada em 2013, entre a Prefeitura de Niterói e a UFRJ oferecida aos professores da Educação Infantil desse Município, de forma a fomentar a formação continuada dos profissionais da rede. Essa parceria entre os entes governamentais, Federal e Municipal, foi incluída na LDBEN (BRASIL, 1996) pela Lei nº 12.056 (BRASIL, 2009a) e, apesar de estar contemplada em Lei, não seguiu adiante. Destacamos, assim, que essa formação continuada deve se dar de modo contínuo e significativo, não podendo ficar a cargo apenas dos projetos ou programas de governo que, na maioria das vezes, têm suas ações fragmentadas ou interrompidas a cada troca de gestão.

Ainda sobre o curso de pós-graduação, a professora afirma: “Essa especialização me tornou um ser humano mais sensível para entender o que vivia na escola e perceber

que meu incômodo profissional era legítimo” (CRISTINA, 2021). Tendo em vista as constantes transformações pelas quais a Educação Infantil passa, a formação continuada é uma das ferramentas para a conscientização e a sensibilização dos professores em relação às suas práticas, como salienta Candau (1997, p. 64):

a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

Continuando o processo narrativo, agora sobre os eventos infantis dos quais lembrava, a professora relata um diálogo que ocorreu entre ela e uma criança de três anos logo no início do dia, quando ela estava na porta da sala de aula, recebendo as crianças. A criança chega à escola acompanhada por sua mãe, que a entrega à professora na porta da sala, enquanto Cristina colocava a mochila da criança no porta mochilas, mãe e filho se despedem. Após a despedida e a saída da mãe do ambiente, a criança olha todo o espaço da sala de aula e pergunta:

- Cadê a tia Dani? (Criança)
- Hoje ela não vem. (Professora Cristina)
- Mas só tem você para tomar conta de nós? (Criança)

A Professora afirma que neste dia estava sozinha, porque a outra colega não havia comparecido. Segundo ela, sempre há uma organização dos dirigentes da UMEI para substituir um docente que não se encontra na Unidade, de forma que continuamente tenham dois profissionais em cada sala de aula, porém era início do dia e a organização ainda não tinha sido feita. O diálogo narrado pela Professora Cristina não indica explicitamente um indício sobre um tema, que pode conferir qualidade à educação das crianças naquela instituição, porém podemos inferir, pelas palavras da Professora sobre a quantidade de profissionais que ficam com as crianças, uma *razão adulto x criança*.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, o qual revisou as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 13), “o número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias”. Quanto a regulamentação do quantitativo de crianças por docentes, segundo Correa (2003), não há legislação específica. Encontra-se apenas recomendações de órgãos oficiais o que, para a autora, significa um avanço que privilegia pequenos grupos. Cumpre destacar que, em Niterói, a bidocência, como já mencionado, é um requisito no atendimento das UMEI’s de horário integral e segundo o Referencial

Curricular da Rede Municipal de Niterói (NITERÓI, 2010, p.18), os Grupos de Referência de crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses devem conter 20 alunos o que daria uma proporção de 10 crianças para cada professor. Quando falamos em Educação Infantil, especificamente de crianças de três anos de idade, que ficam integralmente na Unidade, realizando toda uma rotina que inclui: higiene, sono, alimentação e vivências educacionais, pode-se dizer que a correlação de crianças por docentes, disponibilizada por grupo de referência, faz toda diferença para que seja garantido o direito a uma educação de qualidade e as condições de trabalho dos profissionais que atuam nesta área, corroborando assim com o pensamento de Correa (2003).

Outro momento protagonizado por uma criança de quatro anos, dentro da proposta dos eventos infantis, que considerem alterar a rotina da instituição escolar, foi narrado pela Professora: “Só tem isso tia? Vitamina. Isso não mata minha fome e eu vou ficar sem almoçar?” (CRISTINA, 2021). Este questionamento, segundo ela, ocorreu quando foi oferecido a criança o café da manhã. Percebemos aqui, mais uma vez, o tema da *alimentação* presente na fala da criança. A Professora disse que esse dia foi atípico e não haveria almoço na Unidade (os pais foram avisados), apenas um lanche frio, mas como era uma quarta-feira, dia de planejamento coletivo dos profissionais da Unidade, as crianças saíam mais cedo e não teria o momento jantar. Na fala dessa criança, a alimentação aparece como uma necessidade básica, mas no contexto escolar ela é muito mais que isso.

O tema da alimentação escolar pode possibilitar aprendizagens e experiências que ultrapassam as questões fisiológicas, pois neste caso, é na escola que a criança passa grande parte do seu dia, estabelecendo seus hábitos. Podendo ser compreendida como um momento profícuo para se trabalhar as múltiplas linguagens, pois através dela a criança produz sentidos e significados sobre o mundo, explorando e se desenvolvendo na interação com a comida e com quem a alimenta. A relação que a criança tem com a comida e com quem a alimenta é apontada, na visão de Vygotsky (1989), como fatores importantes que levam a criança a desenvolver sua capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem, visto ser o homem um ser dialógico. Para o professor é um desafio entender o que seria um momento rotineiro tornar-se em aprendizagem para a vida, pois além de um direito da criança, a alimentação possui uma função educativa, assim como outros momentos que fazem parte da rotina da Educação Infantil, propiciando à criança desenvolver sentido de si mesma, de mundo, da relação com o outro e com os objetos que a rodeia.

Como desdobramento do questionamento infantil sobre a comida do dia, a professora decidiu levar a criança até a sala da direção e lá a criança pediu que também fosse oferecido pão ou biscoito, o que foi atendido. A professora disse que, diante disso, conversou com as crianças sobre as possibilidades que têm de se expressar sobre aquilo que lhes dizem respeito e que era possível questionar, opinar e ajudar a construir até mesmo o cardápio da escola. Para a professora, a sua postura diante do ocorrido teve relação com a ideia de sempre ouvir com atenção e sensibilidade, narrando: “Percebeu o quanto é importante a participação das crianças na rotina da escola em todos os sentidos? E que é preciso ter uma escuta sensível em relação as crianças” (CRISTINA, 2021). A atitude da professora ao episódio ocorrido foi ínfima, mediante as grandes possibilidades que o tema da alimentação pode proporcionar, como já mencionamos anteriormente.

Enfim, após expor os dados coletados e realizar essa análise, faremos uma breve conclusão e algumas sugestões

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema escolhido para esta dissertação, a qualidade na Educação Infantil pelo olhar das crianças via memória docente, surgiu das minhas inquietações enquanto professora das infâncias e das vivências, ao lado das crianças, durante os 16 anos de magistério, docência exercida exclusivamente em turmas de Educação Infantil. Chegar ao Mestrado e pesquisar/estudar sobre o tema da qualidade nesta etapa da educação é poder de alguma forma responder tanto os nossos anseios, quanto os das crianças, que buscam no cotidiano da instituição de Educação Infantil, expressarem-se suas necessidades, por meio de suas falas, gestos e até silêncios, demonstrando indícios sobre a construção de uma educação de qualidade, a partir de suas ações.

Finalizando essa dissertação, mas sem a pretensão de esgotar o assunto, pois acreditamos que o conhecimento está em constante construção e, portanto, sujeito a contribuições, essa pesquisa buscou reconhecer, através das narrativas dos professores sobre as manifestações infantis, que buscam alterar a rotina da instituição escolar em favor de suas demandas, indicadores de qualidade para esta etapa da educação básica. Na impossibilidade de escutar as crianças de forma direta, devido ao contexto pandêmico que se instaurou no mundo no ano em que esta pesquisa estava em andamento, 2020, convidamos os adultos, mais precisamente os professores da Educação Infantil da UMEI Regina Leite Garcia Niterói/RJ, a rememorar suas experiências docentes e nelas encontrar as vozes das crianças que apontavam para a qualidade na Educação Infantil.

Como metodologia na produção do conhecimento, utilizamos as narrativas autobiográficas de quatro professoras da Educação Infantil da UMEI Regina Leite Garcia. Ao narrar suas histórias de vida e formação, possibilitaram a compreensão do caminho que percorreram antes e durante o desenvolvimento de sua profissão e como os saberes apreendidos e as experiências vividas relacionam-se com suas práticas docentes. Esses contributos, advindos de suas histórias pessoais e das do dia a dia escolar, foram importantes na rememoração dos eventos infantis, que escolherem para narrar e, principalmente, no encadeamento pedagógico que deram à escuta das vozes infantis ocorridas em seus cotidianos. Fundamental foi percebermos que as vozes infantis, algumas vezes, trouxeram mudanças na instituição pesquisada.

Ressaltamos que, em revisão bibliográfica realizada para esta dissertação, os textos apontam para a expansão de pesquisas sobre o tema da qualidade na Educação Infantil, contribuindo para a construção do seu conceito/definição, sua expansão no campo das políticas públicas, sua discussão nas instituições de Educação Infantil e sua aplicabilidade na prática com as crianças. Estes estudos, em sua maioria, trouxeram as visões e percepções das famílias, dos professores e dos dirigentes políticos sobre o tema da qualidade. O que trazemos como novidade, neste estudo, são as vozes das crianças entrecruzadas com as dos professores, que reverberaram em suas práticas, contribuindo para que indícios sobre uma escola de qualidade pensada pelas crianças sejam recomendados e aproveitados, ecoando na formulação das políticas públicas, na construção dos espaços e no desenvolvimento das práticas escolares que a elas se destinam. Dessa maneira, reconhecemos que as crianças, enquanto atores sociais, portadores de direitos e produtores de cultura, são capazes de opinar e tomar decisões sobre aquilo que lhes dizem respeito.

Através das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa percebemos que independente de como se deu o início na carreira docente, por escolha própria, por vocação ou “herança familiar”, o professor se constitui ao longo da caminhada da vida, nos movimentos que a formação se desdobra e na própria prática docente, que reflete nas suas concepções e no atendimento oferecido às crianças. Isso significa dizer que, à medida que as experiências vividas no cotidiano do ato de ensinar-aprender estão sendo construídas, o professor vai aprendendo a profissão a cada dia, nos atravessamentos e deslocamentos necessários da profissão, quer dizer, a atuação docente vai sendo refletida e transformada.

De acordo com as vozes infantis anunciadas nas narrativas das professoras, podemos compreender que as crianças têm muito a nos dizer sobre que aspectos acreditam conferir qualidade a instituição que frequentam, porém ainda não possuem espaços consolidados de escuta e de diálogo efetivo. A participação infantil no contexto dessa Unidade investigada ainda é incipiente para fomentar ações, que realmente gerem mudanças a favor de suas demandas, até porque não existe qualidade sem uma colaboração coletiva dos interessados. Consequentemente, faz-se necessário criar espaços-tempos onde haja ressonância do conceito de participação de todos a quem a educação se destina.

Durante a leitura e releitura dos eventos narrados, foi possível constatar que aspectos relacionados ao brincar e à alimentação na escola são recorrentes nas falas das

crianças. O valor dado ao brincar e aos brinquedos podem ser considerados repetitivos, levando em conta a grande importância destes no desenvolvimento infantil e na UMEI Regina Leite Garcia, como foram vistos nas reflexões das professoras, na medida em que as crianças têm acesso aos variados espaços do brincar na creche, tais como: sala de aula, espaço “oficial” localizado no andar superior, pátio externo e quadra esportiva em geral e aos brinquedos que não fazem parte do seu cotidiano familiar e nem social. Sobre a importância que a alimentação e a diversidade de alimentos oferecidos na creche serem evocados pelas crianças, talvez, possa revelar que suas famílias possuem precárias condições de subsistência, o que nos leva a entender a papel ocupado pelas refeições na instituição, tal importância também já havia sido apontada em vários estudos de intelectuais da área educacional. Quanto aos espaços escolares e extraescolares evocados nas falas das crianças, na sua diversidade de uso, acesso e estruturação, abrem possibilidades para novas análises, principalmente, fomentando debates e reflexões sobre a geografia da infância.

Concluimos este trabalho na certeza de que muitos foram os aprendizados que adquirimos e, como sugestão, afirmamos que se torna imprescindível a criação de diversas metodologias em que as crianças possam ser ouvidas de forma respeitosa e atenta, tanto nas pesquisas acadêmicas, quanto no cotidiano em que estão inseridas. Em nosso caso, trazemos para o campo das narrativas, via memória docente, as vozes das crianças entrecruzadas com as dos professores, como mais um instrumento para conhecer suas demandas infantis em relação a qualidade educacional do que lhes é oferecida. No entanto, é importante registrar o quanto ainda é complexo, difícil e longo o caminho a ser percorrido, para que a creche e a pré-escola possam se tornar, efetivamente, um lugar que correspondam aos desejos infantis, de forma que a instituição educativa seja um espaço acolhedor e agradável, de qualidade, favorecendo o prazer, as aprendizagens e o encantamento das crianças.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p 17-35.

AGOSTINHO, K. **A educação infantil com a participação das crianças**: algumas reflexões. Da Investigação às Práticas. 2015, p. 69 – 86.

ANA, Professora. **Entrevista**, narrativa 2. Niterói, 24 de maio de 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonse de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**. [on line] v. 23, 2018. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230095>. Acesso em: 08/11/2021.

ARAÚJO, F. M. B. Universalização da pré-escola: avanços e desafios na implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no município de Niterói. **Educação e Cultura Contemporânea**, Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. v. 13, p. 47-64, 2016.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad.: Luice Didio. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

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

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, Distrito Federal, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16/12/2018

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20, de 02 de dezembro de 1998**. Disponível em: [http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB20\\_1998a.pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB20_1998a.pdf). Acesso em: 10/11/2022.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília:

MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1995/2009.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal.

BRASIL. **Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13257&ano=2016&ato=306QzZq50dZpWTf48>. Acesso em: 20/5/2020.

BUENO, Belmira et al. Histórias de vida e autobiográficas na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32. n.2. p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2>. Acesso em 27/06/2021.

CAMPOS, Maria Malta. Que qualidade buscamos na América Latina? CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **A educação na América Latina: direito em risco**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Cortez, 2006. p. 23-27.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa** [online]. São Paulo, v. 43, n. 148, p.22-43, 2013. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003>. Acesso em: 20/05/2020.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasil, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 127, p. 39, 2006.

CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S; GRACIANO, M. (orgs). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa, 2006b. p. 95-125.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 37, n.1, p. 15-33, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vhL4FGMRf6pbyHPb6SsdLkv/> Acesso em: 20/05/2020.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa** [online] São Paulo, v. 41, n.142, p.20-54, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/>. Acesso em: 20/05/ 2020.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CECÍLIA, Professora. **Entrevista**, narrativa 1. Niterói, 20 de março de 2021.

CECIP. **De mãos dadas por uma creche de qualidade** – sistematização de uma experiência na Rocinha. Rio de Janeiro, 2014.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro. 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba: formação e práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I, Salvador, 2010, 173f.

CORREA, Bianca Cristina. A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED**, PNE: tensões e perspectivas para a educação brasileira. Florianópolis: 2015. p. 1-18.

CORREA, Bianca Cristina. A gestão democrática como referencial de qualidade na educação infantil para crianças de quatro a seis anos. **Anais da 29ª Reunião anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2163.pdf>. Acesso em: 15/07/2020.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade em educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>. Acesso em: 18/11/2019.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas educacionais**. Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, n.9, p.20-29, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/25172>. Acesso em:18/11/2019.

CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, L. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. **Jornal de políticas Educacionais**. V. 12, n. 9, junho de 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325589353\\_n9\\_-\\_a\\_vivencia\\_em\\_uma\\_pre-escola\\_e\\_as\\_expectativas\\_quanto\\_ao\\_ensino\\_fundamental\\_sob\\_a\\_otica\\_das\\_crianças](https://www.researchgate.net/publication/325589353_n9_-_a_vivencia_em_uma_pre-escola_e_as_expectativas_quanto_ao_ensino_fundamental_sob_a_otica_das_crianças). Acesso em: 19/11/2021.

CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. In: Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas. **Boletim Salto para o futuro**. 2ª ed. Ano XVIII, boletim 07, Maio, 2008. P. 12-24.

CRISTINA, Professora, **Entrevista**, narrativa 4. Niterói, dia 10 de junho de 2021.

CRUZ, S. H. V. da. Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. **Educação em Debate**, 44, n.2, p. 20-35. 2002.

CRUZ, S. H. V. da. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). **A escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008. p. 75-93.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n.125, p.161-179, 2005.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto, 1997.

FALCIANO, B. T.; SANTOS, E. C. Dos; NUNES, M. F. R. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 880-906, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v0ix.4021>. Acesso em: 05/02/2022.

FALCIANO, Bruno Tovar; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Obrigatoriedade da pré-escola em perspectiva: avaliação do atendimento no estado do Rio de Janeiro. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 10, p. 1047-1063, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32019> Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/347066236\\_Obrigatoriedade\\_da\\_pre-escola\\_em\\_perspectiva\\_avaliacao\\_do\\_atendimento\\_no\\_estado\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro](https://www.researchgate.net/publication/347066236_Obrigatoriedade_da_pre-escola_em_perspectiva_avaliacao_do_atendimento_no_estado_do_Rio_de_Janeiro). Acesso em: 18/05/2021.

FANFANI, E. T. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores 2005.

FONTOURA, Helena Amaral. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, P. M. L., e BARBOSA, T. P. A escolha profissional e a influência da família. **Revista Uningá**, Centro Universitário Ingá, Maringá. 10, 1, p. 135-142, 2006. Disponível em: <http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/525>. Acesso em: 10/11/2022.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: Qualidade na aprendizagem. Florianópolis. 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/32669194/QUALIDADE\\_NA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_UMA\\_NOVA\\_ABORDAGEM](https://www.academia.edu/32669194/QUALIDADE_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_UMA_NOVA_ABORDAGEM). Acesso em: 06/08/2020.

GATTI, Bernadete A.; TARTUCE, Giselda Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos**

**e Pesquisas Educacionais.** Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1 anual, p. 139-209, maio. 2010.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** Barequeçaba: Pedro & João Editores, 2010. Cap. 8. p. 81-101.

GOMES, Andrea Mayer e REYS, Pedro da Silva. **Niterói Que Queremos: Uma Estratégia Inovadora De Planejamento.** In: CONGRESSO CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO (CONSAD), 8º, 2015, Rio de Janeiro. Apresentação de trabalho.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

JOÃO, Janaina. As crianças e os seus saberes sobre uma Educação Infantil de qualidade. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu/MG, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2901-int.pdf>. Acesso em: 6/10/2020.

KRAMER, Sonia. **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, J.. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos.** Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), v. 9, p. 4-16, 2009.

MAINARDES, J.. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **LAPLAGE EM REVISTA,** Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. v. 4, p. 186-201, 2018.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sifiso. Revista de Ciências da Educação.** (NUEPCE), Curso de Pedagogia da Faculdade CNEC, Campo Largo. 08, p. 7-22, 2009. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 06/11/2022.

MARQUES, Fernanda Martins; SPERB, Tania Mara. A escola de Educação Infantil na perspectiva das crianças. **Revista Psicologia: reflexão e crítica.** Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 26 (2), p. 414-421, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/J5NzsgD4smGTxvxThGyhpXp/>. Acesso em 18/08/2021.

MARTA, Professora. **Entrevista,** narrativa 3. Niterói, 26 de maio de 2021.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade,** Porto Alegre, v. 15, n.2, p.74-87. Jul./dez. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br>>. Acesso em 18/10/21.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, A. M. Crianças de quatro e cinco anos na educação básica obrigatória: políticas da Baixada Fluminense. In: **Anais da 12a. Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED** - Diálogos entre a Pesquisa e as Políticas de Educação na Atualidade. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. p. 3493-3506.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2013.

NITERÓI. **Referenciais curriculares para a rede municipal de ensino de Niterói - educação infantil: uma construção coletiva**. 2010. 68p.

NITERÓI. **Lei Municipal Nº 3067, de 12/12/2013**. Institui o novo plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/2013/306/3067/lei-ordinaria-n-3067-2013-institui-o-novo-plano-unificado-de-cargos-carreira-e-vencimentos-dos-servidores-da-fundacao-municipal-de-educacao-de-niteroi>. Acesso em: 12/08/2020.

NITERÓI. **Niterói Que Queremos: Planejamento Estratégico**. Niterói/RJ, 2013-2033.

NITERÓI. **Portaria FME 087/2011**. Disponível em: <https://educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf>. Acesso em: 20/03/2020.

Nono, M. A. **Professores iniciantes e o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011. 176 p.

OLIVEIRA, D. R., GUIMARÃES, C. M., & LIMA, E. A. Qualidade na educação infantil em instituições brasileiras: Contributos de pesquisas acadêmicas para o debate. **Revista Educação em Questão**. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio /grande do Norte, p. 98-130, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114873/ISSN0102-7735-2013-46-32-98-130.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18/05/2020. <https://doi.org/10.216/1981-1802.2013v46n32ID5124>.

OLIVEIRA, Fabiana de. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**, Universidade Federal Santa Catarina. Florianópolis. 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3885.pdf>. Acesso em: 24/08/2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir\\_crianca.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf). Acesso em 18/11/2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA Elizeu Clementino de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em revista**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 27, p. 369-386, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg>. Acesso em: 10/01/2022.

PÉREZ, Beatriz Corsino; JARDIM, Marina Dantas. A participação de crianças nas políticas públicas: construção, prática e desafios. **Pesquisa e Práticas Psicossociais** [online], São João Del-Rei, v. 10, nº 1. jun. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082015000100017](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000100017). Acesso em: 12/05/ 2020.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. Tradução Fátima Murad. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, nº 141, p.777-792. Set/dez 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/31121677/VYGOTSKY\\_uma\\_perspectiva\\_hist%C3%B3rico\\_cultural\\_da\\_educa%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/31121677/VYGOTSKY_uma_perspectiva_hist%C3%B3rico_cultural_da_educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 05/11/2021.

RIBEIRO, Rosana. **Uma Análise do Programa Mais Infância: Concepções e Ações Envolvidas na Implementação da Política Pública para a Educação Infantil em Niterói (2013-2016)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2018. 143p.

RINALDI, Carla. **Diálogos Com Reggio Emilia**. Escutar, investigar e aprender. Tradução. Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 398 p.

RIZZINI, I., Thapliyal, N., & Pereira, L. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. **Revista Katálisis**, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e ao Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, v. 10, n. 2, p. 164-177, 2007.

ROCHA, Enid. A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. In: Vaz, Flavio Tonelli; Musse, Juliano Sander; Santos, Rodolfo Fonseca (Coords.). **20 anos da constituição cidadã: avaliação e desafios da seguridade social**. Brasília, ANFIP, 2008, p. 131-148. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/outras\\_pesquisas/a%20constituio%20cidad%20e%20a%20institucionalizao%20dos%20espaos%20de%20participao%20social.pdf](https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/outras_pesquisas/a%20constituio%20cidad%20e%20a%20institucionalizao%20dos%20espaos%20de%20participao%20social.pdf). Acesso em: 3/05/2020,

ROGERS, Carl. R. **A Pessoa como centro**. Trad.: Rachel L. Rosenberg. São Paulo: EPU, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na Educação Infantil: uma perspectiva internacional. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília, p. 154-156, 1994. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/XYn3p6P8Zdf5BP7ZcByg5yQ/#:~:text=Refere-se%20a%20dados%20de%20in%C3%BAmeros%20estudos%20realizados%20no,impacta%20o%20desenvolvimento%20das%20crian%C3%A7as%20a%20longo%20prazo.> Acesso em: 7/06/2020.

RUA, M. G. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, Maria das Graças; Maria Carvalho (Org.). **O Estudo da Política**: Tópicos Seleccionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RUSLANE Marcelino de Mello Campos. **Narrativas de professores**: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018, 217 f.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia as emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285#:~:text=Enquanto%20na%20sociologia%20das%20aus%C3%A7as%20a%20sociologia%20do,nem%20a%20sociologia%20das%20emerg%C3%A7as%20sejam%20sociologias%20convencionais.> Acesso em: 8/07/2020.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Revista Currículo sem Fronteira**, v. 15, p. 31-49, 2015. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/ficha.htm>. Acesso em 04/03/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto, FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto. nº 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 10/07/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Manuel Sarmiento: Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças. [Entrevista concedida a] Fernanda Campagnucci. **De olho no Plano**. 04 de março de 2011. Disponível em: <https://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>. Acesso em: 27/09/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças** - Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79715/1/As%20crian%C3%A7as%20e%20a%20inf%C3%A2ncia%20-%20definindo%20conceitos%2c%20delimitando%20o%20campo.PDF>. Acesso em: 25/09/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação Social e Cidadania Ativa das crianças. **Anais do IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire** - Círculos de Discussão Temática – Infância. Porto/ Portugal, dias 19 e 22 de setembro de 2004. Disponível em: <https://paralapraca.avante.org.br/wp-content/uploads/Participa%C3%A7%C3%A3o-social-e-cidadania-ativa-das->

criancas.pdf. Acesso em: 09/09/2020.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero do discurso. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al* (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 91-127.

SHARON Lynn. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa** [online] São Paulo, v. 41, n.142, p.56-67. 2011. ISSN 0100-1574. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XYn3p6P8Zdf5BP7ZcByg5yQ/>. Acesso em: 7/09/2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Florianópolis: Perspectiva, 2005.

SILVA, Andressa Joseane da. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil e sua Influência na Expressão Cultural das Crianças de 0 a 3 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo...** da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar de bebês. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**. Pró-reitoria de Pesquisa - UNESP/SP, ano XI, v. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>. Acesso em: 04/03/2020.

SOUZA, E. C. de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 19/05/2021.

SOUZA, Fabiana dos Santos. **Diretrizes Projetuais para Ambientes da Educação Infantil: recomendações com base na observação de três UMEIS de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Arquitetura). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer e SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A qualidade da educação infantil como objeto de análise nas decisões judiciais. **Educação em Revista** [online], Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v.34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JWWWSnBWJFvQZ4Y9ddXmqPt/?format=pdf&lang=p> Acesso em: 9/11/ 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Trad. Francisco Pereira. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 328 p.

TIRONI, Sara. Criança, participação política e reconhecimento. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 08, n. 3, p. 2146-2172, 2017.

VALLA, Vitor Vicent. Procurando compreender a fala das classes populares. In: VALLA, Vitor Vicent (org.). **Saúde e educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187. Maio/ago. 2006.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: Edson Oliveira. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 36-46.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 135 p.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 1988, p. 49-61.

## APÊNDICES



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos**  
**Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)**

### CARTA CONVITE

Prezada (o) professora (o), gostaria de convidá-la (o) para participar como colaboradora (o) da Pesquisa **Memórias das professoras sobre a participação das crianças na construção de uma escola de qualidade**, que estou desenvolvendo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Este trabalho está sendo orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anelise Monteiro do Nascimento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC).

Considerando que na palavra do outro e, por meio dela, aproximamo-nos dos diferentes sentidos que podem ser atribuídos aos encontros vivenciados no cotidiano e na interação com as crianças, este estudo tem como objeto identificar através das narrativas dos professores da Educação Infantil, indicativos que possam nos levar a criar critérios de qualidade para esta etapa da educação básica a partir da participação infantil.

A participação da (o) senhora (o) nesta pesquisa consiste em **(a) responder uma ficha que caracterize o sujeito participante deste estudo; (b) disponibilidade para uma entrevista narrativa oral, que será gravada em vídeo e áudio durante sua realização**. As entrevistas terão a duração máxima de quarenta minutos e o foco será a rememoração de narrativas ou acontecimentos das falas e ações das crianças no cotidiano da UMEI pesquisada, que cercam suas vivências e de alguma forma buscou-se alterar a rotina da instituição em favor das demandas infantis.

As narrativas obtidas serão tratadas de forma anônima e confidencial.

Os participantes da pesquisa compreendem professores regentes da Educação Infantil (0-5 anos de idade), que estão lotados na UMEI Regina Leite Garcia e terá como período de realização os meses de abril a maio de 2021.

Aguardo resposta,

Cordialmente

Flávia Fernanda Ferreira de Lucena



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos**  
**Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)**

**QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

<p>Prezado (a) professor (a).          Com a finalidade de delinear o perfil das profissionais participantes da pesquisa intitulada MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE, solicitamos sua participação nessa etapa da pesquisa, que consiste em responder às questões deste questionário e autorizar a utilização das respostas em estudos sobre as narrativas de professores na Educação Infantil. Desde já, agradecemos e ressaltamos que sua identidade será preservada.</p>	
<p><b>1. TIPO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:</b></p> <p>( ) professor/a formador/a                      ( ) professor/a participante                      ( ) ambos</p>	
<p><b>2. EXPERIÊNCIA:</b>          _____ anos atuando na Educação. Destes, _____ anos atuando na EI, sendo _____ anos nesta instituição.</p>	<p><b>3. TIPO DE VÍNCULO COM A REDE:</b>          ( ) Efetivo          ( ) Temporário/Substituto/Designado          ( ) Outro          Qual? _____</p>
<p><b>4. ESCOLARIDADE (responda sobre todas as etapas e modalidades que cursou):</b></p> <p><b>a) Educação Infantil</b>          Creche: 0 a 3          ( ) pública ( ) privada ( ) não cursou          Pré-escola: 4 a 6          ( ) pública ( ) privada ( ) não cursou</p> <p><b>b) Ensino Fundamental</b>          ( ) pública ( ) privada</p> <p><b>c) Ensino Médio</b>          ( ) pública ( ) privada          Cursou Magistério/Normal: ( ) sim ( ) não</p> <p><b>d) Ensino Superior:</b> ( ) pública ( ) privada          Modalidade: ( ) presencial ( ) a distância          Indicar graduação: _____</p> <p><b>e) Pós-graduação lato sensu:</b> ( ) pública ( ) privada          Indicar curso(s): _____</p> <p><b>f) Pós-graduação stricto sensu:</b>          Mestrado: ( ) pública ( ) privada ( ) não cursou          Área: _____          Doutorado: ( ) pública ( ) privada ( ) não cursou          Área: _____</p>	<p><b>5. OUTRO TRABALHO?</b> ( ) Sim ( ) Não          Qual? _____</p> <p>Se na área educacional, informe a modalidade:          ( ) Educação Infantil (0 a 3 anos)          ( ) Educação infantil (4 e 5)          ( ) Ensino fundamental (1º ao 5º ano)          ( ) Ensino fundamental (6º ao 9º ano)          ( ) Ensino Médio          ( ) Outra. Qual? _____</p> <p><b>6. FILIAÇÕES:</b>          Movimento social: ( ) Não ( ) Sim          Movimento sindical: ( ) Não ( ) Sim          Partido político: ( ) Não ( ) Sim</p> <p><b>7. OBSERVAÇÕES QUE JULGAR NECESSÁRIO ACRESCENTAR:</b></p>



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos**  
**Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- Como foi o seu percurso profissional, como se tornou professora (o)?
- Como sua trajetória se relaciona com suas práticas docentes?

#### **EVENTO:**

Na sala da direção, estavam em reunião a diretora, a diretora adjunta, a pedagoga e uma professora que desenvolve um projeto de extensão na UMEI Regina Leite Garcia. Enquanto discutiam os rumos do projeto, subitamente, a porta é aberta e por ela entra uma criança dos seus cinco anos de idade e diz:

*- Roséli, quando você for fazer compra, compra Kiwi, porque estou cansada de comer caqui. Já estamos há muito tempo comendo caqui aqui. (dirigindo-se a diretora)*

Após expressar o seu desejo, a porta se fecha com a mesma rapidez em que foi aberta e as pessoas reunidas na sala ficam por alguns instantes se olhando e rindo da situação inusitada.

- A Sra. ou Sr. poderia narrar manifestações das crianças com quem vivenciou e interagiu no cotidiano desta instituição escolar, onde houve a percepção da busca em alterar a rotina da instituição em favor de suas demandas infantis.
- Em algum momento a Sra. ou Sr. refletiu sobre este episódio? E que sentidos atribuiu a ele?
- Após essa manifestação houve mais algum diálogo com a criança?

Cabe salientar que as entrevistas não ficarão restritas ao roteiro. Outras questões poderão ir surgindo à medida que identificar pontos importantes para o esclarecimento das questões investigadas.



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | ENTREVISTADAS/OS**

Prezada/o \_\_\_\_\_

Vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa: Memórias das professoras sobre a participação das crianças na construção de uma escola de qualidade**

**Pesquisadores:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anelise Monteiro do Nascimento (Orientadora – UFRRJ)

Flávia Fernanda Ferreira de Lucena (Mestranda – UFRRJ).

Telefones p/ contato da UFRRJ: (21) 3783-3982/ (21) 2681-4899.

**Justificativa:** a justifica se dá pela relevância de escutar a palavra do outro e, por meio dela, aproximarmos-nos dos diferentes sentidos que podem ser atribuídos aos encontros vivenciados no cotidiano e na interação com as crianças da Educação Infantil.

**Objeto:** identificar através das narrativas dos professores da Educação Infantil, indicativos que possam nos levar a criar critérios de qualidade para esta etapa da educação básica a partir da participação infantil.

**Metodologia:** aplicação de fichas de caracterização dos sujeitos participantes deste estudo e entrevistas narrativas orais, na modalidade on-line, tendo em vista as restrições provocadas pela Pandemia do Covid-19.

Eu, \_\_\_\_\_

de maneira voluntária, livre e esclarecida, com autorização de meu responsável, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito, bem como de meu responsável. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

\_\_\_\_\_  
 Prof. pesquisador.

\_\_\_\_\_  
 [assinatura do voluntário]

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_ | Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2021.

**OBS.:** Este termo é assinado em **2 vias**, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos do pesquisador.