

**GABRIELA WOLFF**

**A PRÁTICA DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO  
TEMPO/ESPAÇO NA PRÉ-ESCOLA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS  
DEZEMBRO - 2015**

**GABRIELA WOLFF**

**A PRÁTICA DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO  
TEMPO/ESPAÇO NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Prof<sup>a</sup> Dra Marta Regina Brostolin

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS  
DEZEMBRO – 2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

+

W855p Wolff, Gabriela

A prática docente e a organização tempo/espço na pré-escola /  
Gabriela Wolff; orientação Marta Regina Brostolin. -- 2015.  
136 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom  
Bosco, Campo Grande, 2015.

1. Professores – Formação 2. Prática de ensino 3. Educação infantil  
I. Brostolin, Marta Regina II. Título

CDD – 370.71

**“A PRÁTICA DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO  
TEMPO/ESPAÇO NA PRÉ-ESCOLA”**

**GABRIELA WOLFF**


ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Marta Regina Brostolin -(PPGE-UCDB)- orientadora



Profª. Drª Regina Aparecida Marques de Souza -(PPGE- UFMS)- Banca

Externa 

Profª. Drª, Ruth Pavan - (PPGE-UCDB)- Banca Interna



Profª. Drª, Regina Tereza Cestari de Oliveira - (PPGE-UCDB)-Suplente

Campo Grande-MS, 14 de dezembro de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

## AGRADECIMENTOS

À Deus, meu porto seguro de paz e amor, pelas oportunidades e aprendizados na trajetória da minha vida. Por permitir que diversas pessoas cruzassem meu caminho e me ajudassem a não desistir por mais difícil que fosse a jornada. Algumas são particularmente especiais e me acompanharam de pertinho – seja fisicamente, em uma palavra ou simplesmente na lembrança – e que merecem muito mais que só meu agradecimento.

À minha mãe por sua cumplicidade e parceria, exemplo de garra, força de vontade e coragem.

Ao meu pai que, incondicionalmente, sempre apoiou os meus esforços, envolvimento e dedicação durante o meu percurso acadêmico contribuindo significativamente para as conquistas da minha trajetória de vida.

Ao meu amado marido Francisco por compartilhar as alegrias e tristezas, por me ajudar a superar as dificuldades, por caminhar ao meu lado mesmo quando isso significou abrir mão de oportunidades que eram tão preciosas para si.

Aos meus colegas e companheiras de mestrado da turma de 2013, 2014 e 2015, que compartilharam suas experiências enriquecendo nossa jornada de pesquisa e desenvolvimento pessoal.

À Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza e à Profa. Dra. Ruth Pavan por terem aceitado prontamente integrar a banca examinadora, por seu incentivo e observações valiosas ao meu trabalho.

Todas as educadoras e funcionárias da escola que participaram e partilharam suas práticas... Muito obrigada!

Ao programa por me acolher, a todas as professoras que me ensinaram, incentivaram e ajudaram descomplicando esta caminhada, compartilharam tantos momentos de trocas calorosas e ricas de aprendizados.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, pela confiança, pelo apoio, pela generosidade, paciência nesta etapa tão importante da minha vida. Também por me possibilitar tantas oportunidades de crescimento e desenvolvimento na construção da minha vida acadêmica e pessoal.

A todas as crianças pequenas com suas singularidades inúmeras, na esperança de que encontrem em suas trajetórias, muita luz, paz, amor, harmonia, a possibilidade de sonhar,

imaginar, criar, ousar, inovar, pintar com alegria, satisfação e com todas as cores sua própria existência.

Aos educadores e educadoras, na fé de que possam ressignificar cotidianamente a sua prática pedagógica, ressignificando assim, o olhar das crianças perante a vida.

A todos que de alguma forma participaram desta trajetória e contribuíram com o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

WOLFF, Gabriela. A prática docente e a organização tempo/espaço na pré-escola. Campo Grande, 2015. 133p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa, vinculada à Linha Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Tem por objetivo geral analisar a organização tempo/espaço na pré-escola a partir da prática docente, pois entendemos ser necessário pensar em formas de organização do tempo e do espaço que evitem as rotinas do Ensino Fundamental e que qualquer avanço no cenário da Educação infantil, precisa ser feito a partir da reflexão sobre as práticas existentes. Os objetivos específicos visam descrever o processo histórico de construção da Educação Infantil na legislação brasileira, pesquisar o trabalho realizado pelos professores da pré-escola (organização tempo/espaço), identificar o perfil e levantar a concepção de criança destes profissionais utilizando como aporte teórico a Sociologia da Infância e autores como Corsaro (2011), Kramer (1993; 1995; 1999; 2003; 2005), Barbosa (2006), Zabalza (1998) e Horn (2004) entre outros. A metodologia aplicada à pesquisa foi à qualitativa e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação, a entrevista semiestruturada e o registro por meio de anotações no diário de campo e fotos. Os sujeitos da pesquisa foram duas docentes que atuam em turmas pré-escolares em escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Os resultados demonstram que a organização do tempo/espaço na pré-escola é fruto da concepção de criança, docência e educação dos adultos envolvidos. Não é possível afirmar que as crianças foram protagonistas na construção do tempo/espaço da pré-escola, pois não atuaram no planejamento e na organização deste, embora tenham interagido com ele, e estabelecido significativas relações com os sujeitos ali presentes. Conclui-se que na realidade pesquisada esta organização se dá por meio de uma prática com fortes componentes de uma pedagogia tradicional e com traços marcantes de uma postura adultocêntrica. Tal espaço demonstra privilegiar o controle dos corpos e a alfabetização, deixando o brincar como atividade secundária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática docente. Pré-escola. Organização tempo/espaço.

WOLFF, Gabriela. The teaching practice and the organization time / space in preschool. Campo Grande, 2015. 133 p. Thesis (MA) Catholic University Dom Bosco.

## ABSTRACT

This paper presents results of the research, linked to the line teaching practices and their relationship with the Teacher Training of the Graduate Program in Education - Master's and Doctorate from the Catholic University Dom Bosco. The purpose was to analyze the organization time / space at preschool from the teaching practice, because we believe it is necessary to think about ways of organizing time and space to avoid the routines of elementary school and that any advance in the scenario of Early Childhood Education , it needs to be done from the reflection on existing practices. The specific objectives aimed at describing the historical process Childhood Education building in Brazilian law, find the work done by the pre-school level (organization time / space), to identify the profile of these teachers and raise the conception of childhood these professionals using as input This theoretical work the sociology of childhood and authors like Corsaro, Barbosa, Kramer, Zabalza and Horn among others. The methodology applied to research was qualitative and the data collection instruments used were observation, semi-structured interview and registration through notes in field diary and photos. The subjects were two teachers working in pre-school classes in school municipal Campo Grande school, Mato Grosso do Sul. The results showed that the organization of the time / space in preschool is the result of the child's conception , Children's teaching and education of the adults involved. Can not say that the children were protagonists in the construction time / preschool space because not acted in planning and organizing this, although they have interacted with him, and established meaningful relationships with those present subject. We conclude that in fact researched this organization is through a practice with strong components of a traditional pedagogy and remarkable features of adult-centered approach. Such space demonstrated privilege the control bodies and literacy, leaving the play as a secondary activity.

**KEYWORDS:** Teaching practice. Pre school. Organization time / space



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mesas do 4o ano acumuladas .....	78
Figura 2 - Mesas armazenadas.....	78
Figura 3 - Decoração da Turma A .....	79
Figura 4 - Decoração da Turma A .....	79
Figura 5 - Decoração da Turma A .....	79
Figura 6 - Decoração da Turma B.....	79
Figura 7 - Decoração da Turma B.....	79
Figura 8 - Lavatório da Turma B.....	79
Figura 9 - Bebedouro da Turma B.....	79
Figura 10 - Parque desativado .....	80
Figura 11 - Parque desativado .....	80
Figura 12 - Depósito de materiais esportivos .....	80
Figura 13 - Pátio coberto e refeitório.....	80
Figura 14 - Pátio aberto.....	81
Figura 15 - Pátio aberto.....	81
Figura 16 - Quadra poliesportiva .....	81
Figura 17 - Roda e caixa surpresa.....	88
Figura 18 - Turma B .....	100
Figura 19 - Varal de atividades da Turma B .....	100
Figura 20 - Varal de atividades da Turma B .....	101
Figura 21 - Parede com cartazes na Turma B.....	101
Figura 22 - Cartazes na Turma A.....	102
Figura 23 - Cartazes na Turma A.....	102
Figura 24 - Cartazes na Turma A.....	102
Figura 25 - Mobiliário em uso na sala de informática .....	104
Figura 26 - Mobiliário em uso na sala de informática .....	104
Figura 27 - Mobiliário em uso na sala de informática .....	104
Figura 28 - Mobiliário em uso na biblioteca .....	104
Figura 29 - Mobiliário em uso na biblioteca .....	104
Figura 30 - Mobiliário em uso na sala de aula.....	105
Figura 31 - Mobiliário em uso na sala de aula.....	105
Figura 32 - Pátio externo .....	107
Figura 33 - Pátio externo .....	107
Figura 34 - Bebedouro na Tuma B .....	108
Figura 35 - Vaso sanitário na Turma B.....	108
Figura 36 - Lavatório na Turma B .....	108
Figura 37 - Chuveiro na Turma B.....	108
Figura 38 - Gravura no piso do pátio .....	109
Figura 39 - Gravura no piso do pátio .....	109
Figura 40 - Crianças cantando e gesticulando sentadas .....	110
Figura 41 - Crinaças cantando e gesticulando sentadas .....	110
Figura 42 - Desenho em cartaz .....	111
Figura 43 - Cartaz da Turma A.....	111
Figura 44 - Crianças de cabeça baixa.....	111

Figura 45 - Crianças de cabeça baixa.....	111
Figura 46 - Jogos em grupo .....	113
Figura 47 - Jogos em grupo .....	113
Figura 48 - Brinquedos armazenados.....	118
Figura 49 - Armazenamento de brinquedos .....	118
Figura 50 - Armazenamento de brinquedos .....	118
Figura 51 - Organização de brincadeira .....	119
Figura 52 - Organização de brincadeira .....	119
Figura 53 - Brincadeiras.....	120
Figura 54 - Brincadeiras.....	120
Figura 55 - Brincadeiras.....	120
Figura 56 - Brincadeiras.....	120

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: PROCESSO HISTÓRICO E SOCIAL .....</b>	<b>15</b>
1.1 O histórico do atendimento à criança no Brasil .....	20
1.2 Educação infantil: um campo em construção.....	27
<b>2 A ORGANIZAÇÃO TEMPO/ESPAÇO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA.....</b>	<b>32</b>
2.1 A rotina como prática da organização do tempo/ espaço. ....	41
2.2 O brincar e a interação: eixos articuladores da organização curricular .....	45
<b>3 O PERFIL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O HISTÓRICO DE FORMAÇÃO</b>	<b>51</b>
3.1 A legislação e o curso de Pedagogia .....	57
3.2 Identidade profissional .....	61
3.3 Profissionalidade docente na educação infantil: saberes e fazeres .....	64
<b>4. NATUREZA DA PESQUISA QUALITATIVA.....</b>	<b>71</b>
4.1 O lócus da pesquisa .....	75
4.2 Os sujeitos da pesquisa .....	77
4.3 Procedimentos para coleta (produção) dos dados.....	81
<b>5. ACHADOS DA PESQUISA. ....</b>	<b>85</b>
5.1 Concepção de criança .....	89
5.2 Saberes docente na educação Infantil.....	94
5.3 A organização tempo/espaço por meio da prática pedagógica .....	98
5.4 A rotina e o brincar na pré-escola.....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>133</b>

## INTRODUÇÃO

Consideramos que as discussões a respeito do desenvolvimento integral da criança têm obtido paulatinamente mais espaço, tanto no âmbito da educação institucionalizada, quanto na legislação que abarca a educação.

Estamos vivenciando a obrigatoriedade da frequência escolar para crianças a partir de quatro anos de idade. A alteração foi feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Essa regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº59 em 2009 e tal determinação legal tem movido o campo educacional para diferentes debates.

Para Redin (2007) a escola, com sua estrutura organizacional e espaços inadequados, tem privado nossas crianças de vivenciar a infância, estimulando a antecipação da escolaridade e a alfabetização precoce.

Docente em atuação direta com a educação infantil por 12 anos, inicialmente como auxiliar de classe e posteriormente coordenadora pedagógica, muitas inquietações me envolveram ao buscar a adequada organização tempo/espaço a fim de realizar um trabalho efetivo com objetivos específicos para esta faixa etária. Ao assumir também a função de assessora pedagógica em uma grande editora de livros didáticos, compreendi que minhas incertezas não eram questões particulares, mas de muitos profissionais da área que vivenciam os mesmos dilemas. Assim surgiu o interesse pessoal pela temática.

Tal quadro propicia o surgimento de questionamentos sobre como tem sido a prática docente nas instituições de educação infantil que atendem crianças na pré-escola, pois entendemos que qualquer avanço no quadro referente à Educação infantil, necessita ser construído a partir da reflexão sobre as práticas existentes, para que não se produzam apenas discursos cheios de palavras bonitas, mas vazios de sentido. Políticas de formação empenhadas na emancipação e na construção da cidadania precisam, fundamentalmente,

garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam percebidas como práticas sociais e, seus atores (adultos e crianças), reconhecidos como sujeitos autores dessa prática.

Compreendemos então, que a indicação de um perfil para a docência na educação infantil e a discussão a respeito da prática a ser exercida por esses profissionais precisam surgir a partir de um profundo conhecimento sobre os mesmos, que têm suas identidades impactadas e construídas a partir de suas próprias realizações práticas em pré-escolas.

Ao abordarmos, então, a prática docente voltada para a Educação Infantil parece relevante considerar o desenvolvimento integral de crianças nas suas diversas dimensões como expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade (BARBOSA, 2006).

Nesta multiplicidade e indivisibilidade estão envolvidas práticas referentes ao cuidar e educar, compreendendo a relevância destes processos para o bem-estar da criança e em seu processo de desenvolvimento.

Sendo assim, fica evidente a necessidade de atentarmos para a criança em sua integralidade, como um ser que precisa ter suas necessidades atendidas em diferentes dimensões, fato que até pouco tempo atrás não parecia relevante nas práticas das instituições educativas.

Nessa perspectiva, a prática docente e a organização tempo e espaço da Educação Infantil precisam, então, atender dimensões biológicas, cognitivas, sociais, culturais e lúdicas da criança em pleno desenvolvimento, como um sujeito de direito, vivenciando a infância em sua plenitude. Essas múltiplas posturas requerem uma formação amplamente rica do profissional que deve perceber-se também um estudioso, refletindo constantemente sua prática, empenhando-se em debates com seus pares, envolvendo-se com a comunidade que o cerca, dialogando com as famílias e buscando informações para o desenvolvimento de seu trabalho.

A responsabilidade da educação infantil, e de seus profissionais, parece bastante extensa, pois inclui garantir a saúde, a proteção física e também, os direitos básicos de participação e liberdade de expressão. Porém, não se mostra efetivo ter assegurado o direito de participar e tomar decisões no coletivo se os repertórios culturais são limitados e impedem compartilhar no coletivo a diversidade das linguagens e dos variados modos de manifestar-se (BARBOSA, 2006).

Propiciar uma educação que agregue, nas práticas do dia a dia, a atenção compartilhada pela cultura, saúde, justiça e pela assistência social na educação e no cuidado

das crianças pequenas, transforma a maneira como entendemos a educação infantil e atuamos com e para as crianças pequenas.

Sendo assim, investimos tempo na análise de produções acadêmicas sobre a prática docente e a organização tempo e espaço na educação infantil, pois consideramos que um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema são passos indispensáveis para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente na área a qual estamos pesquisando, por se tratar de uma etapa da educação muito importante para o desenvolvimento do sujeito bem como um espaço que carece de estudos mais aprofundados.

A busca foi incessante e os bancos de dados utilizados para fazer o mapeamento dessas temáticas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses e Dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde podemos ter acesso a produções de diversas universidades brasileiras renomadas. Os resultados revelaram que a produção científica que trata especificamente da organização tempo e espaço na educação infantil, é bastante limitada pois, pouco conhecimento científico foi produzido acerca dessa temática, em especial nos últimos cinco anos. A grande maioria das produções está voltada para a Educação Infantil abordando temas como assistencialismo, saúde, alfabetização, jogos e brincadeiras.

Tal revisão de literatura pode impulsionar esta pesquisa para que ela venha a contribuir com a qualidade do trabalho realizado com essas crianças, compreendendo suas especificidades em contextos educacionais e percebendo-as como protagonistas sociais do mundo do qual fazem parte.

Dada à relevância social e acadêmica do tema, esta pesquisa procura analisar a organização do espaço/tempo educativo na pré-escola a partir da prática docente, pois entendemos ser necessário pensar em formas de organização do tempo e do espaço que evitem as rotinas do Ensino Fundamental e, conforme mencionado, qualquer avanço no cenário da Educação infantil, precisa ser feito a partir da reflexão sobre as práticas existentes.

Dentre os objetivos específicos, buscamos descrever o processo histórico de construção da Educação Infantil na legislação brasileira e pesquisar o trabalho realizado pelos professores da pré-escola (organização tempo/espaço). Procura ainda, identificar o perfil das professoras, como pensam sua prática e qual a sua concepção de criança entrelaçada nesta prática?

Dessa forma, o presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: após esta introdução, foi realizada uma retomada do processo histórico da concepção de criança na primeira seção buscando descrever a abordagem teórica sobre a criança da qual estamos falando, abordagem esta que guiou o desenvolvimento da pesquisa. Expomos o histórico do atendimento à infância por meio de instituições com foco assistencial e/ou educativo tratando também de breve retomada histórica desse processo em Campo Grande (MS).

Na segunda seção, discorremos a respeito da organização tempo/espaço educativo na pré-escola utilizando documentos oficiais como referência. Apontamos também o tempo e o espaço na prática docente como elementos de impacto no exercício do cuidar e educar e a organização das rotinas da educação infantil que possuem o brincar e a interação como eixos articuladores da organização curricular.

Na terceira seção dissertamos a respeito do perfil docente na Educação Infantil por meio da trajetória de formação envolvendo o curso de pedagogia e a identidade destes profissionais com seus saberes e fazeres.

Dando continuidade, na quarta seção é apresentado o percurso metodológico; a natureza da pesquisa; os instrumentos utilizados; os critérios de escolha dos participantes; os sujeitos envolvidos; e as características do lócus da pesquisa, dos sujeitos e procedimentos para a produção dos dados.

Na quinta seção analisamos as informações produzidas durante o desenvolvimento da pesquisa, utilizando como aporte teórico a sociologia da infância, os estudos de Corsaro (2011), Kramer (1993; 1995; 1999; 2003; 2005), Barbosa (2006), Zabalza (1998) e Horn (2004) entre outros. Trata-se então, da concepção de criança das professoras que participaram da pesquisa, como percebem os saberes docentes na educação infantil, a forma como o tempo/espaço é organizado na instituição bem como o brincar na pré-escola.

Nas considerações finais apresentamos a forma como se procede a organização do tempo/espaço a partir da prática docente pesquisada, ressaltando que no cenário da educação infantil, este é um dos aspectos merecedores de atenção, surgindo daí a relevância de tal temática.

Essa pesquisa define-se do ponto de vista metodológico como uma investigação de abordagem qualitativa em que ambiente natural é fonte direta de dados com o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Com delineamento exploratório, tem o intuito de construir conhecimentos iniciais de temas e fatos menos estudados e menos conhecidos (BORG DAN e BIKLEN, 1997).

Acreditamos também que esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a constituição e consolidação da prática docente no âmbito da pré-escola, bem como, provocar discussões sobre a formação inicial e continuada desses profissionais.



## 1. CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: PROCESSO HISTÓRICO E SOCIAL

Para o estudo da prática docente e a organização do tempo/espço na pré-escola, serão feitas aqui, considerações sobre o lugar das crianças em diferentes sociedades e períodos da história, para em seguida situar a educação infantil no quadro das instituições educativas.

Sendo assim, iniciamos nossos apontamentos reconhecendo que a família nuclear, tal qual encontramos em nossos dias, formada por pais e filhos, não se organizou sempre do mesmo modo, pois a história evidencia a alteração das instituições sociais. Da mesma forma, influenciada por essas mudanças, a valorização e as representações da infância também sofreram várias modificações ao longo do tempo, por meio da história social.

A este respeito, Kramer (1982, p. 18) afirma:

[...] a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Podemos dizer que as crianças sempre estiveram presentes, desde o surgimento da espécie humana. No entanto, a concepção de infância é algo em contínua construção, contudo, para entendermos como se deu o processo de ressignificação da infância bem como sua condição histórica e cultural, parece indispensável descrever de que maneira este conceito foi se constituindo ao longo do tempo. No entanto, a concepção de infância é algo em continua

construção e para compreender como se deu o processo de ressignificação da infância, sua condição histórica e cultural parece indispensável descrever como este conceito foi se formando e se alterando ao longo do tempo. (CORSARO, 2011).

O pesquisador francês Philippe Áries (1981) em seu estudo sobre a criança e a vida familiar no Antigo Regime, publicado nos anos de 1960, impactou as pesquisas sobre a infância. Seu livro, traduzido para diferentes países, recebeu no Brasil o nome de *História social da criança e da família* e aponta que a concepção que se tem da infância foi sendo construída ao longo da história. Para ele, a criança, por um extenso período não foi percebida como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, já que a mesma era inserida no meio social dos adultos muito precocemente.

As pesquisas de Áries (1981) serão utilizadas como referência neste trabalho, no entanto compreendemos algumas de suas limitações, apontadas pelas pesquisas de Corsaro (2011) e Kuhlmann Jr. (1998, 2012<sup>1</sup>). Tais pesquisadores argumentam que a transformação observada em relação à infância no transcorrer da história não é linear e ascendente como descreve Ariès. Apontam ainda o quão complexo é o entendimento da realidade social e cultural da infância, pois esta precisa ser articulada em classes, percebendo o percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. Este posicionamento torna-se possível quando reconhecemos que Ariès (1981) centrou seu trabalho na criança burguesa (OLIVEIRA, 2005).

Entretanto, mesmo diante de tais limitações, alguns dados da obra de Ariès (1981) são importantes para compreendermos o surgimento do que ele intitula “sentimento de infância”(OLIVEIRA, 2005).

Entendemos então, que o capitalismo, o desenvolvimento da ciência e a constituição das instituições educacionais são fatores associados à denominada ‘infância moderna’. A compreensão da infância como diferente da vida adulta, é considerada recente, pois antes do século XVI, a criança era indiferenciada do adulto e sua participação em festas e eventos sociais era similar aos demais de maior idade.

Mediante estudo historiográfico, utilizando como fonte a iconografia religiosa e leiga da Idade Média, Áries (1981) realizou uma pesquisa apontando o surgimento da noção de infância somente no século XVII, atrelado às transformações e mudanças ocorridas na passagem para a sociedade moderna. Argumenta ainda que, desde a sociedade medieval, o

---

<sup>1</sup> Em Infância e educação infantil : uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998 e In: VAZ, A.F; MOMM, C.M; **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

conceito de infância foi sendo alterado, pois saiu da invisibilidade na sociedade moderna e passou a ser notado como um período da vida humana que carecia de cuidados, da presença dos adultos, e satisfação das necessidades infantis; coisas não previstas, anteriormente, quando a criança ainda se fundia à imagem do adulto em miniatura. Também são apontados nesses estudos que, até o século XVII, a adolescência não havia sido determinada, pois a mesma era confundida com a infância, não sendo limitada pela puberdade.

Na sociedade medieval o sentimento de infância era inexistente, o que não significa afirmar que as crianças fossem desprezadas. Devido a esta não consciência, logo que a criança dispensava os cuidados constantes de sua mãe ou ama, passava a fazer parte da sociedade dos adultos e não se diferenciava mais destes, convivendo como se fosse também adulto (ÁRIES, 1981).

No entanto, apesar de parecer inexistente um sentimento de infância no período medieval, as alusões à infância se fizeram presentes em obras de arte a partir do século XIII (ARIÈS, 1981). A criança sendo colocada como uma figura evidente começou a aparecer a partir do século XVI, fato este que esteve ligado também ao processo de individualização no qual a comercialização crescente, a formação dos Estados, a ascensão das classes aristocráticas e urbanas, assim como o poder visível dos seres humanos sobre os fenômenos naturais não humanos, permitiu o estabelecimento de uma consciência mais externa, autônoma e individual (OLIVEIRA, 2005).

Nos séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram produzidos com o objetivo de encontrar respostas aos desafios estabelecidos pela forma como a sociedade europeia se estruturava. A expansão do comércio, o desenvolvimento da ciência, e as atividades artísticas do período renascentista impulsionaram o aparecimento de novas visões sobre a criança e o modo como deveria ser educada.

A criança torna-se fonte de distração para o adulto no século XVI, surgindo então, um sentimento de infância denominado por Áries como *paparicação* (1981). Tal sentimento era caracterizado pelo excesso de cuidados, levando a criança a ser notada como inocente e divertida, com o papel de entreter os adultos ao seu redor.

As perspectivas e ações em relação à infância continuam se alterando no século XVII e se desloca para o campo moral e psicológico. Desta forma, fez-se necessário conhecê-la para corrigir suas imperfeições. É entre os estudiosos do século XVII que notamos formar-se este outro conceito de infância que impactou a educação até o século XX.

Enfatizamos ainda, que num momento de profundas transformações históricas, a infância foi alvo de diversas conotações dentro do imaginário humano em todos os aspectos

sociais, culturais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico. A criança veio a ser entendida como elemento importante para a aquisição e manutenção dos bens familiares, ou, se não fizesse parte de uma família de posses, sua educação seria destinada para o trabalho. O objetivo, então da família de posses, era a instrução dos filhos para que ocupassem seu lugar na herança do patrimônio familiar (OLIVEIRA, 2005).

Áries (1981, p. 156) descreve:

[...] assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo ainda não haveria) limites entre a profissão e a vida particular; a participação na vida profissional - expressão bastante anacrônica, aliás - acarretava a participação na vida privada, com a qual se confundia aquela. Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir.

Além de reviver a antiga cultura greco-romana, ocorreram nesta fase da história muitos avanços e inúmeras realizações no campo das artes, da literatura e das ciências, que sobressaíram à herança clássica. O ideal do humanismo foi indiscutivelmente o móvel desse progresso e tornou-se o próprio espírito do Renascimento. Trata-se de uma volta deliberada, que propunha a ressurreição consciente (o re-nascimento) do passado, considerado agora como fonte de inspiração e modelo de civilização. Num sentido amplo, esse ideal pode ser concebido como o reconhecimento do homem em posição de alto valor (Humanismo) e da natureza, em contradição ao divino e ao sobrenatural, conceitos que estavam impregnados na cultura da Idade Média.

Portanto, para o estabelecimento das bases para um sistema de ensino centrado na criança, foram valiosos os estudos desenvolvidos por Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros. Mesmo apresentando diferenças em suas propostas<sup>2</sup>, percebiam necessidades específicas da infância e defendiam um olhar diferenciado para a criança.

---

<sup>2</sup> Educar crianças pequenas de variadas condições sociais era tema tratada por Comenius (1592-1670). Rousseau (1712-1778) percebeu criança como capaz de pensar com ideias próprias diferentes das do adulto. Pestalozzi (1746-1827) defende que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças. As ideias de Froebel (1728-1852) ocupam um lugar de destaque na pedagogia da infância, reunindo as proposições de Rousseau e

Com o processo de expropriação de antigos saberes dos trabalhadores, iniciado com a Revolução Industrial, as exigências educacionais para as próximas gerações foram alteradas. Desta forma, entre os séculos XVIII e XIX, vários países da Europa reforçaram a relevância da educação para o desenvolvimento social. Envolvida por essas transformações da sociedade, a criança passa a ter a atenção dos adultos e ser percebida como sujeito de necessidades específicas como educação e cuidados. Em decorrência de tal contexto, a escola veio a ser um aparato fundamental, mesmo para os poucos que podiam ter acesso a ela.

No decorrer da segunda metade do século XX, aconteceram mudanças relevantes nas práticas sociais destinadas às crianças devido à crescente afirmação da família nuclear urbana, ao ingresso feminino no mercado de trabalho e ao crescimento de lares onde a mulher passa a ser a provedora da casa.

Nesse contexto, surgem múltiplas preocupações e estudos voltados para a criança, agregados à crença no avanço da ciência, resultando em inúmeras investigações e pesquisas. Seria possível ainda citar diversos pesquisadores que pensaram a educação e a infância durante esse século e que contribuíram para as concepções que temos hoje, como: John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky<sup>3</sup>, e outros.

No Brasil, as discussões a respeito da educação infantil adquiriram maior destaque a partir da década de 1990, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país. Diversas mobilizações da sociedade civil marcaram o final da década de 1970 e de 1980 por que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas (CAMPOS et al, 2006).

Recentemente, há pouco mais de duas décadas, iniciaram-se os estudos sobre as crianças na sociologia impulsionados por meio do interesse pelos grupos marginalizados, como as mulheres. Entende-se que a feminilidade estivera intimamente ligada a maternidade e

---

Pestalozzi, preconizava a autoeducação da criança pelo jogo e defendia a espontaneidade infantil. Montessori (1870-1952) destacou a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças subsidiado pelo espaço escolar e o material didático. Decroly (1871-1932) destaca-se por valorizar as condições do desenvolvimento infantil, da atividade da criança e a função global do ensino incentivando os trabalhos com base no interesse e na auto avaliação. Para mais informações, ver também VAZ, A.F.; MOMM, C.M; **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

<sup>3</sup> John Dewey (1859-1952) aponta processos educativos e refere-se à criança, nos planos individual e social, antes de considerá-la como aluna. Desse modo, os pressupostos de Dewey podem servir para aclarar os caminhos para uma pedagogia centrada na criança e na infância. Jean Piaget (1896-1980) foi um epistemólogo que procurou explicar como se constrói o conhecimento e a inteligência humana. Vygotsky (1896-1934) seguindo as premissas do método dialético, foi procurando identificar as mudanças qualitativas observadas no desenvolvimento humano e a relação com seu em torno social. Para mais informações, ver também VAZ, A.F.; MOMM, C.M; **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

assim, mulheres e crianças mantinham-se subordinadas e com pouco destaque social. Também considera relevante a ascensão de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na sociologia; isso significa dizer que a infância e todos os objetos sociais são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social, portanto, são vistos como produtos ou construção social (CORSARO, 2011).

Atualmente, a sociologia da infância considera que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p.15). O autor explica que a infância é entendida como uma categoria estrutural permanente da sociedade, embora seus membros mudem continuamente, e sua natureza e concepção variem historicamente. Como forma estrutural, a infância está inter-relacionada com outras categorias, assim, as alterações nas demais categorias influenciarão a infância, evidenciando que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade.

Por esse mesmo viés, Bujes (2006, p.16) afirma que “pensar a infância como invenção nos permite entender não apenas como e porque mudam as concepções de infância, mas também como são diferentes, de uma época para outra os próprios sujeitos infantis”.

Enfim, um longo período foi percorrido, para que a vida da criança se tornasse cidadã de direitos e assumidamente um sujeito social e histórico. Como tal, entendemos ser necessária a constante reflexão a respeito das instituições que atendem estes pequenos cidadãos a fim de respeitar seus direitos e sua atuação como sujeito histórico e social.

Desta forma, passaremos a discutir o processo histórico do atendimento a infância em nosso país como meio de compreender permanências e rupturas no processo educativo da Educação Infantil.

## **1.1 O histórico do atendimento à criança no Brasil**

Para investigar a prática docente e a organização do tempo/espço na pré-escola, entendemos ser indispensável conhecer como se deu o processo histórico do atendimento à

criança, visto que o reconhecimento de quaisquer avanços e retrocessos dessa etapa de ensino no Brasil pressupõe conhecer, num primeiro momento, as marcas do processo de criação e expansão dessas instituições.

No período imperial, a assistência à infância seguia determinações de Portugal com a Igreja e Estado andando juntos no processo de colonização. Com isso, os Padres da Companhia de Jesus convertiam as crianças ameríndias em súditos dóceis do Estado com um complexo sistema educacional, moldando a infância de acordo com os padrões de seus tutores. Importante salientar que a resistência à catequese era entendida na lei portuguesa como razão suficiente para o uso da força, mediante a declaração de guerra justa (RIZZINI E PILOTTI, 2009).

Por disputa de poder na Corte Portuguesa e por iniciativa do Marquês de Pombal em 1755, os padres Jesuítas perderam seu poder político e material nas missões indígenas. A exploração do território pelos colonos, no entanto, continuou. Com mão de obra escrava, o lucrativo trabalho não valorizava as crianças que morriam com facilidade devido às precárias condições em que viviam.

Sobre esta fase de nossa história, Rizzini e Pilotti (2009, p.18) afirmam:

[...] mesmo depois da Lei do Ventre Livre, em 1871, a criança escrava continuou nas mãos dos senhores, que tinham a opção de mantê-las até os 14 anos, podendo, então, ressarcir-se dos gastos com ela, seja mediante o seu trabalho gratuito até os 21 anos, seja entregando-a ao Estado mediante indenização.

No século XVIII uma grande quantidade de crianças, escravas ou não, eram deixadas nas ruas das grandes cidades. Em 1726 na Bahia, foi criada a primeira Roda dos Expostos<sup>4</sup> na Santa Casa de Misericórdia. A prática da roda iniciou no Brasil com o propósito de salvar a vida de recém-nascidos enjeitados, conduzindo-os depois para trabalhos forçados (MARCILIO, 2011).

Durante os séculos XVIII e XIX, a Roda recebeu 42.200 crianças, entre eles filhos de pessoas pobres e também de elite, que não podiam assumir seus filhos ilegítimos (filhos de mulheres solteiras) e filhos desamparados de escravas, pois suas mães haviam sido

---

<sup>4</sup> A Roda dos expostos era um cilindro giratório colocado na parede que permitia à criança ser colocada da rua para dentro do estabelecimento sem que qualquer pessoa fosse identificada. Esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias era o grande objetivo deste processo. Tais crianças, denominadas de enjeitadas ou expostas, eram alimentadas por amas-de-leite alugadas ou entregues à famílias, mediante pequenas pensões.

comercializadas para amamentação de crianças brancas. Mas, apenas no início da República as primeiras creches em São Paulo foram instaladas, confundindo-se muito com os asilos infantis.

As primeiras creches destinavam seu atendimento a crianças de famílias muito pobres, concentrando-se na guarda e somente nos anos vinte do século XX, diferenciando-se dessas creches já existentes é que surgem as chamadas “creches modelares”, que objetivavam atender os filhos de trabalhadores operários (KISHIMOTO, 1988).

Ao mesmo tempo em que nota-se de um atendimento de cunho filantrópico e de baixa qualidade para as crianças pobres, para as demais crianças, ou seja, as das classes mais abastadas chega o Jardim de Infância.

Foi instalado no Rio de Janeiro em 1875, com recursos privados, o primeiro Jardim de Infância noticiado em nosso país e, em 1896, criou-se a primeira unidade de pré-escola com recursos do governo, com a finalidade de atender crianças de 3 a 7 anos, segundo a metodologia froebeliana. Seu funcionamento era destinado também para o preparo de professores como centro de estágio anexado à Escola Normal Antonio Caetano de Campos-SP construída para a formação da intelectualidade da época (CORRÊA, 2011).

Tais Jardins de Infância, apesar de estabelecidos com recursos governamentais, destinavam seus atendimentos às crianças de classes mais abastadas, em oposição às creches que atendiam, principalmente aos operários.

O atendimento público não se expandiu de forma significativa, seu avanço se deu muito lentamente. Tal realidade pode ser notada quando em São Paulo, só existiu um Jardim de Infância público de 1896 até pelo menos a década de 1930 do Século XX. A atenção prioritária era destinada ao ensino primário, visto que a função de uma educação anterior a essa não era claramente entendida. Apenas posteriormente à década de 1930 do século passado é que, pelos esforços dos escolanovistas, consegue-se maior expansão aos jardins e apoio na implementação dos Parques Infantis, assim, também o conceito higienista une-se ao educacional, encontrando suporte teórico na psicologia do desenvolvimento.

Em 1933, surge então o Decreto n. 5.884 de 31 de abril, que constitui o Código de Educação do Estado de São Paulo; o primeiro código municipal a considerar o nível de ensino pré-primário (KISHIMOTO, 1988).

Em 1940 foi criado um órgão específico para lidar com temas relativos à infância, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) que uniu forças com a assistência médico-higienista e atuou junto ao UNICEF. Em suas primeiras decisões em conjunto estão a criação



dos denominados “Clubes de Mães”, objetivando manter a mulher no lar com as crianças, reforçando sua relevância como educadora da primeira infância (KRAMER, 1982).

No período de 1930 a 1960, o atendimento educacional a crianças de 0 a 6 anos encontrava-se perdido entre o aspecto assistencialista e o educacional<sup>5</sup>. Neste período também foi criado o:

- 1930 – Ministério de Negócios da Educação e Saúde Pública;
- 1940 – Departamento Nacional da Criança (DNCr);
- 1941 – Serviço de Assistência a Menores (SAM),

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/1961, a educação infantil passou a ter nova referência em termos de legislação, determinando a educação anterior aos sete anos em jardins de infância e instituições equivalentes.

No ano de 1967, o DNCr articulou a elaboração do “Plano de Assistência ao Pré-Escolar”, apresentando propostas de atendimento em massa às crianças e que marcaria as diretrizes futuras elaboradas pelo MEC. O DNCr justificava o oferecimento de atendimento em massa porque a formação de escolas maternais e jardins de infância trariam um custo astronômico para os cofres públicos, impedindo a concretização do atendimento a maior parte da população. Foi assim que surgiram os Centros de Recreação (ROSEMBERG, 1999).

Nas décadas de 1970 e 1980 o voluntariado torna-se a tônica dos discursos para o atendimento às crianças, fato que reforçou a ausência de profissionalização e, com a utilização de espaços cedidos, deixou marcas profundas no atendimento infantil brasileiro. É possível entender que desta forma o assistencialismo na pré-escola teve sua expansão impulsionada e o DNCr foi o grande estimulador.

Por meio da Lei n. 5692/1971, o atendimento ao pré-escolar teve especificações dispostas no Capítulo II, Art. 19: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam adequadamente educação em escolas maternais, Jardins de infância e instituições equivalentes” (Lei 5692/1971 : Cap. II, Art. 19).

Embora possibilitasse variadas interpretações, essa mesma lei sugeria que a rede privada se responsabilizasse pelo atendimento de crianças pequenas afirmando que as

---

<sup>5</sup> Tais modelos institucionais surgiram na medida em que diversos segmentos da intelectualidade urbana do Brasil imperial se envolveram com o tema da educação das crianças. Instituições de caráter educacional e/ou assistencial surgiram de norte a sul do país ao longo do século XIX. As instituições de assistência orientavam-se pela tradição de práticas caritativas, construindo-se a partir de instituições do tipo asilar, sem profissionalização do atendimento (RIZZINI, 2009). *A instituição educativa é caracterizada por produzir a cultura escolar com práticas, condutas e conteúdos, inseridos num contexto histórico visando a socialização e formação para o trabalho.*

instituições que tivessem como funcionárias muitas mães de crianças menores de sete anos, deveriam conservar um espaço para o atendimento anterior ao primeiro grau. Na visão de Kramer (1982), a Lei n. 5.692/1971 foi superficial e omissa por não estabelecer conclusivamente a viabilização desse atendimento.

Afetando a educação pré-escolar, a “Teoria da Privação Cultural” marcou o atendimento a crianças com menos de seis anos na década de 1970. Nesta perspectiva, os estudos se apoiam na seguinte concepção: crianças pobres são marcadas pelo insucesso devido às “desvantagens sócio-culturais” a que são submetidas. Os contrastes entre essas crianças e as demais, na área do desempenho escolar deveriam ser reduzidos mediante métodos pedagógicos adequados (KRAMER, 1982). Orientado sob o enfoque da educação compensatória, o atendimento a crianças pequenas ganhou destaque e certa ampliação de oferta utilizando o argumento para este tipo de atendimento; justificava-se pela urgência de expansão a menores custos (FERRARI, 1988).

Na década de 1970 o Conselho Federal de Educação veio a atender a educação pré-escolar e, em 1975 foi criada, no Ministério da Educação e Cultura, a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Foi no ano de 1979 que o MEC publicou uma coletânea dos pareceres intitulada “Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar”. Destacamos aqui o parecer de número 1.600/1975 que definiu a formação em nível de segundo grau para magistério do pré-escolar.

A partir da Constituição Federal de 1988 o atendimento pré-escolar é apresentado como um direito da criança, declarando assim, formas concretas de garantir acesso à Educação Infantil, além da guarda. Posicionando-a como sujeito de direitos, difundindo novos caminhos quanto às políticas de atendimento à infância, com o objetivo de oportunizar uma organização de tempo/espaço à criança cidadã como está declarado no texto da lei, no seu Artigo n.227:

É dever da família, da sociedade e o do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Nesta carta constitucional, as creches e pré-escolas foram direcionadas à área da Educação possibilitando o início da superação de seu caráter assistencial e criou-se ainda,

pelo menos no campo teórico, a obrigação do governo de suprir este atendimento com qualidade. No entanto, embora as transformações ocorridas na legislação fossem positivas, as mudanças concretas se dão muito lentamente carecendo de contínuo engajamento daqueles que acreditam em educação de qualidade para todos.

Outro avanço a ser considerado em nossa história, foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9.394/1996) que marcou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e, desta forma, passou a reafirmar o direito de a criança frequentar a creche ou pré-escola.

De acordo com a LDB, a educação básica deve assegurar a formação para o exercício da cidadania, oportunizando o desenvolvimento integral e recursos para avançar no trabalho e em posteriores estudos. A Lei define os papéis da União, do Estado e do Município em relação à Educação Infantil cabendo ao último oferecê-la em creches e pré-escolas. Legisla também sobre a formação de docentes que deverá ser feita em nível superior e admitindo, o normal médio como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil. A LDB é a Lei orgânica e geral da Educação, visto que, dita as diretrizes e bases do sistema educacional de nosso país e atribui certa autonomia para as escolas e sistemas de ensino.

Em relação ao Município de Campo Grande/MS, a construção histórica do atendimento institucionalizado da infância teve características específicas e, utilizando como referência os estudos de Motti (2007), traçamos a seguinte cronologia.

- no final da década de 1960 surge a primeira creche de Campo Grande vinculada ao Centro Espírita Discípulo de Jesus, que é denominada Fraternidade Educacional Casa da Criança, com capacidade para 105 crianças, conveniada com a Prefeitura de Campo Grande;

- em 1982, atendendo às solicitações da comunidade ou as conveniências da administração pública, é implantada oficialmente a pré-escola. Anteriormente o atendimento à criança era efetivado por meio do Projeto Casulo do PRONAV/LBA que tinha definição assistencialista, embora em 1981, membros técnicos da Secretaria de Educação juntamente com os docentes, discutissem a necessidade de atribuir-lhe um caráter educativo.

- entre 1986 e 1989, registra-se que neste município houve uma expansão de número de creches, começando a surgir algumas acopladas às ações comunitárias nas associações de moradores, clube de mães, além de outras ligadas às instituições religiosas;

- em 1986, cria-se a Coordenação da Pré-Escola na Secretaria Municipal da Educação/SEMED, setor responsável pela orientação pedagógica desse nível de ensino e que

iniciou as discussões do plano de ação do MEC-COEPRE com os professores e coordenadores da rede;

- em 1989 elaboram-se subsídios para a proposta pedagógica do pré-escolar da REME, com reflexões sobre a função social da pré-escola e um trabalho que valorizasse o educar;

- na década de 1990, debate-se a respeito da falta de concurso para professores da educação infantil e a rotatividade desses profissionais (chegando a 40%) comprometendo, dessa forma, a qualidade do atendimento, o avanço do conhecimento sobre a infância e o reconhecimento do direito da criança à educação nos primeiros anos de vida;

- em 1992 é criado um Plano de Ação, que apresenta os pressupostos teóricos, os princípios metodológicos e os conteúdos básicos necessários para a consolidação de uma prática pedagógica de qualidade;

- em 1997 é criado o Sistema Municipal de Ensino, definindo o Conselho Municipal de Educação;

- em 1998 é constituída a comissão de transição para a transferência das creches que se encontravam sob a execução da política de assistência social, para a política de educação;

- em 2007, vinte e nove Centros de Educação Infantil Estadual são transferidos para a Prefeitura de Campo Grande (MOTTI, 2007).

Ao tratarmos da história do atendimento à infância em nosso país e também em nossa cidade, ressaltamos aqui o posicionamento de Kramer (1995) que, procurando mostrar que tanto as creches como as escolas maternas tiveram uma preocupação com as questões pedagógicas e não somente com os cuidados da criança, se opondo ao discurso de que, na sua origem, essas instituições tiveram apenas uma função assistencialista, diferenciando-se de outros estabelecimentos, como, por exemplo, os jardins de infância, que, já na sua criação, apresentavam um trabalho voltado não só para os cuidados infantis, mas para um trabalho eminentemente pedagógico.

As crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Percebemos que por meio deste contraste, foram produzidas marcas profundas tanto na história e concepção da educação infantil, como no desenvolvimento da sociedade.

Portanto, em meio a muitos desafios e a diversas lutas, a Educação Infantil passa por mudanças significativas ainda na atualidade e este quadro merece nossa atenção a fim de avançarmos no conhecimento da realidade e na qualidade do atendimento à infância. Sendo assim, na sequência, discute-se a Educação Infantil como um campo inconcluso, que impacta e é impactado por uma sociedade em constante transformação.

## **1.2 Educação infantil: um campo em construção**

Na busca por conhecer como se dá a organização do tempo/espaço na Educação Infantil, voltamos agora o olhar para este nível de ensino como um campo em constante alteração e que carrega traços de seu processo histórico de construção, pois entendemos que a criança foi tendo seu espaço ampliado na sociedade depois de séculos de lutas e, como citado anteriormente, pesquisadores, filósofos, pedagogos, psicólogos, militantes e tantos outros, muito contribuíram para este quadro.

Ao longo da história a educação foi definindo-se diante da necessidade de preparar as futuras gerações para serem cidadãos e trabalhadores de determinada sociedade. Na visão de Oliveira (2008), a educação trata de direitos coletivos embasados nos ideais definidos em um período histórico específico por uma determinada sociedade. Ressaltamos, então, que tais ideais partem de consensos resultantes de lutas entre grupos com interesses divergentes. Quando há ruptura nos consensos, surgem crises que poderão converter-se em progressos ou retrocessos.

É nesta perspectiva que a Educação Infantil pode ser relacionada às diferentes formas de socialização e com demandas por um número cada vez maior de famílias de todas as classes sociais. Podemos entender assim, que a presença de crianças pequenas fora do ambiente familiar, em espaços coletivos de cuidado e educação, seja um fenômeno de dimensões crescentes nas sociedades contemporâneas, rompendo-se com a tradição de responsabilizar à família a total incumbência pela socialização e educação das crianças pequenas.

De acordo com Corsaro (2011), a família não é o único contexto no qual a criança vive e se desenvolve; tais contextos são diversos e com potencial distinto para seu desenvolvimento. Esse pressuposto possibilita afirmar que os envolvidos com a Educação Infantil devem perceber a criança em contexto amplo, conhecendo suas especificidades e atribuindo valor primordial à formação adequada dos adultos envolvidos no processo de

socialização, pois tais instituições podem ser espaços ricos para o desenvolvimento infantil de toda a comunidade e sociedade em geral, sendo assim, um campo em permanente construção.

Voltando o olhar para o município no qual estamos realizando a pesquisa, notamos que tais políticas e suas consequências também eram percebidas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS – REME, no início dos anos 1980. Em um cenário equivalente a muitos outros municípios do Brasil, o atendimento à criança menor de sete anos era informal e realizado em espaços diversos por professores recém-formados no magistério, (um curso de 120 horas na área), em conformidade com as demandas da Deliberação do Conselho Estadual de Educação/MS n. 53/1980.

[...] para o exercício do magistério, tanto o Estabelecimento de Ensino público como particular, exige-se no mínimo, comprovação de habilitação de magistério a nível de 2º grau, acrescida de estudos adicionais ou de cursos de treinamento específico, com duração não inferior a 120 (cento e vinte) horas. (MATO GROSSO DO SUL, Art. 5º, 1980).

Nesta época, a atuação da REME de Campo Grande se dava também em torno de discussões sobre as funções da pré-escola e a busca por pressupostos norteadores do fazer pedagógico, de acordo com Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. As pesquisas de Motti (2007) ressaltam que neste período ainda não existiam diretrizes para o desenvolvimento desse trabalho na Secretaria Municipal da Educação (SEMED) de Campo Grande. Conforme foi estruturada uma política educacional nacional para a infância, no município foram delineadas propostas de trabalho pedagógico, voltando o olhar para o espaço de formação docente.

Segundo o Plano Estadual de Educação (PEE, 2004) do Estado de Mato Grosso do Sul, a responsabilidade da educação de crianças menores de quatro anos ficava a cargo de instituições privadas, entidades assistenciais ou associações comunitárias, em alguns casos com apoio financeiro do Poder Público. O atendimento à criança pequena como responsabilidade do município, estado e instituição privada já estava estruturado no ano de 2006. As diretrizes e referenciais curriculares impactaram de forma decisiva, no ponto de vista legal, social e educacional para reordenar a estrutura funcional, organizando as instituições de Educação Infantil (MOTTI, 2007).

Até o ano de 2007, a Secretaria de Assistência Social/SAS do Município dirigia os Centros de Educação Infantil por meio de uma gestão compartilhada com a SEMED/Campo

Grande, recebendo assim, benefícios com o remanejamento de recursos do FUNDEF (MOTTI, 2007), dirigido ao ensino fundamental conforme dispõe o Decreto n. 9.891/2007 nos artigos abaixo:

**Art. 1º** Ficam incluídos os Centros de Educação Infantil/CEINF, [...], na Rede Municipal de Assistência Social.

**Art. 2º** A administração e o gerenciamento dos Centros de Educação Infantil/CEINF ficam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação/SEMED e da Secretaria Municipal de Assistência Social/SAS, [...].

**Art. 3º** Os centros de Educação Infantil passam a ser identificados pela sigla CEINF, [...].

Tal gestão compartilhada teve duração de sete anos, com a Secretaria de Assistência Social/SAS sendo responsável pelas questões administrativas e a Secretaria Municipal de Educação/SEMED pelos professores. Em 20 de janeiro de 2014, é assinado o Decreto n. 12.261, transferindo a gestão plena da Educação Infantil para a SEMED. O referido Decreto está publicado no Diário Oficial de Campo Grande/Diogrande, de 21 de janeiro de 2014. Com essa iniciativa, Campo Grande passa a ser a última capital do Brasil em que a educação infantil estava sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social.

Em âmbito nacional, a Constituição de 1988 marcou o surgimento, na legislação brasileira, de um novo olhar sobre a infância, no qual a criança passou a ser vista como sujeito de direitos (OLIVEIRA 2008). Antes do reconhecimento desse direito, a fase infantil foi considerada como um período de preparação na qual a maior preocupação era com o ato de “cuidar”.

Ao analisarmos a implementação do atendimento infantil no Brasil, é possível observarmos uma política irregular de programas destinados às populações com poucos recursos financeiros, de caráter não formal, com pessoal sem formação consistente, fazendo uso de espaços não convencionais, e desacompanhados de orientação educativa sistematizada.

Além da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, a Política Nacional de Educação Infantil/94, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, e o Plano Nacional de Educação/2001 e o de 2014 enfatizam os direitos da criança cidadã.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 incentiva, por meio de seu texto que integra creche e pré-escola à educação básica, o processo de ruptura da

segregação existente da educação infantil e as demais etapas de ensino. Assim, é possível perceber que, com sua promulgação, a educação infantil precisou fazer parte dos debates envolvendo municipalização, financiamento, currículo, formação de professores, critérios de qualidade entre outros, impactando profundamente a construção do que reconhecemos hoje por Educação Infantil.

Podemos afirmar que todos esses processos foram abalados por movimentos reivindicatórios da sociedade civil. Consideramos viável destacar o papel dos segmentos populares na implementação da educação infantil como uma política educacional. Mesmo que, inicialmente, esses segmentos reivindicassem um espaço seguro para deixar seus filhos durante a jornada de trabalho, reconhecemos suas importantes conquistas na busca de uma educação de qualidade para as crianças da Educação Infantil, mesmo quando ainda se luta por avanços mais significativos (FALEIROS, 2009).

A este respeito, Oliveira (2008) afirma que a elaboração das leis e a definição de políticas não acontecem no vazio, mas dentro de um contexto social e político no qual a sociedade civil e organismos governamentais interagem. Há um certo campo consensual em torno do valor positivo da instituição infantil (benefícios pessoais, educacionais, econômicos e sociais) que começa a ser delineado a partir da valorização de algumas premissas básicas, dentre as quais o reconhecimento da competência da criança desde recém-nascida (CORSARO, 2011).

Alia-se a esta crença uma postura político-pedagógica que defende a necessidade de equacionar o desejo de dizer ‘não’ ao modelo assistencialista, às propostas compensatórias e com a recusa em identificar-se com a instituição pautada no modelo familiar ou na escola de Ensino Fundamental. Esta postura apoia-se no pressuposto de que a criança da pré-escola tem características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, que requerem cuidados e atenção por parte do adulto (CORSINO, 2005).

Como podemos notar muitas ainda são as questões que envolvem a Educação Infantil. Parece necessário pensar a pré-escola a partir de novos paradigmas reinventando os trabalhos, recriando rotinas levando a multiplicidade presente no mundo contemporâneo. Como parte das transformações desta contemporaneidade, destacamos também como fator de impacto para a infância a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, deliberando que a partir de 2016 a faixa etária cuja escolaridade será obrigatória é a dos quatro aos dezessete anos. Embora existam inúmeras incertezas sobre o que isso poderá representar na prática, este é um indicador de que a educação infantil passa por constantes reestruturações, necessitando ser alvo de contínuas investigações e profundas análises. Dentre



os aspectos que podem ser considerados merecedores de investigações e análises há a organização tempo/espço da pré-escola. Surgem, então, questões como: o que pode ser entendido como tempo e espaço? O que dizem os documentos oficiais a respeito da organização dos mesmos?

Na sequência da pesquisa, discutimos as indagações voltadas para a organização do tempo e espaço com o objetivo de ampliar o conhecimento a respeito do trabalho desenvolvido por docentes na Educação Infantil.

## 2 A ORGANIZAÇÃO TEMPO/ESPAÇO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA

As noções de tempo e espaço<sup>6</sup> mostram-se fundamentais em diversas áreas do conhecimento, apresentando um campo de estudo rico e fatores importantes de nossas experiências. No entanto, as percepções espaços/temporais da sociedade são produto e condição de um processo construído. O que pensamos ser espaço e tempo são, na realidade, ferramentas que possuímos para organizar a nossa relação com o mundo (BARBOSA, 2006).

De acordo com Kant (1989) a noção de espaço é um pressuposto das representações externas à pessoa, que existe enquanto realidade externa, pois o que identificamos é a disposição espacial das coisas.

Segundo Barbosa (2006), o conceito de tempo e espaço simbólicos na cultura ocidental, até o início do século XX, estava intimamente relacionado ao tempo e ao espaço absolutos, produzidos por Newton a partir da sua observação e do cálculo de fenômenos de baixas velocidades. A este respeito Gleiser (1997, p. 189) afirma que:

[...] a mecânica newtoniana não pode lidar com movimentos em velocidades muito altas, comparáveis à velocidade da luz. Para isso, precisamos da teoria da relatividade de Einstein. Porém, para as baixas velocidades do nosso dia-a-dia, a mecânica newtoniana é a “teoria”.

Em 1905, com a criação da Teoria Especial da Relatividade por Einstein, tornaram-se obsoletos esses conceitos clássicos, abrindo espaço para uma nova estrutura simbólica que unia o espaço, o tempo, a matéria e o movimento. Tornou-se possível, então, que o século XX fosse um período privilegiado para repensar tais conceitos em todos os campos do conhecimento (BARBOSA, 2006).

---

<sup>6</sup> Ao tratarmos neste trabalho sobre o tempo, o objetivo desejado é tratar dos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços, pois consideramos que o tempo das atividades está intimamente relacionado com os espaços onde elas são realizadas. Por isso, entendemos que devemos ter em mente que a nossa organização do tempo precisa ser coerente com a organização do espaço.

Na Física, espaço e tempo são conceitos fundamentais. Mas, não há apenas um conceito<sup>7</sup> de espaço e um de tempo, eles se modificam em diferentes estágios da história e, diferentes teorias contemporâneas podem comportar conceitos diversos (BARBOSA, 2006).

Em outras épocas e lugares, tal conceito assume outra estrutura, pois o espaço e tempo possuem interpretações bastante distintas dependendo da perspectiva histórica e teórica.

David Harvey, cientista social, afirma que as mudanças no nosso aparato conceitual, incluindo entre elas as representações do espaço e do tempo, acabaram tendo consequências materiais para a organização da vida diária. E prossegue:

[...] a conclusão a que deveríamos chegar é simplesmente de que nem o tempo nem o espaço podem ter atribuídos significados objetivos, sem levar em conta os processos materiais, e que somente pela investigação destes podemos fundamentar de maneira adequada os nossos conceitos daqueles. (HARVEY, 1992, p.189)

Ao apresentar a principal tese de seu livro “Condição Pós-moderna”, o autor defende a ideia de que as mudanças sociais (práticas culturais e político-econômicas) drásticas ocorridas após 1972 estão vinculadas às novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. Afirma ainda que “o espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana. E, no entanto, raramente discutimos o seu sentido; tendemos a tê-los por certos e lhes damos atribuições do senso comum ou auto-evidentes” (HARVEY, 1992, p.187).

O autor ainda atenta que em nossa sociedade as dimensões temporais-espaciais estão entrecruzadas e, muitas vezes, parecem ainda naturalizadas. Concordando com Barbosa (2006) entendemos que os estudos de Harvey (1992) mostram que o espaço também é tratado como um fato da natureza através da atribuição de sentidos cotidianos e comuns. De certo modo, o espaço é mais complexo do que o tempo, pois possui características que permitem que seja tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas, podendo ser medido e, portanto, apreendido.

Sendo assim, noção de espaço parece se sobressair à noção do tempo, pois este desponta das relações firmadas do ser com os objetos. O tempo constitui-se a partir de relações possíveis, desdobrando-se, conjuntamente com o espaço em sua percepção de

---

<sup>7</sup> Sobre a questão das mudanças na compreensão do tempo ver também: Thompson (1991), Petitat (1992), Melucci (1994,1996) e Elias (1997).

grandeza (profundidade, distância e movimento), em uma estrutura a partir da qual os fenômenos chegam à consciência do indivíduo (BARBOSA, 2006).

Entendemos que o espaço/tempo são construídos e definidos nas relações e organizado simbolicamente pelos responsáveis por seu funcionamento, bem como pelos seus usuários. Assim, pretendemos analisar a organização do tempo e do espaço na pré-escola tendo como base a concepção de que a noção destes é construída sócio historicamente e é constituída e constituidora dos seres humanos.

Vários estudiosos do pensamento social e psicológico têm discutido sobre a função das estruturas espaciais e temporais. Apontando Piaget (1946), a estruturação espacial corresponde à tomada de consciência do lugar de seu próprio corpo em relação ao ambiente. Para construir essa noção, a criança passa por diferentes estágios, em que vai tomando contato e transformando as suas relações com alguns dos constituintes espaciais, como vizinhança, separação, ordem e sucessão espacial e temporal, envolvimento e fronteiras.

Para Barbosa (2006), a organização do espaço e do tempo, tratada por ela como rotina, é parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. Tal organização traduz uma maneira de compreender a infância, seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organização traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas idéias pedagógicas.

Ao abordarmos o tema espaço e tempo em educação, podemos pensar no impacto dos atributos do espaço sobre a prática docente, ou em como é organizada a rotina de trabalho e utilização dos espaços físicos dentro do tempo disponível (CORREIA, 2005).

Nas duas últimas décadas foram se aglomerando uma série de conhecimentos sobre meios de organização tempo/espaço das Instituições de Educação Infantil de modo a impulsionar o desenvolvimento das crianças. A integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal direciona a Educação Infantil a trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico (OLIVEIRA, 2008).

Para alcançar os objetivos propostos em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 05/09) é compreendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se estabelecem nos espaços educativos institucionais, e que impactam a construção das identidades das crianças (OLIVEIRA, 2010).

As Diretrizes, de caráter mandatário, têm como primordial incumbência orientar a formulação de políticas, desenvolvimento, planejamento e avaliação da Educação Infantil e comunicar às famílias das crianças as suas perspectivas de atuação. Determinam os fundamentos norteadores que os projetos pedagógicos devem respeitar como princípios:

- éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- políticos: garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, pag. 16).

Dessa forma, a articulação das experiências das crianças com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural, científico, tecnológico e artístico são atributos da prática docente e da organização curricular por meio de atividades planejadas e constantemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Para isso, segundo Oliveira (2010), decorrem algumas condições para a organização curricular das instituições de Educação Infantil:

- assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas;
- valorizar suas produções, individuais e coletivas, apoiando a conquista pelas crianças de autonomia na escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários;
- proporcionar às crianças oportunidades para: ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprias trazidas por diferentes tradições culturais; construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem como pessoas; aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais; adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente; respeitar todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

- promover a formação participativa e crítica das crianças, criando contextos que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade;

- criar condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito.

- garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação, e lhes proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas;

- valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências, organizando um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade;

- ampliar as possibilidades da criança de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, possibilitando às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu projeto político pedagógico.

Para a concretização de tais metas, Oliveira (2010) destaca a Resolução CNE/CEB n. 05/09, que declara que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.

Desta forma, o dia a dia dessas unidades, como espaços de aprendizagem e desenvolvimento, requer uma organização que contemple aspectos como as atividades e seus tempos e espaços de realização, a disponibilidade de materiais e, especialmente, o modo como o professor exerce sua prática.

Consideramos importante, no entanto, lembrar que os contextos coletivos de educação para crianças pequenas são distintos do ambiente doméstico/familiar e necessitam viabilizar formas de organização diferentes do modelo de substituto materno, anteriormente usado para analisar o trabalho em creches e escolas maternas.

De acordo com Oliveira (2010, p.5),

[...] a criança precisa ser considerada como o centro do planejamento curricular, um sujeito histórico e de direitos, pois se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. A maneira como ela é alimentada, se dorme com barulho ou no silêncio, se outras crianças ou adultos brincam com ela ou se fica mais tempo quietinha, as entonações de voz e contatos corporais que ela reconhece nas pessoas que a tratam, o tipo de roupa que ela usa, os espaços mais abertos ou restritos em que costuma ficar, os objetos que manipula, o modo como conversam com ela, etc. – são elementos da história de seu desenvolvimento em uma cultura.

Sendo assim, podemos considerar que a criança precisa ser percebida como indivíduo com necessidade de encontrar explicações sobre o universo ao seu entorno enquanto se desenvolve por meio de experiências vividas no espaço de Educação Infantil. É importante considerar que nesse processo as crianças carecem de envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico como as brincadeiras e as culturas infantis. Não se trata assim de simples transmissão de uma cultura considerada acabada, mas de promover condições para a criança se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010).

A comunidade, então, precisa ser conhecida pela instituição que a atende, pois ao conceber a criança concreta e situada em um espaço geográfico e histórico específico, precisa valorizar as culturas plurais que constituem o espaço da Educação Infantil, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, as crenças e manifestações dessa comunidade, enfim, os modos de vida das crianças e grupos culturais específicos (OLIVEIRA, 2010).

A concretização destes princípios requer rigorosa atuação das instituições educativas, referendado em uma estrutura curricular que acolha às características educativas específicas de nossas crianças, pois, um currículo é um caminho que se percorre na coletividade. “Uma aposta que contém concepção de infância, de homem, de educação, de conhecimento e de cultura, fundamentada em referenciais teóricos que se articulam na prática e, para ser efetivada, deve-se contar com a colaboração de todos” (KRAMER, 1999 p. 78).

Neste sentido, o currículo precisa ser visto como uma estrutura viva e dinâmica, que pede um olhar para além de uma listagem de conteúdo, mas sensível para o espaço e tempo em que se efetiva, pois a educação está relacionada com tempos e espaços numa firma amálgama e, é nesse contexto de tempos e espaços sistematizados para cuidar e educar, que se instala o trabalho da educação e do professor.

Embora não pareça comum parar para pensar nisso, é no tempo e no espaço que a vida acontece. É no tempo que as relações e os movimentos se dão, e é o espaço que acolhe essas ações de movimento, das pessoas, de sua história de vida.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) colocam a rotina escolar como representação da estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. Lembram que a organização do espaço é um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Sendo assim, é necessário que o espaço físico seja planejado e organizado de forma adequada para cada tipo de atividade, garantindo as condições de segurança necessárias para a circulação, e propiciando a utilização em benefício do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As propostas pedagógicas deverão também prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos, os quais são contemplados nas DCNEIs (BRASIL, 2009, p. 19) e entre eles estão:

- a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afro descendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

Notamos assim, que tais condições, ainda não transcritas na totalidade do documento, reafirmam a importância de um tempo/espaço para a criança cidadã que também é produtora de cultura. E ainda, ao tratar da organização tempo e espaço da educação infantil, as referências oficiais trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Parecer CNE/CEB 20/2009 (BRASIL, 2009), apresentam de maneira



relevante as concepções para o currículo da educação infantil novamente colocando a criança como destaque.

Em seus Artigos 3º e 4º, as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 12 e 13) ressaltam que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Esses artigos fortalecem as atuais concepções a respeito da atribuição do espaço de educação infantil e deixa explícitos os elementos fundantes e pertinentes à prática docente com crianças pequenas, considerando-as como sujeito de direitos, conforme o que preconiza a Constituição Brasileira de 1988, reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outras legislações.

De acordo com Redin, o tempo e o espaço das relações da criança na família têm sua especificidade “na fragilidade do ser infantil e na sua dependência, inicialmente total, depois vagarosamente relativizada nos aspectos físicos, intelectuais, emocionais e afetivos, de aprendizagens básicas para a sobrevivência e a convivência com as outras pessoas e com o mundo” (REDIN,1998, p. 49). Sendo assim, consideramos também relevante a discussão acerca da institucionalização da infância e como a educação vem sendo entendida como escolarização nos modelos tão criticados do Ensino Fundamental.

A institucionalização da infância, entendida nesta pesquisa como tempo/espaço para a educação da criança em instituição educativa, implica que tais espaços não sejam apenas lugar da escolarização, mas cultura, vida, onde se negociam projetos, desejos, saberes. Assim, projetos educativos nesse tempo/espaço precisam ser direcionados para a negociação entre as diversidades que nela se apresentam, principalmente, considerando a criança como um sujeito com possibilidades de negociação para a construção da realidade que o cerca, e não apenas um indivíduo a ser governado (BARBOSA, 2006).

Como já abordado, as formas alternativas e tradicionais de socialização e de aprendizagem mais privadas estão sendo substituídas, pouco a pouco, por modelos mais coletivos de atendimento. É possível observar que, nesse tipo de atendimento, está sendo criado um padrão que define qual é o único e adequado lugar para a educação da infância. Trata-se da rotina da educação infantil, que é feita pela padronização dos hábitos, pela organização do ambiente, pelos usos do tempo, pela seleção de atividade e de materiais, bem como, pelas propostas pedagógicas. É preciso refletir sobre esse processo ora em andamento para que a diversidade (não a desigualdade) possa ser contemplada nas rotinas, não rotineiras, na educação infantil (BARBOSA, 2006).

Pensamos, então, que o currículo na Educação Infantil pode ser compreendido como produção que se estabelece por meio da relação entre pessoas, contrapondo-se às concepções que o têm como algo ou uma ideia, ou seja, como produto pronto ou acabado e tem como eixos articuladores do trabalho a interação e a brincadeira.

Segundo Freire (1994, p.96):

[...] o espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação (FREIRE, 1994, p.96).

Consideramos relevante ressaltar ainda que escola inclui a espacialidade na sua dimensão educativa. Por este motivo é importante lembrar que o espaço não é neutro, ele educa, e seu planejamento e organização são importantes para o êxito da ação educativa (ZABALZA, 1998). Até mesmo o arquiteto por fim educa, e seu ensinamento é passado por meio das formas que ele concebe e que passam a ser o entorno da criança. Da mesma forma, cada educador não deixa de ser um arquiteto, pois modifica o espaço escolar ou o deixa como está (CORREIA, 2005).

Quanto ao tempo escolar, Correia (2005, p.33) declara que:

[...] este é apenas mais uma modalidade de tempo social e humano, um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante de e condicionado por outros tempos sociais, um tempo aprendido que conforma a aprendizagem do tempo, uma construção cultural e pedagógica.

Para Correia (2005) quando nos detemos a analisar a dimensão temporal dos processos educativos, precisamos voltar à atenção para além do tempo cronológico, é preciso considerar também a pluralidade de tempos que estão entretecidos na temporalidade da instituição educativa. O tempo escolar é composto por tempo institucional, individual e organizativo, que explicita uma concepção e vivência de tempo como algo que se pode determinar linearmente e objetivamente, que leva implícitas as ideias de meta e futuro e que se apresenta ativamente em relação às práticas docentes presentes na transmissão cultural.

Ao avaliarmos o elemento tempo na instituição educativa, nos é permitido reconhecer seus valores culturais, identificar as práticas assumidas e as relações dos tempos com o espaço escolar, com os modelos educacionais, assim como dos comportamentos e posicionamentos dos profissionais que atuam dentro deste espaço-tempo (CORREIA, 2005).

Na busca pela compreensão de como se dá a organização tempo/espaço na pré-escola a partir da prática docente, julgamos necessário voltar nossa atenção, também para a rotina que se estabelece no contexto em estudo, assim, discutiremos a seguir o conceito de rotina, como ela se forma e alguns critérios para sua organização.

## **2.1 A rotina como prática da organização do tempo/ espaço.**

Organizar o tempo e o espaço, por mais que em alguns momentos pareça uma atividade espontânea, requer uma estrutura de planejamento que muitas vezes é chamada de rotina. Sendo assim, neste trabalho, a rotina é entendida como produto cultural, produzido e reproduzido no dia-a-dia com o objetivo de organizar o tempo e o espaço, daí a necessidade de voltarmos o olhar para esta categoria pedagógica estruturadora da organização do tempo e do espaço.

Segundo os estudos de Barbosa (2006) o termo rotina é apresentado recentemente nos debates acadêmicos e estudos científicos sendo considerado tema de destaque em livros, artigos, programas de formação docente entre outros. No entanto, já era tratado desde os textos fundadores da educação infantil<sup>8</sup>, apesar de esta ideia receber outras denominações: hábitos, atividades da vida diária, plano diário, jornada, sequência de ações, etc.

A palavra rotina tem seus primeiros registros em documentos escritos na alta Idade Média, em torno do século XV, mas foi apenas no final do século XVII que o termo se

---

<sup>8</sup> Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori

tornou comum na linguagem cotidiana. Sua significação é também relacionada à noção espacial e à sequência temporal, pois está vinculada a um percurso e sucessão ordenada de instruções ou procedimentos (BARBOSA, 2006).

Ao tratarmos da rotina na organização do tempo e do espaço na pré-escola, é possível notar que ela está intimamente relacionada a hábitos, tradições e rituais que podem permitir às ações cotidianas ganhar componente mecânicos, favorecendo repetições de procedimentos na ausência da reflexão. No entanto, Barbosa (2006) afirma que tal mecanicidade não precisa tornar-se regra quando compreendemos que, mesmo em meio a um planejamento estabelecido, há flexibilidade e criatividade.

Desta forma, compreendemos que em quase todos os espaços de atendimento à criança, há sempre uma rotina que é constituída sob a influência da legislação, das crianças, dos pais, da gestão, da concepção de infância e educação infantil dos envolvidos e ainda, das condições climáticas e estruturais dos espaços. Todos estes aspectos, de maneira evidente ou não, parecem impactar a elaboração da rotina atribuindo, em alguns casos, caráter determinista e sua estrutura de organização precisa ser respeitada rigorosamente. No entanto, reforçamos que esta realidade não precisa ser invariável e, que mesmo diante de uma rotina estabelecida, podem ser construídos momentos compostos por novos elementos, novos tempos e novos espaços.

Entendemos também, que em meio a tantas influências, a criança e seus interesses precisam ser colocados em evidência na elaboração da rotina da pré-escola, avaliando se ela favorece ou não o desenvolvimento dos pequeninos, respeitando seus saberes e suas vivências (RODRIGUES, 2009).

Zabalza (1998, p.52), um dos autores espanhóis influentes na educação brasileira, afirma que as rotinas também:

[...] atuam como as organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O cotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

Notamos mais uma vez a relevância das rotinas na prática docente como favorecedora do desenvolvimento e a autonomia. Assim, a criança passa a sentir-se segura

diante das incertezas que o ambiente externo ao doméstico pode oferecer, entendendo-se também, como sujeito atuante entre seus pares e adultos envolvidos no espaço da Educação Infantil.

Por outro viés, Barbosa (2006) alerta o caráter de normalização da rotina, podendo impor às crianças e adultos a obediência à lógica institucionalizada na qual estão implícitas concepções policiais e pedagógicas. Assim, evidencia-se sua função modeladora de sujeitos onde estão ocultas concepções de naturalização, homogeneização, moralização e controle social (BARBOSA, 2006).

Uma rotina pode torna-se padronizadora quando é voltada apenas para o grupo como um todo, de forma homogeneizadora ignorando as crianças como sujeito histórico-social-cultural e com necessidades específicas (RODRIGUES, 2009).

A este respeito, Zabalza (2006) ressalta que é fantasia pensar em atender separadamente cada criança em grupos com dezenas delas, no entanto, é preciso reconhecer que mesmo não sendo possível desenvolver atenção individualizada em todo o tempo, é fundamental os contatos individuais, ainda que parcialmente. Para o autor, a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade e partindo desse pressuposto é que poderão ser realizadas atividades de integração.

Para Freire (1998, p. 43), “[...] construir uma rotina é tecer uma articulação harmoniosa entre as atividades, no tempo e no ritmo que se desenvolve o espaço [...]”. Esse ritmo aponta para o fato de que cada uma das crianças se diferencia, portanto, em suas realidades, nos seus aspectos afetivos, motor, físico, emocional, mostrando que cada uma delas tem um processo de vida peculiar, e singular.

A esse respeito, Freire (1998, p.43) alega que:

[...] o ritmo do grupo de viver o tempo é constituído dos ritmos de cada participante que se constitui de variações. Uma rotina constitui-se de ritmos diferentes e semelhantes (semelhança não significa homogeneidade de seus participantes). Por isso, rotina é entendida como a expressão do pulsar do coração vivo do grupo (com diferentes batidas rítmicas). Rotina entendida como a cadência sequenciada de atividades diferenciadas que se desenvolvem num ritmo próprio em cada grupo.

Entendemos assim, que a rotina pode ser um meio para constituição da subjetividade<sup>9</sup> no tempo e no espaço, levando-nos então, a perceber a necessidade de ponderação sobre o sentido da infância e da criança. Zabalza (1998) evidencia que as rotinas também costumam ser um fiel reflexo das concepções que regem a ação educativa, permitindo a compreensão da mensagem formativa da prática docente. Como mencionado no primeiro capítulo, diversas são as concepções teóricas sobre os conceitos de criança e infância, os quais são atribuídos de acordo com os diferentes contextos sociais apresentados. Eles são conceitos construídos cultural e socialmente, que orientam e determinam a organização da prática docente nas instituições que atendem as crianças pequenas.

A compreensão, ou entendimento sobre infância e criança direciona as escolhas que se fazem nas instituições educativas sobre o trabalho pedagógico em geral, ou ainda, sobre o tipo de atividades e estratégias pedagógicas a serem propostas na rotina cotidiana das crianças.

De acordo com as escolhas realizadas para a organização da rotina, têm-se diferentes resultados em relação à interação, aprendizagem e construção de conhecimento da criança no tempo e no espaço. Assim, é possível concluirmos que os professores têm a função de mediadores, orientadores e construtores da organização da rotina escolar.

Desta forma, entendemos que a organização das rotinas nos espaços educativos destinados à infância é uma categoria pedagógica de vital importância, sendo indispensável que haja flexibilidade nas atividades propostas, o respeito à diversidade e ao seu contexto, bem como para as subjetividades, e às histórias de vida. Isso implica espaço para se vivenciar uma rotina repleta de diversidade de situações e experiências ao longo do processo de educar e cuidar (BARBOSA, 2006).

É enriquecedor quando os elementos que constituem as rotinas são construídos com a participação das crianças, reafirmando-as como sujeitos atuantes e colaborando para a possibilidade de essas serem respeitadas por todos que as constroem. Tal dimensão educativa possibilita a construção do conhecimento por parte das crianças, sendo um dos aspectos essenciais para a construção da sua autonomia, identidade e socialização e, ainda, para a sua atuação na vida e no mundo.

Sendo assim, pode ser inquietante analisar o papel/espaço/tempo das atividades lúdicas desenvolvidas e estimadas na rotina de turmas de pré-escola. Em busca de reconhecer

---

<sup>9</sup> A subjetividade da criança no tempo e no espaço aqui é entendida como as relações e interações construídas, o atendimento às especificidades inerentes a cada fase da infância, bem como aqueles de cada contexto. Envolve, ainda, os diferentes ritmos e tempos apresentados, podendo, conforme a sua organização, revelar contribuições para a construção do conhecimento da criança.

e valorizar a atividade lúdica como essencial na rotina da pré-escola, na sequencia são discutidos os eixos articuladores da organização curricular conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil: o brincar e a interação.

## **2.2 O brincar e a interação: eixos articuladores da organização curricular**

Ao abordarmos a organização do tempo/espço destinado a educação de crianças pequenas nos pareceu indispensável tratarmos do brincar e da interação como elementos característicos desta fase da existência humana. Elementos estes que têm se mostrado objeto de preocupação de muitos estudos e que recentemente passam a se entendidos como direito da criança.

A valorização do brincar como atividade natural e espontânea não se apresenta somente em estudos contemporâneos. Já esteve no pensamento de Rousseau e nos programas de Froebel nos quais se considera que o brincar dá oportunidade à criança de recapitular as vivências passadas pela humanidade de forma espontânea. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma saúde mental satisfatória, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento, sendo inegável o papel do lúdico na infância e como tal deve ocupar um espaço privilegiado na educação infantil (KISHIMOTO, 2003).

Discutir Educação Infantil, compreendida por creche ou pré-escola no Brasil implica fazer uma retrospectiva até a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988.

Em 1988 foi incorporado na legislação brasileira por meio da Constituição Federal o direito à educação e cuidados para crianças com idade inferior a sete anos e a afirmação do binômio educar e cuidar como funções indissociáveis nesse atendimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 regulamenta o funcionamento das instituições educativas e ratifica a função educativa desse atendimento. Essa mesma Lei preconiza, também, que o Brasil possuirá uma Base Comum Nacional, sob a forma de áreas de conhecimento para todos os níveis de ensino em substituição ao currículo nacional.

Tendo essa premissa como ponto de partida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deliberou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam a organização das instituições que se dedicam ao atendimento de crianças dessa faixa etária.

As Diretrizes definem novas exigências para as instituições educativas para crianças pequenas, especialmente quanto às orientações curriculares e processos de estruturação de seus projetos pedagógicos. Estabelecem, também, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem servir de base para as propostas pedagógicas em Educação infantil, a adesão à metodologia do planejamento participativo e declaram a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação aprovou no ano de 2009 a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que se deu também devido a necessidade de agregar avanços teóricos e políticos relacionados à Educação Infantil brasileira e traz, entre outro, em seu corpo uma concepção de currículo “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 6). Esta concepção define a criança como foco central do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que se desenvolve por meio das relações sociais que estabelece com os adultos e entre os pares. Partindo dessa premissa e dentre as possibilidades de interação e mediação da cultura, o documento destaca também a importância das brincadeiras no tempo e no espaço destinado a educação de crianças:

[...] uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009, p.7).

Percebemos que a brincadeira precisa ser vista como indispensável e assumida como atividade produtiva quando se organiza o tempo/espaço da pré-escola. Ratificando tal importância as DCNEI's, destacam que as instituições devam organizar um “cotidiano de situações agradáveis, estimulantes”, ampliando, dentre outras possibilidades, a de brincar. Neste documento, as brincadeiras são, também, entendidas como um direito às crianças por promoverem o seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, os jogos e brincadeiras constam nesses documentos como recursos indispensáveis à constituição da identidade, da autonomia dos pequeninos e das diversas linguagens das crianças, garantindo o atendimento das necessidades básicas de desenvolvimento social, afetivo, físico, intelectual e também propiciando avanços na



construção do conhecimento, por meio de procedimentos didáticos e estratégias metodológicas correspondentes às características das crianças.

Segundo as novas DCNEIs, em seu Artigo 7º (BRASIL, 2009), as instituições de Educação Infantil devem se estruturar a fim de:

- a. Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais.
- b. Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.
- c. Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.
- d. Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.
- e. Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Notamos então, o atestar da riqueza existente nas interações das crianças com seus pares e com adultos, e a importância de valorizar as práticas culturais em que os pequeninos se envolvem. As DCNEIs ainda evidenciam a brincadeira como ação privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana. Partindo desse pressuposto, percebemos então, que a organização do tempo/espço da pré-escola precisa levar em consideração esta necessidade infantil a fim de promover um atendimento de qualidade em que a criança é o centro do processo educativo.

Ao brincar a criança se depara com a oportunidade de imitar situações e personagens conhecidos, criando novas vivências conforme ela organiza o cenário adequado para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pela forma como os usa (CORSARO, 2011).

Ao participar da brincadeira de faz-de-conta produz-se uma espécie de comunicação rica em matizes e que viabiliza as crianças questionar sobre o mundo e sobre si mesma e por à prova seus saberes no uso interativo de objetos e conversações. Mediante brincadeiras e outras atividades do dia a dia que ocorrem nas instituições de Educação infantil, a criança aprende a assumir distintos papéis e, ao se descentrar, ou seja, colocar-se no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com o de seus parceiros e a desenvolver variadas habilidades, construindo sua identidade (OLIVEIRA, 2010).

Com base nessas condições, segundo Oliveira (2010, p.10) as DCNEIs apontam que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, necessitam organizar o seu tempo/espço a fim de:

- garantir espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam;
- trabalhar com os saberes que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos;
- considerar a brincadeira como a atividade fundamental nessa fase do desenvolvimento e criar condições para que as crianças brinquem diariamente;
- propiciar experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças em uma frequência regular;
- selecionar aprendizagens a serem promovidas com as crianças, não as restringindo a tópicos tradicionalmente valorizados pelos professores, mas ampliando-as na direção do aprendizado delas para assumir o cuidado pessoal, fazer amigos, e conhecer suas próprias preferências e características;
- organizar os espaços, tempos, materiais e as interações nas atividades realizadas para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho, na dança, e em suas primeiras tentativas de escrita;
- considerar no planejamento do currículo as especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e lingüísticos integram-se, embora em permanente mudança [...]

Sendo assim, fica evidente que as necessidades e interesses das crianças devem ser colocados em posição de destaque a fim de valorizar e respeitar esse indivíduo ativo e criativo que precisa ser o sujeito central da prática docente e da organização do tempo e do espaço. Desta forma, o brincar e a interação, como parte das peculiaridades infantis, merecem destaque na prática docente na pré-escola e na organização do tempo/espço.

Não poderemos esquecer que, embora fazendo parte do sistema de ensino, na Educação Infantil, mais do que em qualquer outra etapa, educar não se restringe à transmissão de informações, mas oferecer oportunidades para a consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É disponibilizar diversos recursos que oportunizem ao indivíduo tomar decisões diante de muitos caminhos, optando por aquele que for condizente com seus princípios, sua cosmovisão e com circunstâncias adversas com as quais cada um poderá se deparar. Em outras palavras, possibilitar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens mediadas e

que possam contribuir para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal em uma atitude de respeito e o acesso, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Acreditamos que numa sociedade de mudanças velozes como a que estamos inseridos, na qual cada indivíduo é a unidade básica de mudança, somos constantemente impulsionados a adquirir novas habilidades e a utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras no processo pedagógico instigam o prazer pela vida e impelem as crianças a encararem novos desafios. Nas brincadeiras, os pequeninos transformam os conhecimentos pré-existentes em conceitos gerais com os quais brinca. Trata-se, então, do exercício de habilidades fundamentais ao domínio de novas aquisições e de novos conhecimentos.

O Referencial foi concebido para constituir um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos, e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a cinco anos, respeitando seu estilo pedagógico e a diversidade cultural brasileira.

A ação lúdica, desta forma, precisa estar presente em toda a organização do tempo e do espaço envolvidos na Educação Infantil, seja ela no tempo livre ou dirigido, ambos são valiosos para o desenvolvimento da criança.

Nessa posição, mais uma vez se destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB n. 20/09/09 e Resolução CNE/CEB n. 05/09/09), que representam uma ferramenta para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o educar e cuidar na pré-escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) defendem que as vivências no tempo e espaço de Educação Infantil devem favorecer a descoberta de resposta sobre o universo que cerca a criança e sobre ela mesma, enquanto desenvolve formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é fundamental considerar que as crianças precisam envolver-se com diversas linguagens e valorizar as brincadeiras, as culturas infantis, sobretudo, em um momento histórico particularmente difícil, ou seja, o da incorporação do trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos, ao sistema de ensino no Brasil e a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos segundo a alteração foi feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Essa regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional n. 59 em 2009 (OLIVEIRA, 2010).

Oferecer um tempo/espaço seguro, prazeroso, lúdico e estimulante para o desenvolvimento infantil, zelando pelo bem-estar das crianças, possibilitando o convívio com

outras crianças e adultos, além de oportunizar aos responsáveis combinar atividade fora de casa com responsabilidades familiares, são objetivos igualmente importantes, que não podem ser deixados em segundo plano, tampouco tratados pelo único prisma das teorias psicológicas ou restritos à dimensão do processo de cuidar e educar.

Reconhecemos então, que tal tempo/espço precisa ter uma organização intencional, com objetivos claros pautados em diversos conhecimentos. Conhecimentos estes que podem levar a questionamentos a respeito da formação dos docentes que trabalham com os pequeninos, tais como: Que tipo de formação faz-se necessária? O que tem sido feito atende às expectativas? Por quê?

Estas e tantas outras são indagações que motivaram a discussão a seguir sobre a trajetória da formação docente para a Educação Infantil.

### 3 O PERFIL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O HISTÓRICO DE FORMAÇÃO

Para entendermos como se dá a organização tempo/espaço da pré-escola por meio da prática docente, consideramos ser necessário voltar à atenção para este profissional retomando o processo histórico e debates relevantes sobre sua formação a fim de identificar o perfil do profissional da Educação Infantil.

A formação de professores para a Educação Infantil tem sido objeto de estudo e debate dentre muitos pesquisadores em nosso país, dos quais podemos destacar Kramer (1993), Rosemberg (1994), Oliveira (1995) e Campos (1993).

Na visão de Kramer (1993), teoria e prática são inseparáveis e a atuação docente é dinâmica, contraditória e viva. É indispensável que os envolvidos pela Educação Infantil assegurem condições necessárias para a concretização de sua prática por meio de um nível elevado de conhecimento e que seja acompanhada a aplicabilidade deste na prática.

Kramer (1993, p.54-55) ressalta que:

[...] as crianças são cidadãs, ou seja, são indivíduos sociais que tem direitos e que o Estado deve entender entre eles o direito à educação, saúde, seguridade. Esse serviço deve ser de qualidade, se o projeto político é de fato democrático. Esse pressuposto afirma, pois, o direito a igualdade e os reais exercícios da cidadania [...] só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltada para a construção da cidadania e a emancipação [...] se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implicam em salários, planos de carreira e condições de trabalho digno.

Reconhecemos assim, a posição essencial do docente para uma educação de qualidade, devendo ser valorizado como tal, visto que quanto mais rica for sua trajetória

pessoal e profissional, maiores serão as possibilidades dele atuar por meio de uma prática consistente e significativa.

De acordo com os estudos de Nóvoa (1991), é impossível produzir um conhecimento pedagógico ignorando os professores, isto é, desconhecendo as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Não se pretende afirmar, com isso, que o professor é o grande responsável pelo resultado positivo ou negativo do processo educativo. No entanto, sua atuação enquanto pessoa e profissional se mostra importantíssima.

O profissional da educação infantil vem, no decorrer de sua trajetória, vivenciando diferentes demandas em relação à sua atuação. Estas exigências são concebidas em razão da origem e determinação social referente ao atendimento da criança e das alterações históricas nas sociedades que, por sua vez, alteram as concepções de infância e de Educação Infantil.

Ao voltamos nosso olhar para o processo histórico da formação do docente da Educação Infantil, resgatamos o Parecer 1.600/1979 que apontava para a falta de recursos humanos especializados como um dos principais desafios a serem superados. No entanto, contrariando a defesa pela formação do profissional no ensino formal de segundo grau, como é o caso da habilitação para o magistério da pré-escola, foi reforçado o trabalho voluntário, como apresentado no seguinte texto (BRASIL, 1979, p. 43):

[...] os professores especializados em um país que ainda possui um índice elevado de professores leigos poderiam ser reunidos em equipes de orientação e supervisão. Voluntários ou professores da rede, convenientemente orientados, em serviço, poderiam sanar esta parte do problema.

Nota-se no trecho acima, que o profissional tinha a obrigatoriedade de uma formação específica, podendo ser, um voluntário que tivesse conhecimento sobre psicologia do desenvolvimento e seu trabalho deveria assumir o caráter preventivo, fruto da teoria de educação compensatória, conforme conta-se nos seguintes trechos do documento em análise:

A professora precisa conhecer as necessidades do pré-escolar: suas características físicas (como desenvolvimento muscular, a coordenação auditiva-motora-visual); condições de saúde, sócio emocionais (como o egocentrismo, o gregarismo, a frustração, a necessidade de expressão) e mentais (a exploração, a comunicação, a dificuldade natural em abstrair e em se localizar no tempo e espaço). [...] O trabalho da professora pré-escolar

assume um caráter preventivo, de detecção, de encaminhamento, de correção a tempo. Sua formação deve estar voltada para este aspecto e mais, dos meios de que dispor para atingir os objetivos deste tipo de ensino (BRASIL, 1979, p. 44-45).

Este documento justificava a busca de formação escolarizada para o professor preparar as crianças para o 1º grau, numa visão de pré-escola com função preparatória. Apontava, também, para a formação desse profissional que se dava por meio dos cursos de formação de magistério ou em estudos adicionais (BRASIL, 1979). Apesar de demonstrar uma preocupação com a formação de professores, que era tida como tônica do atendimento, justificada pela necessidade de expansão, improvisação, utilização de pessoal e recursos da comunidade.

Em 1977, em decorrência da criação de uma coordenação responsável por esta educação, a Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE/MEC organizou dois livros definidos, como “livros textos”, com duas finalidades distintas: auxiliar os educadores pré-escolares nas suas atividades diárias junto às crianças e servir de apoio nos cursos e treinamento de pessoal (SILVA, 2002).

Tal documento oferecia a possibilidade de uma formação breve. Ficando evidenciado, portanto, que o enfoque era o treinamento do profissional para as funções predeterminadas. Ao final do primeiro “livro texto” tem-se um capítulo inteiro dedicado ao profissional da educação infantil, definindo sua função de orientar, facilitar e auxiliar o desenvolvimento infantil.

Em 1982 é elaborado o III Plano Setorial de Educação e Cultura e Desporto e, em consequência desse plano o MEC lançou por meio da Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE as “Diretrizes de Pré-Escolar”. Esse documento traz como eixo do trabalho com a pré-escola a promoção do atendimento educacional, nutricional e sanitário, sendo que nenhum destes poderia faltar. A grande novidade dessas diretrizes concentrou-se nos recursos humanos, reconhecendo a baixa qualificação e baixos salários (BRASIL, 1980).

E, assim, de documento em documento, o MEC vai lançando os seus programas, tais como o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, em 1982, no qual também se constata que a proposta de atendimento estava voltada para o assistencialismo.

O documento tratava, de forma ambígua, a formação do educador pré-escolar, onde não determinava, apenas reafirmava um discurso anteriormente expresso de que sua formação deveria se dar por meio do treinamento:

[...] uma adequada política de apoio aos professores, bem como de formação e treinamento, que leve em consideração os aspectos socioculturais das famílias e comunidades fazem parte das condições do êxito que se almeja para esse nível de educação (BRASIL, 1982, p. 13).

De 1982 a 1985, o MOBRAL<sup>10</sup>, órgão criado para cuidar da expansão do atendimento pré-escolar do Brasil, tratava do treinamento em serviço da pessoa que deveria atuar com as crianças. As publicações utilizadas para tal estavam marcadas pelas Diretrizes do MEC de 1980, com incentivo ao treinamento através da distribuição de manuais. Esses textos tinham uma característica simples, informando, como ele poderia conduzir melhor o trabalho (SILVA, 2002).

Além de trazer uma preocupação em definir qual era o papel do profissional que atendia as crianças, demonstrava que este deveria possuir um conhecimento mais profundo sobre o desenvolvimento infantil para melhor se adequar às atividades (SILVA, 2002).

Com a extinção do MOBRAL, em 1985, o programa pré-escolar que estava sob sua responsabilidade foi transferido para a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus e a COEPRE (SILVA, 2002).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira assegurando o direito da criança pequena à educação em creches e pré-escolas e, em 1996, além da seção específica sobre a educação infantil, a LDB (Lei 9394/96) definiu, no Artigo 62, que:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Definindo assim, de forma mais clara a atuação do profissional que trabalha com crianças de 0 a 6 anos, defende a formação superior e propõe uma educação que possibilite o pleno desenvolvimento infantil com professor especialista. No entanto, curiosamente, não existia uma política de formação efetiva para esse profissional e, no cotidiano das escolas,

---

<sup>10</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização. Para mais informações, consultar também texto de Alessandra Arce em Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>



imperavam as “educadoras natas”, isto é, que não necessitavam de fundamentos teóricos para cuidar das crianças, vista essa função como “natural” ao gênero feminino.

O Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei n. 10.172/2001, explicita os aspectos a serem considerados nessa formação:

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação para atuar na faixa de 0 a 6 anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente (BRASIL, 2001).

A formação inicial do docente da Educação Infantil ficou referida nas Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, que aborda a questão curricular e a formação dos profissionais dessa área. De acordo com a Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, do MEC/Conselho Nacional de Educação:

Art.2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstas conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

No dia 4 de abril de 2013, a Lei n. 12.796 altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor, entre outros fatores, sobre a formação dos profissionais da educação. Destaca-se o Art. 61 disposto nesta mesma Lei, ao apresentar critérios para a formação desse educador, afirmando que:

a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

No Art. 62 lê-se:

Quanto às exigências que emitem os critérios de atuação na educação básica, a referida Lei reza que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

§ 4º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º - O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sancionado em junho de 2014 como a Lei n. 13.005, definiram-se as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos e ao tratar da formação docente objetiva:

Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica [...];

Garantir [...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação

continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p.06-07).

Percebemos que a necessidade de formação inicial em cursos de graduação e a formação continuada não podem ser ignoradas na busca pela qualidade de ensino, valorização docente e respeito aos direitos das crianças.

Nesse cenário, então, voltaremos nossa atenção para o curso de Pedagogia, formação recomendada para o profissional que atua com a Educação Infantil e que também abre espaços de formação para outros campos, embora seu eixo principal seja a formação de docentes para as etapas iniciais da educação básica. Na sequência desta pesquisa, será realizada uma retomada histórica do curso de pedagogia e uma análise da legislação que o normatiza.

### **3.1 A legislação e o curso de Pedagogia**

Para compreendermos como se dá a organização do tempo/espaço na pré-escola por meio da prática docente, entendemos ser necessário voltar o olhar ao passado e analisarmos como ocorreu o processo de estruturação/desestruturação/reestruturação da formação do pedagogo no Brasil. É com esse quadro em evidência que se pretende ampliar o entendimento da atual prática docente nas turmas de pré-escola.

Nessa retomada histórica, é possível verificar que curso de Pedagogia surgiu em nosso país devido à preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Originado junto com as licenciaturas, instituídas ao ser estruturada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei n. 1.190 de 1939.

Essa faculdade tinha por objetivo formar bacharéis e licenciados para várias áreas como a área pedagógica, seguindo o que é denominado de fórmula “3+1”, com disciplinas pedagógicas ministradas em um ano e disciplinas de conteúdo que eram trabalhadas em um período de três anos. Graduava-se então o bacharel nos três anos iniciais do curso e, na sequência, ao término do curso de didática, concedia-se o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que faziam parte do curso de bacharelado.

Com o título de bacharel, o pedagogo ocupava cargo de técnico de educação e como licenciado, atuava principalmente no curso normal, que também abria espaço para

outros professores que tivessem ensino superior, visto que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal<sup>11</sup>, para lecionar não se exigia necessariamente formação em pedagogia.

Esta estrutura do curso de pedagogia permaneceu vigente até o ano 1969, quando foi desfeita a distinção entre bacharelado e licenciatura, e estabelecida as “habilitações”, cumprindo o que acabava de determinar a Lei n. 5540/68 que reformou o ensino superior.

No entanto, apesar da nova estrutura, a essência presente ainda era a do modelo anterior, pois o curso continuava dividido: de um lado as disciplinas conhecidas como fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas.

O curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura para ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental.

O Parecer CFE n 252/69, incorporado à Resolução CFE no 2/69, que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia, até hoje em vigor, baseou-se na concepção de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, constituída por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender às habilitações específicas.

A partir de 1980, foi desencadeado um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. Partindo desse pressuposto, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau, conhecido hoje como ensino fundamental (SAVIANI, 2009).

O cenário estimulou a expectativa de que, ao término do regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDBEN promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não atendeu o esperado, introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciaturas, os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores. A LDBEN sinalizou para uma política educacional com tendência em realizar nivelamento por baixo (SAVIANI, 2009).

---

<sup>11</sup> Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino.

A LDBEN, Lei n. 9.394, abriu espaço para que as instituições formadoras e cursos de formação de professores, em um prazo de dez anos realizassem os ajustes e as alterações exigidas, postergando a formação de docentes em nível superior. A partir de então, a formação de profissionais para a Educação Infantil, começa a ser discutida com mais vigor (KISHIMOTO, 1999).

De 1997 a 2007, período conhecido como a Década da Educação, políticas de formação profissional para a educação básica deveriam prever a formação dos quadros docentes em nível superior e para acelerar tal formação, a mesma lei cria uma nova modalidade de curso – normal superior – que, no interior dos Institutos Superiores de Educação, encarrega-se da formação do profissional de educação infantil (KISHIMOTO, 1999).

Conforme já abordado, o Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei n. 10.172/2001, evidencia os aspectos a serem considerados nessa formação apontando que, além da formação acadêmica prévia, faz-se necessária a formação continuada como parte do trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente (BRASIL, 2001).

Em 2002, entraram em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo CNE. As normas de organização da matriz curricular estão referidas em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que necessitam ser considerada na formação docente e indicam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores.

Em 15 de março de 2006, o CNE aprovou a Resolução n. 1, com as DCN para os cursos de graduação em Pedagogia, propondo-os como licenciatura e imputando a esses a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio, na modalidade Normal, onde existissem e fossem necessários e, também, para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

De acordo com a Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, do MEC/Conselho Nacional de Educação,

Art.2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstas conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

A Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013 modifica alguns artigos da LDBEN com o objetivo de adaptar a referida Lei às reformas educacionais ocorrida nos últimos anos. Destacamos o Art. 61, que apresenta critérios para a formação desse educador, dizendo que: “a formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

No Art. 62 lê-se:

Quanto às exigências que emitem os critérios de atuação na educação básica, a referida Lei reza que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

§ 4º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º - O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o

ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

Percebemos então, que o curso de graduação em Pedagogia foi ganhando espaço na formação dos docentes para a Educação infantil e hoje, espera-se que seja o responsável pela formação inicial dos mesmos. O percurso apresentado de forma breve possibilita entender o debate que se aprofundou nas décadas seguintes a respeito da identidade do pedagogo no Brasil, identidade esta fragmentada por um currículo e por uma profissionalização insatisfatória para realizar uma tarefa efetivamente educativa. Tarefa essa que inclui uma adequada organização do tempo/espço para que as crianças sejam atendidas como sujeitos de direito como necessidades e interesses específicos. É na identidade profissional do docente da Educação Infantil que se centra a discussão que se passa a focalizar.

### **3.2 Identidade profissional**

A escolha pelo estudo da identidade profissional docente foi concebida numa perspectiva sociológica, compreendida enquanto projeto individual, bem como um processo que se dá associado ao contexto político, social e histórico e como resultado das tensões e contradições existentes no mundo social. Nesse sentido, diferindo de uma visão essencialista que percebe a constituição do sujeito como algo estável e independente das influências externas, a identidade profissional se constitui numa totalidade, de maneira dinâmica, interativa e conflituosa (DUBAR, 2005).

Alguns pontos<sup>12</sup> ajudam a ampliar a compreensão de como esta profissão tem se constituído socialmente e culturalmente. Destacamos alguns:

- uma profissão que integra o que podemos denominar de práticas domésticas femininas semelhantes às das mulheres em suas casas, sem esclarecimento de que a diferença pode ser notada no caráter de intencionalidade pedagógica das docentes;

- uma profissão que abarca funções maternas (vista aqui conforme tem sido utilizada nos trabalhos de gênero, ou seja, processos sociais de cuidado e educação das crianças);

---

<sup>12</sup> Tais pontos são tratados por CAMPOS, 1994 e KISHIMOTO, 1999;

- uma profissão que exige formação teórica consistente abordando as concepções da instituição propriamente dita em sua historicidade; de infância e de criança; dos processos de cuidar e educar, de homem e de conhecimento e, finalmente, da própria profissional que deve vir a ser. Sendo assim elementos pertinentes a áreas como fundamentos de filosofia, antropologia, história, psicologia e de pedagogia;

- uma profissão que tem se constituído no feminino e que possui traços do processo de socialização que, em nossa sociedade é conduzido por modelos de papéis sexuais desiguais;

- uma profissão que tem um caráter impreciso/ambíguo tanto pelo tipo de atividade que exerce quanto pela responsável por realizá-la, alternando entre o domínio doméstico da educação (casa - mãe) e o domínio público da educação formal (escola - professora);

O perfil profissional na educação infantil, historicamente, esteve associado às concepções tradicionais de infância e cuidado, fundamentando-se na dicotomia cuidar – educar (CAMPOS, 1994). É possível compreender tal fato ao observar que os modelos de caráter compensatório, requeriam profissionais que atuassem centrados no cuidado, alimentação e prevenção de acidentes. O trabalho poderia ser realizado por mulheres de baixa instrução. Por outro lado, para as atividades entendidas como escolarizadas, com foco no ensino da leitura, escrita e cálculo, eram atribuídas aos professores formados em nível de magistério correspondente, atualmente, ao Ensino Médio (CAMPOS, 1994).

Esse modelo deixou marcas como a discriminação entre os profissionais da educação infantil entendendo as atividades de cuidado como coisa de menor valor, destinadas às profissionais com remuneração e status inferior (CAMPOS, 1994).

Nesse sentido, Kishimoto (1999, p. 11) afirma que vivemos em uma sociedade que não compreende a importância da Educação Infantil, nem da formação do professor para atuar com a criança:

O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a educação infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser "mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças, e a ideia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos.



A autora ainda afirma (KISHIMOTO, 1999, p.61):

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de zero a seis anos.

Percebemos que de 1999, ano da publicação da autora, até o momento de construção desta pesquisa (2015), o cenário atual permite que as declarações se mantenham coerentes com os desafios da atualidade. Consideramos relevante, então, salientar que as características da docência na Educação Infantil apontam para o caráter dinâmico da profissão como prática social. Na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais é que se buscam os referenciais para modificá-la.

Nesse contexto, questionamos que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população também por meio da organização do tempo/espaço?

Partindo deste questionamento, percebemos que podem ser diversas as indagações, porém apesar de as respostas não parecerem tão claras, reconhecemos que a identidade profissional se constitui balizada na significação social da profissão, em práticas consagradas culturalmente e que se apresentam de forma resistente a inovações, pois são constituídas de saberes válidos às necessidades da realidade.

Para compreender de forma mais ampla a identidade profissional do professor, consideramos ser necessário reconhecer a interpretação social da sua profissão. Sendo assim, é preciso entender que a escola é um cenário onde a subjetividade se faz presente, existindo uma dinamicidade. Isso implica em reconhecer que essa instituição tem papel específico na sociedade onde está inserida.

A este respeito, Zabalza (1998, p. 144) afirma:

[...] a pergunta sobre o que deve ser a Educação Infantil não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva. As finalidades que lhe são atribuídas dependerão daquilo que se pensa sobre o mundo, o ser humano, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o seu desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural no qual se propõe a pergunta".

Partindo dessa reflexão, notamos que da mesma forma que o papel da Educação Infantil passa por transformações e indefinições, a identidade do profissional que atua com os pequenos envolve-se nos mesmos dilemas. No entanto, Oliveira-Formosinho (2005), considera que ser professor de crianças pequenas, exige uma profissionalidade<sup>13</sup> específica, fundamentada tanto em conhecimentos e competências, quanto na dimensão moral da profissão, o que a torna singular. Por isso, foi considerado relevante, na busca por conhecer como se dá a organização tempo/espaço na pré-escola por meio da prática docente, tratar na sequência dos saberes e fazeres do docente da Educação infantil.

### **3.3 Profissionalidade docente na educação infantil: saberes e fazeres**

A profissionalidade docente será tratada nesta pesquisa sob a perspectiva de um trabalho integrado da professora com as crianças e as famílias, com as quais os profissionais colocam em ação “seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p.135).

Essa especificidade é também fruto das peculiaridades infantis, cujo trabalho requer reconhecer a globalidade, o desenvolvimento infantil numa perspectiva holística; a exigência de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou sócio-emocionais da criança; a interação e dependência da família.

Analisando a profissionalidade na educação infantil, Kramer (2005) constatou a importância de evitar paradigmas naturalizantes e conceber o cuidado na educação infantil como ações históricas, construídas socialmente. Assim, é reconhecível que essas práticas estariam vinculadas às mulheres, sendo necessário pontuar também as relações de poder que se apresentam no trabalho docente e superar essa situação por meio da apropriação de uma consciência profissional.

Ao abordarmos, então, o tema profissionalidade na docência da Educação infantil, percebemos a necessidade de voltar à atenção para os saberes e fazeres específicos deste

---

<sup>13</sup> A autora conceitua profissionalidade como algo que diz respeito “ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 134).

ofício que se encarrega do desenvolvimento infantil nas suas mais diversas dimensões, ou seja, as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade.

Nesta multiplicidade e indivisibilidade estão envolvidas práticas referentes ao cuidar e educar, compreendendo a relevância destes processos para o bem-estar da criança e em seu processo de desenvolvimento (KRAMER, 2003).

Sobre a indivisibilidade do educar e cuidar, Kramer (2003, p. 76) afirma:

Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais [...] já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas dimensões?

Para a autora, é inconcebível pensar no cuidado sem afetar educativamente, bem como em uma educação que ignore as necessidades de cuidado. Mesmo com a prática docente trazendo marcas históricas dessa separação inaceitável, debates e estudos têm sido produzidos a fim de evidenciar a necessidade de atentar-se para a criança em sua integralidade, fato que até a pouco tempo atrás não parecia relevante nas práticas das instituições de atendimento a criança.

Por muito tempo a fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, concebendo o cuidar como ação exclusivamente relacionada ao corpo e atribuída às crianças pobres, e o educar como efetivação intelectual destinada aos filhos de famílias abastadas.

O cuidar e educar na Educação Infantil estão fundamentados nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998) e no Parecer Homologado nas revisões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em que declara que cuidar e educar a criança pequena são ações indissociáveis e complementares, envolvendo a afetividade, a exploração de ambientes e a construção de significados pessoais e coletivos.

Ao considerar as alterações do mundo do trabalho e a transformação progressiva do núcleo familiar, as instituições educativas compartilham com a família uma tarefa que há 30 ou 40 anos, era unicamente exercida pela família. A professora de Educação Infantil exerce a função social de colaborar com a família a educar a criança desde muito cedo. Esta

função social e a função educativa caminham juntas (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999).

Pelo mesmo viés, Kramer (1986, *apud* ALMEIDA, 1994, p. 03) afirma:

A pré-escola tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos. A pré-escola com função pedagógica é aquela que tem consciência de seu papel social, busca trabalhar a realidade sociocultural da criança, seus interesses e necessidades que manifesta naquela etapa da vida.

Diante desta afirmação, entendemos que o docente da Educação Infantil precisa ir além do desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Necessita considerar nossas crianças como cidadãos no exercício de seus deveres, bem como no desfrutar de seus direitos, e como afirma Bujes (1998, p. 15), “o surgimento da educação infantil institucionalizada, como um fenômeno social, sempre teve uma necessidade social propriamente educativa, embora não claramente revelada pelos grupos em situação de vantagem na estrutura social”.

Desta forma, consideramos importante entender a prática docente na atuação com crianças como uma questão multidimensional e complexa que envolve distintas áreas do conhecimento e que tais pressupostos podem ser refletidos no exercício da organização do tempo/espço da pré-escola.

Bonetti (2006, p.13) ao estudar os atributos específicos da docência na Educação Infantil utilizando documentos<sup>14</sup> elaborados pelo Ministério da Educação e da Cultura – MEC constatou que:

A dicotomização entre o cuidar e educar apresentados nos documentos reforça as discriminações e hierarquizações entre quem cuida e quem educa. Ela ofusca o entendimento de que todas as ações realizadas com a criança são essencialmente educativas. Um olhar mais atento das relações entre adultos e crianças no âmbito institucional nos leva ao entendimento de que os dilemas e a fragmentação entre o cuidar e educar se justifica apenas nos atos dos adultos, negando à criança que vive nesses contextos, que se apresenta sempre inteira em suas necessidades, possibilidades e saberes em suas relações.

---

<sup>14</sup> Referenciais para formação de professores, 1998; Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores de Educação Básica em curso de nível superior, maio/2000 e Parecer CNECP n. 009/2001, p.13.

Fica evidente assim, a urgência em rompermos com a dicotomia que envolve a atuação com crianças e compreender, como reflete Cunha e Carvalho (2002, p. 7) que o cuidar é: “compreendido como uma atitude que envolve tanto aspectos afetivo/emocionais, quanto cognitivos como pensar, refletir, planejar; ou seja, quando se compreende o cuidar como uma ação racional, estamos considerando que é possível educar para o cuidado.”

Nas práticas docentes destinadas a primeira infância, dos direitos garantidos, dentre eles estão o do brincar, e a mediação/interação que ocorre regida pelo professor traz grandes possibilidades de estímulos às crianças, contemplando o exercício de uma postura crítica, investigativa e criativa (BRASIL, 2009).

Nesse processo, as crianças precisam estar envolvidas com diferentes linguagens e valorizar as brincadeiras, as culturas infantis, ainda mais neste momento de incorporação do trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos ao sistema de ensino no Brasil e a obrigatoriedade a partir dos 04 até os 17 anos segundo a alteração foi feita na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.

Outro aspecto a ser abordado refere-se à inclusão das famílias nas questões curriculares e, conseqüentemente, na prática docente. É sabido que em todos os níveis essa participação é fundamental. No entanto, para a educação infantil o envolvimento com a família deve ser considerado fator primordial, dada a idade das crianças (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999). Através da família poderemos conhecer mais da criança, pois ela detém as informações sobre o período inicial da vida e, em geral, é a família que mantém os mais fortes laços afetivos com relação à criança.

Pesquisas apontam o impacto positivo da participação dos pais no desenvolvimento das crianças, como discute Carvalho (2000), ao afirmar que é possível constatar melhoria de desempenho nas crianças quando os pais passam a dividir com a escola a responsabilidade pela educação dos filhos. A autora pontua que a participação das famílias na construção dos currículos já é significativa em diferentes contextos e aparecem ligadas ao sucesso da escola.

Pelo mesmo viés, Oliveira-Formosinho (2005) afirma que uma das dimensões da Educação Infantil é a interação com as famílias das crianças, sendo esta uma característica constitutiva da profissão dos professores que atuam nesse segmento. Nesse sentido, a relação instituição de Educação infantil com a família faz parte do desenvolvimento do trabalho do professor na educação da criança de 0 a 5 anos, especialmente na construção de vínculos afetivos, visto que uma boa relação com a família está intimamente ligada com a acolhida da criança e com o exercício de um trabalho articulado (BONETTI, 2006).

Como a escola é inserida no cotidiano da criança depois da família e da própria comunidade, a criança é muito mais do que um indivíduo em processo de escolarização (CORSARO, 2011). Desta forma, é possível considerar que a prática docente exercida com qualidade, precisa reconhecer as raízes da criança - a sua história e a história da sua família. Por outro lado, sabemos que é muito importante que a família conheça a instituição e as propostas em desenvolvimento.

Considerar as crianças concretas na atuação do docente de Educação infantil significa também compreender seus grupos culturais. Estes profissionais, ao possibilitarem às crianças uma vivência social diversa da experiência no grupo familiar, desempenham importante papel na formação da personalidade da criança (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999).

A qualidade da prática docente também diz respeito à relação família-escola-comunidade que se caracteriza, sobretudo, pela corresponsabilidade na tarefa de educar a criança, ajudando-a a crescer e a se desenvolver de forma saudável e feliz. Na comunidade e, principalmente na família, encontram-se as raízes culturais, individuais e sociais da criança, elementos fundamentais para a formação da sua identidade pessoal e social (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999).

Desta forma, entendemos que a organização do tempo e espaço de maneira democrática é elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição abre as portas à comunidade e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica.

Para atuar na Educação Infantil parece necessário articular as áreas de conhecimento contemplando diversas linguagens da criança, tais como a oral e a escrita, matemática, artística, corporal musical, temporal e espacial. Além disso, faz-se necessário, também, ter a concepção do que é ser criança e reconhecer o tempo de infância, de modo a atender as necessidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais.

Abordar a especificidade do professor para atuar na Educação Infantil é uma questão recente, que tem sido alvo de reflexões e discussões entre pesquisadores, professores engajados na luta por qualidade na Educação Infantil.

Sobre as especificidades da atuação do professor da Educação Infantil, expomos a seguir a descrição dos saberes necessários, segundo a síntese de Campos (1999, p.139) a respeito perfil dos professores que atendem crianças pequenas tanto na formação prévia quanto na formação em serviço. Dentre eles estão:

- a) saber. O que se refere aos conteúdos da formação de base e à importância da cultura, permitindo o confronto do conhecimento teórico com a situação real vivida com as crianças. Esse aspecto requer uma formação permanente que alimente a prática docente;
- b) saber ser. Para atingir essa meta é necessário que exista uma estrutura de apoio na instituição, que dê condições aos professores para lidar com estresse, prevendo momentos de descanso e rodízio de funções;
- c) saber interagir. Os professores precisam interagir com vários “outros” e não só com o aluno. Sua competência social deve incluir o desempenho de seu papel na dinâmica da equipe de trabalho, em seu relacionamento com as famílias e os profissionais de outras agências educativas e sociais;
- d) saber fazer. Para desempenhar bem seu trabalho cotidiano, os professores precisam aprender a refletir sobre sua prática, construindo um projeto educativo próprio, utilizando a documentação, a avaliação, a pesquisa e a observação.

No mesmo sentido, Kishimoto (2002) entende que a criança se desenvolve no contato com o espaço educativo que a cerca, que é um equívoco organizá-lo de forma disciplinar como os moldes do Ensino fundamental. A linguagem é desenvolvida no uso cotidiano, quando brinca, manipula brinquedos, explora os elementos do ambiente, coleciona objetos, conversa com amigos ou com seu professor.

Sendo assim, é de fundamental importância a atuação do professor da Educação Infantil como mediador do processo educacional por meio de atividades exploratórias que estimulem a curiosidade, favoreça o espírito investigativo, a autonomia e a cooperação.

De acordo com Oliveira (1995, p.4), o professor da Educação Infantil precisa ser “polivalente, dominando os conteúdos e fazendo as transposições didáticas adequadas ao cuidado e educação,” ao mesmo tempo em que as noções a serem trabalhadas com as crianças mantenham o caráter de ludicidade, elemento indispensável na organização do tempo/espaço visto ser inerente à infância.

Ressaltamos também o posicionamento de Moss (2002, p.246) apontando o professor da Educação Infantil como alguém identificado com sua atividade e como tal um pesquisador constante do seu ofício:

[...] co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança, mas também aprendendo com ela.

Em síntese, notamos que as especificidades e os desafios da docência para a infância mostram a complexidade desta tarefa. Muitos requisitos são necessários a este exercício e é preciso examinar como estas exigências se integram na prática, ou como constitui no dizer de Tardif (2002) um amálgama de saberes. Complementando cabe:

[...] ao professor trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Entendemos então que um perfil profissional que responda às necessidades de uma educação emancipatória implica a compreensão da infância como um tempo a ser vivido em sua plenitude, no qual os profissionais conheçam as características específicas do trabalho a ser realizado, mobilizando saberes, competências e habilidades na ação de cuidar-educar como atos indissociáveis.

Tal realidade passou a ser analisada também no trabalho cotidiano realizado pelos docentes da pré-escola por meio da pesquisa empírica, apresentada na sequência deste trabalho.



#### 4. NATUREZA DA PESQUISA QUALITATIVA

Consideramos que há diversas maneiras de avançar no conhecimento, diferentes formas de conceber e lidar com a realidade, de perceber e interpretar significados. A pesquisa qualitativa tem ocupado um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 11):

Um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem de Investigação Qualitativa.

Após a aproximação com nosso objeto de estudo, a prática docente e a organização tempo/espço na pré-escola, a abordagem qualitativa de pesquisa apresenta algumas características básicas que a torna pertinente para o presente trabalho.

Reconhecemos que por meio da pesquisa qualitativa um fenômeno pode ser compreendido no contexto em que ocorre e para tanto, o pesquisador vai a campo com o objetivo de captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas.

Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno em estudo. Consideramos tal atributo da abordagem qualitativa adequado para o estudo da prática docente onde o pesquisador também poderá recorrer a estratégias múltiplas e interativas com os participantes (RODRIGUES, 2009).

Acreditamos também ser válido ressaltar que diferentes percursos podem ser realizados no estudo qualitativo, visto que a abordagem qualitativa não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a necessidade leve o investigador a propor trabalhos que explorem novos enfoques (ANDRÉ, 2013).

Sendo assim, a escolha por este tipo de abordagem nessa pesquisa deve-se ao fato de ela não se limitar à pura descrição de fatos singulares, já que o seu verdadeiro objetivo é compreender como um fato se relaciona com outros fatos imersos no mesmo contexto. Trata-se, pois, de analisar um contexto nas suas essenciais e prováveis relações, pois se entendemos que, por meio da pesquisa qualitativa podemos captar a realidade empírica, uma vez que esta propicia a apreensão, pelo pesquisador, das práticas vivenciadas por adultos e crianças em situações reais de seu cotidiano.

Assim sendo, ao pensarmos na prática docente e a organização tempo/espço, pensamos também, nas relações estabelecidas no contexto escolar, entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Tal fato torna adequada a escolha pelo tipo de pesquisa, visto que, dentre suas características específicas está à natureza do processo e não nos resultados ou produtos (ANDRÉ, 2013).

Lembramos ainda que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, ou seja, as frequentes mudanças, os diversos contextos possibilitam que os pesquisadores sociais se deparem com novas realidades e com essa perspectiva possam dar continuidade à pesquisa de forma construtiva e significativa (ANDRÉ, 2013).

Portanto, a pesquisa possui delineamento descritivo e caráter exploratório. Descritivo porque tem como meta analisar a prática pedagógica dos professores da pré-escola de uma instituição de ensino municipal em Campo Grande (MS). Segundo Gil (2002, p. 44), é “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. A pesquisa descritiva objetiva conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la. Pode-se dizer que ela está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

Exploratório, porque se tem o intuito de construir conhecimentos iniciais de temas e fatos menos estudados e menos conhecidos. É a etapa inicial para um posterior aprofundamento temático (GIL, 2002). Este esforço tem como meta tornar um problema complexo mais explícito. O objetivo principal é possibilitar a compreensão do problema enfrentado pelo pesquisador e como o nome sugere, a pesquisa exploratória procura explorar um problema ou uma situação para prover critérios e compreensão.

Seu foco principal foi analisar, em duas turmas de pré-escola (5/6 anos), a prática docente na organização do tempo/espço. Para isto, realizou-se a observação direta como dimensão particular de pesquisa qualitativa.

Como instrumentos foram utilizados: a entrevista semi-estruturada; o registro fotográfico e as anotações no diário de campo das observações realizadas.

Como sabemos, a observação direta possibilita um contato com o fenômeno em seu próprio contexto. “Na medida em que acompanha *in loco* as experiências dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.26).

Destacamos também a importância da observação como valioso instrumento desta pesquisa, tendo em vista que, no cotidiano da instituição de educação infantil, diariamente, os referenciais são construídos, atividades são propostas às crianças, relações diversas são estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento e da própria organização do tempo e do espaço.

Buscando compreender como se dá a organização tempo/espaço na pré-escola a partir da prática docente, procurou-se analisar o desenvolvimento das atividades e o planejamento do espaço.

A opção pela observação direta ocorreu na perspectiva de nos aproximarmos de fenômenos que ficam ocultos no discurso visto que “a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (CRUZ NETO, 1994, p.59-60).

Nessa pesquisa, as observações foram realizadas em uma instituição da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campo Grande (MS), com duas professoras regentes que atuam na educação infantil com crianças de 05 e 06 anos de idade, turmas de pré-escola que antecedem o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Embora as observações fornecessem inúmeros aspectos sobre a prática docente e organização do tempo e do espaço dos ambientes educativos pesquisados, o uso da entrevista semi-estruturada foi também essencial para complementar as informações já construídas, bem como para esclarecê-las e averiguar as várias abordagens e significações dadas pelos sujeitos às situações vivenciadas no cotidiano escolar. Isto é, elas trouxeram informações adicionais sobre o campo observado e foram relevantes para os objetivos da pesquisa.

Em seus estudos, Rodrigues (2009, p. 57) afirma que ao optarmos pela pesquisa qualitativa e seus instrumentos de coleta de dados, “assumimos o pressuposto de que não vamos ao campo “coletar” dados, visto que esses não estão lá, simplesmente, à espera de sua coleta”. Desta forma, consideramos que tais informações são construídas cotidianamente nas diversas relações que se estabelecem nas instituições educativas.

Nesse trabalho, a opção pelo uso da entrevista semi-estruturada como mais um instrumento de construção de dados complementares à observação direta foi uma escolha adequada.

Fraser (2004, p.140) relata algumas vantagens da entrevista e entre elas a de:

[...] favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais.

Nas entrevistas semi-estruturadas não há a imposição de uma ordem rígida de questões, isso não significa que o pesquisador não tenha as perguntas fundamentais em mente, mas permite a estruturação de um roteiro de indagações aberto para novos questionamentos ou demais esclarecimentos. Desta forma, as informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa podem ser sondadas minuciosamente, levando em consideração informações registradas em outros momentos (RODRIGUES, 2009).

Assim, julgamos necessário o uso de roteiros semiestruturados no decorrer da entrevista que permitiram a reorganização desta em virtude das indagações não previsíveis e dos objetivos da pesquisa. Complementando, Lüdke e André argumentam que as entrevistas desempenham um papel importante:

[...] especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição rígida de questões, o entrevistador discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.33).

Desta forma, esse instrumento foi precioso para a identificação das peculiaridades dos entrevistados, e em nosso caso, das professoras regentes das duas turmas. Ao longo das entrevistas realizadas, percebemos que elas significaram oportunidades valiosas para além de obter informação a respeito de fenômenos difíceis de serem observados. Nos diálogos e trocas de ideias durante as entrevistas, foi possível obter informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos, possibilitando assim um olhar menos limitado e mais significativo das informações levantadas.

As entrevistas foram realizadas no decorrer de vários dias, a partir da 2ª semana de imersão no campo. Durante a busca pelo local adequado para a tarefa, encontramos alguns desafios que envolviam interferências externas, de terceiros e indisponibilidade do espaço. Mesmo assim, foram iniciadas no pátio, depois na biblioteca e por fim, na sala de professores.

Como instrumentos complementares, os registros fotográficos foram utilizados no intuito de possibilitar não apenas a nós pesquisadores, mas também, a toda pessoa que tiver acesso a esta pesquisa, uma visão ampla e sistemática do objeto em estudo em questão e do contexto no qual esteve inserido. As imagens foram organizadas, intituladas e datadas na forma de diário de cenas observadas no decorrer da pesquisa de campo. Tal forma de organização, inspirada nos trabalhos de Rodrigues (2009), possibilitou uma análise mais clara dos fatos e, posteriormente, um relatório mais objetivo.

No decorrer das observações, criou-se um diário de campo que entendemos ser um ferramenta indispensável nesse processo, pois possibilitou registrar inúmeros detalhes, eventos, sensações, indagações e anotar os “[...] relatos das vivências dos momentos mais livres e afetivos [...] folhas de uma fala oculta” (BRANDÃO,1982,p.11-13).

Conforme Minayo (1993, p: 100), no diário de campo,

[...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais.

Dessa forma, foi possível registrar no diário de campo eventos em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Por meio dos apontamentos pudemos também, estabelecer relações entre as experiências informais vividas na observação e o aporte teórico trabalhado.

#### **4.1 O lócus da pesquisa**

Para definição do lócus da pesquisa foi realizada uma seleção que levou em consideração a localidade periférica da comunidade a qual a pesquisadora tem interesse pessoal em apoiar, o acesso facilitado tanto em relação ao transporte como à abertura da escola à pesquisa e o fato de atender turmas de pré-escola e Ensino fundamental.

O trabalho foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Campo Grande – MS, localizada na periferia da cidade e fundada em 1972, que funcionou inicialmente em um espaço cedido pela igreja católica do bairro. Posteriormente, a construção da escola foi realizada em parceria com a comunidade.

Em 1975, a prefeitura municipal recebeu como doação da comunidade religiosa Batista o atual terreno da escola e passou a oferecer o ensino da 1ª a 4ª série para a comunidade que se localizava distante do centro da cidade. Em 1981, passou a funcionar com turmas de pré-escola até a 8ª série.

No ano de 2002, a escola aderiu ao “Gestar<sup>15</sup> e ao Profa<sup>16</sup>”, que são programas de formação em serviço com o objetivo de garantir espaços para leitura, sessões de estudo e trocas de experiências entre o grupo de professores e formadores.

A instituição passou a funcionar com o Ensino Fundamental de nove anos em 2007 e no ano de 2009, atendeu a legislação referente à acessibilidade promovendo adaptações no espaço físico.

A escola atende crianças pertencentes à famílias de baixo poder aquisitivo e de uma comunidade indígena localizada próxima à instituição. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2010), afirma-se que as crianças, em grande parte, possuem frequência insatisfatória às aulas tornando, assim, a clientela rotativa. Argumenta-se que poucos pais participam da vida escolar das crianças, apoiando-as nas tarefas de casa e demais atividades desenvolvidas pela escola.

Os funcionários, em sua maioria, são moradores de outros bairros e a rotatividade dos mesmos, segundo documentos oferecidos pela escola, impede um melhor desempenho das atividades escolares. Segundo dados oferecidos pela secretaria escolar na data da pesquisa, a instituição funciona com 17 funcionários administrativos e 44 professores.

Fazem parte da estrutura física: 01 sala de professores com 02 banheiros; 01 almoxarifado; 01 sala de direção; 01 cozinha; 01 secretaria; 01 sala destinada à orientação; 01

---

<sup>15</sup> O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática.

<sup>16</sup> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC).

biblioteca, que está dividida com a sala de supervisão; 01 sala de informática; 01 sala de Atendimento Educacional Especializado; 01 quadra poliesportiva coberta; 14 salas de aula que atendem a 28 turmas, das quais uma possui banheiro e bebedouro; 04 banheiros para alunos, sendo 02 femininos e 02 masculinos; 03 bebedouros para alunos; 01 cantina para venda de lanches; 01 laboratório de ciências (desativado); 01 depósito de materiais de Educação Física; 01 depósito de matérias para atividades do Programa Mais Educação<sup>17</sup>; 01 parque infantil desativado.

Materiais de uso pedagógico são adquiridos a cada ano com as verbas recebidas do PDDE<sup>18</sup> e também com recursos da Associação de Pais e Mestres (APM).

Ao tratar da Educação Infantil, a instituição se compromete a primar pelo cuidar e educar visando o desenvolvimento integral da criança. A referida instituição educativa, até a data da pesquisa, atendia 880 crianças da Pré-escola ao 9º ano, das quais 75 são da pré-escola divididas em 03 turmas. A turma na manhã possui 27 alunos e a tarde, 25 e 23 alunos. A observação foi realizada nas turmas do período vespertino e as denominaremos em nosso texto de TA (turma A) e TB (turma B), bem como as professoras regentes de PA (Professora A, regente da Turma A) e PB (Professora B, regente da turma B).

## 4.2 Os sujeitos da pesquisa

Partindo da definição inicial do nosso objeto de estudo, a prática docente e a organização tempo e espaço na pré-escola, delimitamos nossos estudo mantendo o foco na atuação da professora regente de cada turma e assim, não analisaremos aqui a atuação da professora de Educação Física e de Arte.

---

<sup>17</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

<sup>18</sup> Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

As professoras da pré-escola são funcionárias da Rede Municipal de Ensino, admitidas a partir de concurso público e não contam com o apoio de monitoras ou auxiliares, trabalham sozinhas em sala de aula.

Para captar a dinâmica da prática docente fez-se necessário acompanhar o dia a dia das professoras e das crianças por um total de 24 horas, divididas em 6 dias. O fato de serem receptivas possibilitou observar, fotografar e entrevistar, sempre com a autorização de ambas e da direção escolar.

A descrição abaixo apresenta informações importantes relativas à formação profissional, o tempo que atuam na Educação Infantil e o tempo de atuação na escola pesquisada:

PA (38 anos) - Com formação em nível médio no magistério, é graduada em Letras (2010) e está fazendo especialização em Educação Especial. Atua como docente há quinze anos, tendo trabalhado com todas as turmas do Ensino Fundamental e por quatro anos em Centro de Educação Infantil. Possui experiência na rede privada de oito anos e este é o primeiro ano que trabalha na pré-escola e na unidade de ensino pesquisada (Diário de Campo).

PB (40 anos): Com formação em nível médio no magistério, é graduada em Pedagogia (2005). Atua como docente há nove anos sempre na Educação Infantil sendo oito em Centros de Educação Infantil e dois em pré-escola (Diário de Campo).

As salas destinadas às turmas em estudo possuem espaços e utilização diferenciados:

- TA: A turma é composta por dez meninos e quinze meninas. No período oposto, o espaço é utilizado por uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental e apresenta como um dos desafios, o mobiliário e decoração de duas turmas tão distintas. Não existe bebedouro ou banheiro na sala e as crianças utilizam estes recursos da sala vizinha (TB). As dimensões que este espaço possui são de 6,5m x 8,5m e seu espaço vertical é de 3m. No entanto, parte desta dimensão é utilizada para acomodar as mesas e cadeiras do 4º ano ocupando uma área de 1,25m x 7m.

**Figura 1 - Mesas do 4o ano acumuladas**



**Figura 2 - Mesas armazenadas**





**Figura 3 - Decoração da Turma A**



**Figura 4 - Decoração da Turma A**



**Figura 5 - Decoração da Turma A**



- **TB:** A turma é composta por 11 meninos e 13 meninas. A sala é destinada a duas turmas de pré-escola, uma no período matutino e outra no período vespertino, sob a regência da mesma professora. A sala possui banheiro e bebedouro que é usado pelas duas turmas (TA e TB) do período vespertino. Sua dimensão é de 9,15m x 7,85m e verticalmente possui um espaço de 3m.

**Figura 6 - Decoração da Turma B**



**Figura 7 - Decoração da Turma B**



As salas comportam os móveis, mas não permitem mudanças em sua disposição, como por exemplo, a formação de cantinhos para atividades diversificadas. As paredes são pintadas com tinta acrílica na cor bege, na parte de cima e na parte de baixo, revestida de azulejos brancos, o piso é de cor escura. As salas são arejadas e possuem janelas amplas com ventilação. Os ventiladores permanecem ligados durante todo o período de aula, principalmente quando o dia está muito quente. Podemos notar na parede, as atividades que foram realizadas anteriormente; tais atividades foram colocadas no varal ou mural para apreciação e também como decoração da sala.

Nas figuras abaixo, observamos as demais dependências da instituição:

**Figura 10 - Parque desativado**



**Figura 11 - Parque desativado**



**Figura 13 - Pátio coberto e refeitório**



**Figura 12 - Depósito de materiais esportivos**



**Figura 14 - Pátio aberto**



**Figura 15 - Pátio aberto**



**Figura 16 - Quadra poliesportiva**



#### **4.3 Procedimentos para coleta (produção) dos dados**

Antes do início das observações, realizamos uma reunião com as professoras, para explicarmos os objetivos do estudo e como pretendíamos desenvolvê-lo. Procuramos deixar

claro que buscávamos também, não causar transtornos e, por este motivo, as educadoras foram deixadas à vontade para decidir se queriam ou não participar deste estudo.

Assim, as observações foram realizadas objetivando também a menor interferência na dinâmica das turmas e utilizamos como referência o trabalho de Correia (2005), registrando horários, intervalos de tempo, utilização dos espaços e atividades desenvolvidas, recortando práticas cotidianas que possibilitaram uma reprodução tão fiel quanto possível da realidade observada.

Inicialmente, estabelecemos como foco das observações o “quando” e o “onde” as atividades cotidianas ocorriam. Tais aspectos foram selecionados devido à preocupação de atentar para o tempo e o espaço. No entanto, nas primeiras observações, notamos a necessidade de apontar o “como” e o “por que” para compreender de forma mais ampla os elementos que constituíam a prática docente na organização do tempo/espaço.

A observação iniciou-se na terceira semana de aula e seu desenvolvimento ocorreu num período de um mês: (Março) de 2015 totalizando 12 observações. As sessões aconteceram as segundas, terças e quintas-feiras das 13h às 17h. Nas quartas-feiras, as professoras não trabalhavam diretamente com as crianças, pois o horário é destinado para planejamento, bem como metade do período das sextas-feiras. Nestes momentos, as crianças realizavam atividades com a professora de Arte e Educação Física.

No começo as observações eram em salas alternadas, mas nas duas semanas seguintes, com o objetivo de entender a sequência das atividades, cada semana foi destinada a observação de uma turma. Cada turma pode ser observada em seis dias letivos totalizando um período de vinte e quatro horas. Durante este período, a pesquisadora possuía um espaço para observação com mesa e cadeira em uma das extremidades das salas a fim de não interferir na dinâmica cotidiana da turma.

Durante este período, a prática docente e a organização do tempo e do espaço foram registradas no diário de campo. Esses registros, inspirados no trabalho de Barbosa (2006) procuraram enfocar momentos distintos da prática cotidiana das educadoras:

1. Organização do tempo
2. Organização do espaço
3. Atividades selecionadas e propostas
4. Materiais selecionados e oferecidos

Foram observadas atividades que envolviam a direção da regente com a turma, desde o agrupamento das turmas na quadra poliesportiva da escola, onde as crianças da pré-escola ao 9º ano se posicionam em fila para o momento de reflexão e recados.

As entrevistas foram realizadas em duas sessões com cada professora nos espaços de planejamento, enquanto as turmas em que atuam estavam realizando atividades com outra professora. A primeira sessão, realizada na primeira semana de observação, com a professora PB, teve duração de 30 minutos e utilizamos o espaço do pátio, no qual estavam disponíveis bancos e mesas.

Durante a entrevista, a coordenadora pedagógica da pré-escola se aproximou para observar o que estava sendo feito e permaneceu ali por cerca de 10 minutos, enquanto a professora contava sobre sua trajetória na docência. Em seguida, uma turma de adolescentes se aproximou passando a utilizar o espaço para atividades sob a coordenação de outro profissional. Neste momento, já estávamos nos minutos finais da entrevista e decidimos permanecer ali mesmo.

A sessão seguinte de entrevistas com a professora PB, realizada na terceira semana, foi na sala dos professores, onde havia a presença de alguns deles organizando atividades de planejamento. A entrevista transcorreu com naturalidade, mas ao término, foi percebido que a bateria do gravador havia finalizado no 13º minuto, assim, foi necessário voltar a fazer a sessão na segunda semana após o término das observações. Com duração de 34 minutos, a sessão foi realizada na sala dos professores e transcorreu sem contratempos.

Com a professora PA a primeira sessão de entrevista foi realizada na biblioteca durante a segunda semana de observação, com duração de 10 minutos. O espaço era silencioso e sem movimentação na ocasião. A professora ficou ansiosa perguntando se as questões da entrevista seriam “difíceis” e, inicialmente, pareceu resistir à gravação da conversa. No entanto, depois de adiantar algumas questões e explicar que a gravação era apenas para transcrever a fala, mostrou-se um pouco mais tranquila. Mesmo assim, pudemos notar que as respostas oferecidas eram objetivas, com um aparente desejo de ser o mais sucinta possível.

Na sessão seguinte, com duração de 19 minutos e realizada na sala dos professores na última semana de observação, a professora mostrou-se mais à vontade falando com naturalidade e acrescentando informações a sua fala que não haviam sido perguntadas de maneira direta. Havia certa agitação no ambiente, mas não causou incômodo ou impossibilitou o diálogo. A transcrição de todas as entrevistas foi feita pela própria pesquisadora.



## 5. RESULTADOS DA PESQUISA.

Nas páginas seguintes deste trabalho, apresentamos a análise das informações oriundas da pesquisa que investigou a prática docente e a organização tempo/espaço na pré-escola. Tais informações foram construídas a partir das observações vivenciadas em variados momentos no ambiente escolar investigado e das entrevistas e conversações realizadas com as professoras regentes das turmas.

Ao realizarmos a análise dos dados, esta se deu por meio da técnica conhecida por análise de conteúdo, onde qualquer comunicação que veicule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, a princípio, ser decifrada por esta técnica. A análise de conteúdo parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém conhecer. Nesta análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas e temáticas a serem examinadas. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação desviando o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (HANASHIRO, 2004). Tal esforço foi o que primamos para este trabalho.

Para a análise das observações recorreu-se ao diário de campo, instrumento importante, que possibilitou o registro e a identificação dos aspectos vivenciados diariamente pelos participantes da pesquisa. Para sistematizar os vários registros feitos criamos um roteiro de acompanhamento das atividades desenvolvidas. Para cada aspecto vivenciado, registramos as atividades realizadas, o tempo de duração destas, o ambiente onde ocorriam, por quem e como eram ministradas e o envolvimento das crianças nestas. Os planos de aula das professoras foram analisados para conhecer como se dava a periodicidade, a alternância, a sequência de atividades planejadas e desenvolvidas nas turmas de pré-escola.

Vale salientar que a pesquisa se iniciou logo na 3ª semana de aula após o início do ano letivo. Foi desenvolvida ao longo de um mês e durante o seu percurso foi possível observar inúmeros momentos e situações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos como o momento inicial das aulas, ou seja, desde a chegada das crianças à escola até o horário da

saída. Tal acompanhamento possibilitou o registro do trabalho pedagógico realizado na sala de aula, na biblioteca, no pátio, na sala de informática, bem como os jogos e brincadeiras.

Na semana anterior ao início das observações, a pesquisadora esteve na escola e, em conversa informal, apresentou-se às professoras que já tinham sido informadas pela coordenadora pedagógica dos trabalhos que seriam desenvolvidos naquelas turmas.

As docentes (02) foram muito cordiais e demonstraram receptividade e apoio à pesquisa. Alguns dias depois, no retorno para a primeira observação, investimos metade da tarde na turma TA e a outra parte na turma TB objetivando a adaptação das crianças e das professoras com a presença da pesquisadora. Nos demais dias, alternadamente, passamos todo o período da tarde na mesma turma. Nas duas últimas semanas, a observação foi semanal nas turmas, ou seja, uma semana toda a observação foi feita na turma TB e na seguinte, na turma TA.

As observações realmente foram importantes, mas, apesar dos cuidados em explicar para as educadoras o que seria feito e o que se pesquisava, notamos que a presença da pesquisadora, em alguns momentos, provocou alterações no comportamento das pessoas envolvidas – um exemplo claro foi quando as professoras se preocupavam em explicar por que faziam de um jeito e não de outro uma determinada atividade, ou quando ao repreender duramente uma criança voltavam o olhar para a pesquisadora. Este fato caracteriza o que Vianna (2003) chama de “efeito do observador ou reatividade”, ou seja, quando o observado se incomoda com a presença e ou instrumentos utilizados pelo observador.

A primeira atividade de todas as turmas é o encontro na quadra da escola para o momento chamado por eles de acolhida, onde recebem recados da equipe pedagógica e administrativa, realizam atividades cívicas como cantar o Hino Nacional e promove-se o que consideram como o momento religioso para oração e reflexão<sup>19</sup>.

Em seguida, as duas turmas de pré-escola são direcionadas para o pátio diante da cozinha, que é usado como refeitório para que as crianças recebam um lanche complementar ao almoço. Este lanche consiste em fruta ou biscoito, iogurte, etc. Sempre acompanhadas pela professora, as crianças se alimentam por um tempo correspondente a 15 minutos.

Em sala, as professoras possuem uma estrutura de rotina parecida: Roda<sup>20</sup> para contar novidades, cantar músicas, ouvir história, fazer a chamada, observar o tempo,

---

<sup>19</sup> Neste momento reservava-se alguns minutos de silêncio para que cada aluno realizasse uma prece ou reflexão de acordo com sua concepção religiosa.

<sup>20</sup> Roda é a denominação dada a um dos momentos da rotina diária das classes, onde, sentadas em círculo no chão, juntamente com a professora, as crianças conversam, contam experiências, ouvem histórias, planejam as atividades, etc.



relembrar o alfabeto e o calendário, e realizar atividade coordenada envolvendo folhas ou cadernos, tesouras, colas, lápis e giz de cera. Após a atividade coordenada é o momento do lanche no qual uma funcionária da escola busca os alunos que desejam se alimentar com a merenda oferecida pela escola e para isso, anuncia-se em alta voz o cardápio do dia. As crianças que trazem lanche permanecem na sala para se alimentar em seus lugares de estudo.

Depois de aproximadamente 10 minutos de lanche, soa um sinal para que todos possam brincar e aqueles que estavam em sala podem sair para o pátio com seus lanches a fim de concluí-los e se envolverem na recreação livre com outras crianças. O intervalo ou recreio, com duração de 10 minutos, também se encerra com um sonoro sinal e com o direcionamento das crianças até as salas onde as professoras abrem as portas para os pequenos entrem.

Na retomada das atividades pela professora regente da turma, investe-se tempo em atividades chamadas por elas de “Volta à Calma” a fim de reduzir a agitação das crianças. Tais atividades envolvem massinha de modelar, música, brincadeira, exercícios de alongamento e respiração. No momento seguinte, o tempo é destinado a atividades dirigidas envolvendo papel, lápis, tesoura, giz, etc. e nos minutos finais de aula, reserva-se tempo para a explicação do dever de casa e brincadeiras.

Ao término da aula, as professoras encaminham as crianças até o portão e permanecem com elas por cerca de 10 minutos acompanhando o recolhimento pelos pais e, após este período, as demais turmas são dispensadas e as professoras encerram o trabalho direto com as crianças.

A seguir serão abordadas especificidades das turmas observadas.

- **Turma TA** (composta por 25 alunos, sendo 15 meninas e 10 meninos)

No primeiro dia de observação, a professora convidou a pesquisadora para participar de todas as atividades da turma, sendo assim, observamos a certa distância enquanto lanchavam e ao entrarem na sala. Procuramos o melhor espaço para observar, aguardando o momento em que seria feita a nossa apresentação para a turma. Passadas algumas horas, percebemos que este momento não aconteceria, como de fato, não aconteceu. Posteriormente, a professora foi questionada se já havia comentado com as crianças sobre a observação e ela afirmou que não.

Os olhinhos da maioria das crianças ficaram atentos ao menor movimento da pesquisadora demonstrando dificuldades em se concentrarem na professora. No dia seguinte, devido à necessidade de fotografar atividades, a pesquisadora apresentou-se à turma e deu orientações para que pudesse capturar imagens no decorrer da aula. No entanto, parecia que as crianças já haviam se acostumado com a sua presença. Com o passar dos dias, chamavam-na

de professora e pediam auxílio para resolver conflitos ou autorizar alguma ação. Sempre recebiam a recomendação para que se reportassem à professora na busca pela menor interferência na dinâmica do espaço.

A professora TA costumeiramente usava recursos visuais no momento da roda como fantoches, máscaras, fantoches de dedo comumente chamados de ‘dedoches’, óculos etc, tornando o momento descontraído. Era frequente a presença da “caixa surpresa” com novidades para a turma.

**Figura 17 - Roda e caixa surpresa**



Apesar de sempre oferecer os recursos do ambiente para o andamento da pesquisa e demonstrar gentileza no trato com a pesquisadora e demais pessoas de seu contato, nas entrevistas as respostas foram objetivas e sem delongas. Foram poucas as conversas informais e estas se deram nos dias finais de observação.

A turma possuía uma agitação que parecia natural e, em alguns momentos, a professora permitia que extravasassem suas energias em brincadeiras livres pela sala. O que poderia parecer certa indisciplina, entretanto, era um momento muito prazeroso para as crianças, no qual os sons de gargalhadas e até mesmo gritos de euforia se ouviam no ambiente. O espaço destinado às brincadeiras era limitado, pois era dividido com muitas mesas e armários, no entanto, os alunos aproveitavam toda oportunidade de se lançarem ao chão e se divertirem explorando os limites de seu próprio corpo.

Quando havia comportamento inadequado na turma, a professora buscava chamar a atenção das crianças oscilando o tom de voz conforme a situação exigia. Ela se mostrava atenciosa e as crianças pareciam se sentir bem em sua presença.

• **Turma TB** (composta por 23 alunos, sendo 13 meninas e 11 meninos)

Nessa turminha, a primeira observação se deu após o intervalo. Logo na chegada, a professora abriu espaço para apresentar a visitante e ao concluir sua fala mencionou que uma das tarefas da observadora era realizar anotações sobre o comportamento das crianças a fim de apresentar à direção.

Logo em seguida, todos foram para a sala de informática<sup>21</sup> onde as crianças brincaram de colorir figuras. Nesse momento, a professora regente (PB) da turma e a professora de informática<sup>22</sup> comandavam as atividades. A sala usada pela turma TB, como mencionado anteriormente, é utilizada apenas para a pré-escola em ambos os períodos e pela mesma professora. Devido ao fato de ser a única sala com banheiro e bebedouro, é comum a presença de crianças da outra turma durante a realização das atividades, para usar o banheiro e o bebedouro que ficam na parte oposta à entrada, ou seja, do outro lado da sala.

Nas observações percebemos que a professora tinha profundo interesse no disciplinamento das crianças e em uma organização silenciosa e estática da sala. Reprendia firmemente as crianças que levantassem ou conversassem sem sua autorização. Um tempo considerável da aula era destinado a repreensões e todas as atividades desenvolvidas eram dirigidas pela professora e realizadas de forma individual, mesmo as crianças estando sentadas em mesas que comportam 04 pessoas.

Na sequência deste trabalho, tratamos da compreensão de criança/infância das professoras, visto que entendemos este ser fator de impacto na prática docente e, conseqüentemente, na organização do tempo/espço pré-escolar.

### **5.1 Concepção de criança**

Compreender a concepção de infância das professoras não foi uma tarefa fácil. Primeiramente por reconhecer que como pesquisadores, podemos cometer o equívoco de ir a campo imaginando encontrar construções conceituais definidas de forma clara, bem como, encontrar as respostas que nossa imaginação espera.

No entanto, ao conceituarem criança, afirmaram:

---

<sup>21</sup> Assim chamada pelos alunos e professoras.

<sup>22</sup> Assim chamada pelos alunos e professoras.

Criança é um serzinho curioso que gosta de brincar, imaginar, frágil, ingênuo, que precisa de todo um cuidado, de todo um olhar. Cada uma tem seu jeitinho de ser, seu jeitinho de lidar e também é carinhosa, se espelha muito na gente (Professora da Turma A).

É possível perceber, na declaração da professora, um discurso coerente com as ideias dos chamados ‘pedagogos românticos’ (Rousseau, Pestalozzi, Froebel), onde a criança é vista a partir do pressuposto de uma bondade natural. No entanto, se tomarmos a parte final da declaração (“se espelha muito na gente”), é possível entender que ao se expressar, não nega a ideia de que a mente infantil é uma página em branco (tabula rasa) onde o aprendizado depende primordialmente das informações e vivências às quais a criança é submetida e esta as absorve de modo relativamente previsível.

Já as considerações da segunda professora foram assim expressas:

É uma criatura bastante agitada, um ser muito curioso. Acho que o foco maior deles é a curiosidade e a inquietação. Não a inquietação só de movimentos, mas uma inquietação de conhecimento, de busca de conhecimento. Vejo assim o tempo todo: o que é isso? O que é aquilo? Está assim... sempre em busca. Então é uma inquietação do saber, um ser inquieto (Professora da Turma B).

Percebemos nesta declaração que a criança foi narrada como um ser que aprende, cria, pergunta, ou seja, a professora reconhece o tempo da infância como um tempo de muitas descobertas, muitas aprendizagens.

Tais declarações evidenciam que as concepções de criança se diferem, no entanto, se encontram ao perceberem a singularidade e o poder de imaginação de cada uma.

Tratamos a concepção de criança como aspecto relevante em nossa pesquisa, o fazemos por compreender que esta concepção impacta significativamente a prática docente, direcionando as ações educativas e, conseqüentemente, a organização do tempo e espaço da pré-escola.

Kramer (1995, p. 271-272), estudiosa da infância e Educação Infantil, defende que as crianças precisam ser entendidas como:

[...] sujeitos sociais e históricos marcados pelas condições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho definido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas.

A declaração da autora, além de expor argumentos que são frutos de pesquisas e debates, parece deixar um convite para nos despirmos da autoridade adulta que pode levar os indivíduos, e perigosamente o docente, a ignorar a riqueza e complexidade do universo infantil.

Entendemos, portanto, que a criança é cidadã de direitos, com habilidades e conhecimentos e que precisa ter respeitada as suas especificidades. Produtora de cultura participa ativamente da sociedade afetando-a e sendo afetada por ela.

Para Araújo (2008), na concepção tradicional a criança é concebida como depositário. A intersubjetividade se realiza fundada na autoridade do professor, que é definido como “aquele que disciplina, que verbaliza, que se apresenta como modelo a ser imitado, que faz repetir em vista da necessária memorização, que impõe hábitos” (p.51). Considerando essa caracterização distante dos discursos docentes expressos na entrevista, percebemos durante o período de observação que a prática traz marcas dessa Pedagogia reforçando a percepção de que nem sempre as concepções são produtos acabados e que a prática docente se constrói em meio a uma gama de elementos.

A respeito da influência da Pedagogia Tradicional, mais uma vez utilizamos as palavras de Redin (2007) sobre a escolarização das crianças pequenas. A autora acentua que a escola, para a criança pequena, no atual contexto sócio histórico, precisa transcender a mera preocupação com o comportamento das crianças, com a criação de hábitos e habilidades, ou com o desenvolvimento cognitivo, resquícios do campo da psicologia experimental que deixou marcas na educação. Evidenciando esta realidade, ao falar sobre o que a criança da pré-escola precisa aprender a professora da turma A disse que é preciso aprender:

a escrita do nome. Mais sistematizada a escrita do nome dela, conhecer algumas letras. Também, a gente não precisa cobrar que tem que saber o alfabeto inteiro, mas conhecer algumas letras, principalmente a letrinha do

nome dela, da mãe, do pai, do amiguinho. Contar até o 10 com ou sem material de apoio. Aprender bastante musiquinhas para ampliar o repertório musical e ampliar o repertório de historinhas. Conhecer a função do número que é usado no calendário, na placa do carro, então[...] vê, perceber que o número é importante[...] Contagem é importante no dia-a-dia. E as brincadeiras também. Várias brincadeiras[...] a lateralidade da criança[...] é importante que ela aprenda (Professora da Turma A).

O que eu vejo, primordial é o brincar, o desenhar e aí vem a leitura. Elas precisam ter o contato diário, claro que elas fazem a leitura de imagens[...] Então eu acho primordial a leitura, estarem em contato o dia todo, sempre, todos os dias, o desenhar eu não abro mão porque eu acho que a escrita deles vai acontecer a partir do desenho, porque eu observo que as vezes, uma figura que seja pra eles tentarem traçar, vão conseguir traçar uma letra. Eu tenho isso pra mim, né? Que a partir do desenho, tanto desenhar, desenhar, desenhar que daqui a pouco estão escrevendo e o brincar que nem sempre acontecer como eu gostaria que acontecesse, por causa do tempo, por causa do espaço. Mas eu coloco sempre no final de aula, se der [...] eu procuro dar sempre os 30 minutos diários, mas nem sempre dá, as vezes são 15 minutos diários e as vezes sacrifica-se esse também, né? Mas de qualquer forma, o que fica sacrificado pra eles é o brincar no espaço fora, mas o brincar dentro de sala de aula sempre existe[...] (professora da Turma B).

Nas falas expostas, percebemos o quanto o desenvolvimento da leitura e escrita são tarefas que ocupam a atenção das professoras. Em seu depoimento, a professora da Turma B destaca o brincar como primordial, no entanto, também evidencia a relevância da leitura e desenho como forma de desenvolvimento da escrita, mesmo que não de forma tradicional.

Utilizando as palavras postas por Redin (2007, p. 91), “acreditamos que a escola infantil contemporânea tem acima de tudo o compromisso com a criança, com a sua cidadania, com a sua cultura.” É possível notar que as professoras têm uma preocupação lúdica em relação à criança, ao mesmo tempo em que concentram atenções no ensino escolar.

É possível concluir que, ao mesmo tempo em que as professoras acreditam que é importante brincar, sentem-se responsáveis pela produtividade do tempo e pela realização das atividades, que, na concepção delas devem ter prioridade.

Durante as observações, foi possível notar também, que a instituição entende a necessidade do educar e cuidar como aspectos indissociáveis da educação. Foi possível reconhecer a atenção com a nutrição das crianças, pois recebiam reforço alimentar anterior às atividades e, no decorrer da tarde, eram chamadas para a outra refeição conhecida como “a hora da merenda”. As crianças pareciam gostar destes momentos, pois além de desfrutar de um alimento saboroso, também interagiam com seus pares em espaço amplo.

Na sala destinada à turma, o cuidado era notado na intervenção em momentos de conflitos e prevenção de acidentes a fim de evitar riscos à integridade física das crianças. Em algumas situações, a professora da única turma que possuía banheiro em sala, apoiava alguma criança ao usar o sanitário, visto que muitas já usavam adequadamente o banheiro.

A professora da Turma A, não poderia acompanhar qualquer criança ao banheiro, pois precisava ficar com a turma; nestas situações, a professora da Turma B acompanhava a criança da outra sala.

Durante as observações, nos chamou a atenção a falta de contato físico das docentes com os alunos. Foram raros os momentos de abraços, beijos ou toque a fim de acalmar ou consolar, mesmo as crianças disputando espaço para sentar próximo à professora ou para segurar a sua mão na hora de formar a fila. Na saída, as professoras acompanhavam as crianças até o portão e permaneciam com elas por alguns instantes para evitar acidentes ou saídas indesejadas para outros espaços.

Entendemos assim, que educar e cuidar na instituição de Educação Infantil está relacionado aos cuidados físicos referentes às necessidades fisiológicas, e significa também, respeitar e garantir os direitos de todas as crianças ao bem-estar, à expressão das diversas linguagens, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e com o conhecimento científico, independentemente de gênero, etnia ou religião.

Dessa forma, cuidar da criança é acima de tudo oferecer a ela atenção necessária seguida de mediações adequadas e significativas que favoreçam o seu desenvolvimento, e as suas aprendizagens atendendo suas especificidades e necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, e o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (KRAMER, 2003; OSTETTO, 2011)

Durante as observações, também não foi possível notar uma ação sistematizada de integração da escola com a família<sup>23</sup> e com a comunidade para oferecer uma prática integrada que atenda ao desenvolvimento da criança, mas presenciamos que normalmente as professoras conversam com algumas mães quando estas vêm buscar seus filhos na escola. Quase sempre as mães fazem recomendações quanto aos cuidados físicos, especificando o estado de saúde das crianças ou as professoras tratam sobre o comportamento dos pequeninos.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), esse contato entre família e educador (a) é uma questão fundamental, portanto, deve sempre acontecer. Esses contatos informais

---

<sup>23</sup> A interação família e escola não foi tema tratado nas entrevistas, no entanto, durante as observações, não notamos um processo interativo significativo com as famílias e com a comunidade.

oportunizam um conhecimento progressivo dos agentes educadores da criança e estabelece um clima de segurança entre a família e a escola. Até as próprias crianças percebem que essas pessoas adultas estão conversando significativamente sobre elas.

Percebemos diferenças na atuação de cada uma junto às suas crianças, diferenças estas naturalmente produzidas pela singularidade de suas experiências. Tal fato aponta mais uma vez que cada indivíduo é afetado distintamente pelo universo formativo que o envolve, ou seja, pela trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional das docentes, visto que somos historicamente/contextualmente afetados tanto pela academia como pela sociedade de modo geral.

Conforme mencionado anteriormente, a docência é uma profissão que se constrói na dinamicidade das relações, envolvendo elaborações teóricas, experiências vividas em atuação no magistério, ou seja, por toda a gama de informações às quais é possível ter acesso enquanto nos desenvolvemos como profissionais. É nessa perspectiva que reconhecemos o papel importante da concepção de criança das docentes, pois impacta a prática docente e, conseqüentemente, a organização do tempo/espaço pré-escolar.

## **5.2 Saberes docente na educação Infantil**

Inicialmente, consideramos importante salientar que, no Brasil, a Educação Infantil percorreu um longo caminho, o qual, em certos momentos, vinculou-se à saúde, em seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade e ao amparo à pobreza e, em outros ainda, à educação. Nessa trajetória, toda a política da educação infantil emanada do poder público caracterizou-se, de um lado, por um jogo de “empurra” e de outro, por uma visão acintosamente assistencialista (HORN, 2004). Anos e anos de uma prática voltada para a guarda e o cuidado, de pouca atenção à formação profissional dos educadores infantis não se dissiparão em um passe de mágica. Historicamente, esses educadores têm sua prática ancorada no fato de ter paciência, de gostar de criança. Tal fato pode ser observado na fala na professora da Tuma B:

Educação Infantil pra mim significa energia. Eu falo assim: mês que vem vou fazer 40 anos, mas eu não me sinto com 40 anos [...] Às vezes eu acho



que eu não cheguei nem aos 20, por que [...] eu não sei se eu tenho muita energia ou se eu preciso gastar energia [...] Eu costumo dizer pro meu marido que a escola, pra mim, os meus alunos é o meu momento de lazer, é o momento onde eu falo assim: Não, eu não estou indo trabalhar. Estou indo brincar [...] e as horas pra mim passam bem mais rápido sabe, passam mais rápido [...] eu não sei se eu faço com amor, se eu faço com cuidado [...] é assim, ninguém nunca reclamou [...] (Professora da Turma B).

As lacunas na formação de educadores infantil no Brasil, de modo geral, são fruto de diversos fatores. Vários motivos podem ser apontados, desde aspectos históricos da trajetória dessa etapa de ensino, já apontados anteriormente neste trabalho, até a cultura muito forte de que para trabalhar com crianças, basta gostar e ter paciência com elas.

Questionadas a respeito do que uma professora precisa saber para trabalhar com crianças, assim argumentaram:

Ela precisa conhecer um pouco da criança, assim, né? Como constitui a criança. [...] eh... Como ela pensa, pelo menos a maioria das crianças, como ela se desenvolve pra poder conseguir trabalhar, conseguir atingir aquela idade que ela está trabalhando em sala de aula. E também estudar, fazer leitura de como ensiná-la, como ampliar o repertório da criança em todas as áreas (Professora da Turma A).

Eu, pelo menos, busco sempre o entendimento da teoria do desenvolvimento. Busco Piaget, busco Vygotsky porque eles vão me fazer entender a faixa etária e às vezes [...]o cronológico. Às vezes ele tem a idade, mas não está maduro para aquilo. Às vezes a própria infantilização da família, o próprio contexto familiar, que é o caçula, o queridinho da família. Isso tudo retrai um pouco. Eu procuro mais [...] Se a professora da educação infantil não estiver alicerçada na teoria do desenvolvimento, eu acho que ela não faz um bom trabalho, pelo menos eu penso assim (Professora da Turma B).

Notamos assim, que as professoras reconhecem a necessidade do docente da pré-escola buscar conhecimento teórico consistente, bem como a aproximação a história de vida das crianças para um trabalho coerente e que atenda características peculiares da infância.

A ideia de profissionalismo docente e das suas exigências é aplicável tanto na educação infantil como nos demais níveis de ensino. Mas no caso da educação infantil, os saberes que definem esses professores possuem perfis próprios. Segundo Zabalza (1998), a cordialidade, a originalidade, a proximidade ao mesmo tempo em que impõe limites e mantém a estabilidade dos contatos são características inerentes ao trabalho com crianças pequenas.

Desde o início das observações, foi possível notar a ausência de contato físico e demonstrações de afeto entre as professoras e as crianças. Há pouco, uma criança chorou dizendo para a professora que queria ir para a casa e ambas sentaram juntas a uma mesinha para conversar. Durante este momento, não foi possível perceber o toque, o secar das lágrimas pela professora, o abraço (Diário de Campo).

Foi preciso sentar (pesquisadora) um pouco mais distante das crianças para não interferir no trabalho da professora. As crianças frequentemente querem mostrar seus trabalhos e receber palavras de elogio. Também buscam contato físico com abraços e beijos. Um fato chamou a atenção: uma aluna puxou discretamente sua cadeira perto de onde eu estava sentada sem que fosse notada e tocou minha mão sob a mesa para simplesmente mantê-las unidas (Diário de Campo).

Uma criança disse que a professora estava bonita. As demais, ao perceberem o sorriso da docente, também repetiam os elogios, como numa busca por agradar a professora (Diário de Campo).

Notamos que o peso do componente da relação é muito forte na Educação Infantil. Para Zabalza (1998, p.27), “a relação constitui, provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas. Qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos”. O autor lembra que não se refere à antiga concepção de laços afetivos ou vínculos quase materno-filiais, construídos através da história e que apoiou a feminilização e desprofissionalização da docência na educação infantil, quando bastava ser mulher e gostar de criança. Seu objetivo é apoiar a ideia de que as características pessoais deste docente têm um forte peso na definição do seu perfil profissional. Principalmente aquelas que são básicas para estabelecer a conexão adulto-criança.

Em conversa informal, a professora da Turma B afirmou acreditar que suas características físicas e pessoais sempre colaboraram para ser direcionada para a Educação Infantil. Segunda ela, por ser de estatura baixa, de porte esbelto e extrovertida, facilitou a atuação com os pequenos (Diário de Campo).

Outro aspecto que pareceu relevante mencionar é o fato de que a intensidade do trabalho, a saturação de componentes emocionais, os imperativos de envolvimento emocional, etc. são muito maiores ao trabalhar com crianças pequenas. Segundo Zabalza (1998, p.27), “não são poucos os professores que sucumbem a esta demanda constante de envolvimento pessoal e de forte autocontrole”.

Hoje foi necessário ficar (pesquisadora) um pouco com a turma para que a professora (Professora da Turma B) resolvesse algum conflito na coordenação. Ao retornar, comentou que foi acusada por uma mãe de agredir uma criança e isto a estava entristecendo por demais. Afirmou que toma todos os cuidados para evitar estes constrangimentos e que prefere não tocar nas crianças para não ser mal interpretada. Disse que já vivenciou outros constrangimentos também com colegas e prefere desenvolver uma postura mais “profissional” para não enfrentar acusações (Diário de Campo).

Tal declaração nos levou a reconhecer que, diante dos discursos da mídia e da sociedade em geral envolvendo a violência infantil, podem levar os docentes a manterem distanciamento físico das crianças, visto que o toque representa um risco de prejuízo. Tal afastamento pode provocar também um impacto emocional nas relações afetando assim, a prática docente e por que não dizer da organização do tempo/espço?

A respeito do componente emocional da profissão, a mesma professora do relato anterior afirmou:

Não vou dizer que tudo são flores, não, eu não vou dizer que tudo sejam flores, que a gente tá sempre num dia bom. Não é todo dia. Hoje mesmo eu estava conversando com a menina da biblioteca [...] éhhh às vezes a gente tá com TPM, às vezes a gente tá num período chato da vida que a gente quer correr, quer fugir. Realmente, tem dias que a gente não tá mesmo legal, não é um bom dia.

Por meio de tal depoimento, reconhecemos que o esforço emocional investido no desenvolvimento da prática docente, por diversas vezes precisa ser intenso. Percebemos que o bem-estar docente, seu estado emocional, tem um grande impacto na prática dos professores com os pequenos e acreditamos que todos os envolvidos no atendimento à criança (pais, outros docentes, demais profissionais e as próprias crianças), notam quando a professora não está bem emocionalmente.

Para Paniagua e Palacios (apud GOMES, 2009, p. 49-50):

...algumas qualidades que devem ter esses educadores na relação com as crianças destaca-se a sensibilidade, a disponibilidade física e afetiva, as valorações positivas, a forma como a autoridade é exercida com as crianças individualmente e em grupo, além do equilíbrio das atenções buscando a igualdade e a aceitação da diversidade da turma.

Logo, é necessário, dentre outros aspectos, estar bem fisicamente e emocionalmente para favorecer o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

Para Pimenta (1999, p.19), “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos como resposta a necessidades que são impostas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade”. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. Na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais é que se buscam os referenciais para modificá-la.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998) indicam um perfil profissional caracterizado pela polivalência, aquele que dá conta de todas as ações pertinentes ao atendimento. Esse compromisso não se refere apenas ao conhecimento historicamente acumulado, mas também ao acesso à habilidades práticas, indispensáveis na atuação com crianças, visando, dessa forma, favorecer sua autonomia, a autoconfiança e o prazer em desenvolver o seu trabalho. Do professor, é esperada sensibilidade, percebendo a criança como sujeito histórico, social, cultural, biológico, cidadão, sujeito de direitos, que se aproprie de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, que seja capaz de relacionar-se com o grupo de trabalho, tenha autonomia, seja crítico, criativo, possuindo ou construindo diversas competências e habilidades que desenham um perfil profissional. Perfil este que impacta diretamente a organização do tempo/espço pré-escolar.

### **5.3 A organização tempo/espço por meio da prática pedagógica**

O espaço na educação é formado por uma estrutura de oportunidades, um fator externo que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento

das atividades de ensino (ZABALZA, 1998). As crianças precisam sentir que todo o espaço escolar, incluindo os materiais e projetos, valoriza e mantém sua comunicação e interação (HORN, 2004).

Já o tempo das crianças é o tempo da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano oferece. As crianças têm um modo peculiar de ser e de habitar o mundo diferentemente do tempo do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados, conferindo à temporalidade o sentido de sua própria existência (CARVALHO, 2015).

Na Educação infantil, a organização do tempo/espaço educativo quando elaborada coletivamente entre os principais sujeitos envolvidos nele, conforme já citado anteriormente, possibilita a construção da identidade, autonomia, vínculos sociais e afetivos, valores associados à cooperação, respeito, paz, solidariedade, entre outros.

Ao questionarmos as professoras sobre a organização do tempo/espaço, elas apontaram que tal situação era um desafio de responsabilidade da direção, coordenação, técnica da SEMED e da professora:

A gente segue o planejamento, né? Que vem também da SEMED (Secretaria Municipal de Educação). A técnica, a coordenadora pede pra que seja feito todo dia esta rotina e eu acho também importante e a crianças, eu acho que se desenvolvem melhor todo dia a gente fazendo essas coisas: cantando, lendo história, vendo o dia de hoje e contando quantos coleguinhas tem. Então eu acho importante isso também (Professora da Turma A).

**Eu** sempre procuro, mas é claro que não dá pra gente cronometrar, mas nas minhas atividades, **eu procuro** estar com ela entre 30 e 40 minutos, no máximo. De 30 a 40 minutos, então **eu procuro** fazer na minha rotina ... calendário, alfabeto, número, **tento fazer** o que tem... geralmente dá 20 a 40 minutos (grito meu) (Professora da Turma B).

Notamos assim, o adulto como organizador e centro dessa rotina, do emprego do tempo e do uso. Não foi constatada a presença das crianças na definição da organização do ambiente, tais como: na mudança de mobiliário e na organização física da sala de aula ou o estabelecimento do tempo das atividades.

A respeito do tempo, muitas vezes organizado cronometricamente por adultos, Carvalho (2015, p. 124) argumenta que “o tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona”. Para o autor, as crianças têm um modo específico de vivenciar as experiências e o seu tempo não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. Afirma ainda, que as crianças

conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos.

Percebemos então, que para mediar organização do tempo/espaço, é necessário ao adulto se descentrar na busca pelas percepções e assim, atender às necessidades dos pequeninos.

Ainda tratando da organização feita pelas docentes, esta também pode ser notada na disposição dos brinquedos. Eles são guardados em armários ou prateleiras afastados do alcance das pequeninas mãos. Para Horn (2004), em situações em que o espaço é organizado de modo a diminuir as interações das crianças com os objetos pode evidenciar o desejo de que nada desvie a atenção das atividades dirigidas pelas professoras.

Ao tratar da elaboração do planejamento, percebemos que as professoras encontram apoio nas recomendações das técnicas da Secretaria de Educação, da coordenação, revistas e publicações online. Outro aspecto do planejamento que mereceu atenção foi o desenvolvimento de atividades dirigidas nos moldes disciplinares do Ensino Fundamental, nos quais havia um dia específico para trabalhar cada área do conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Movimento. Segundo Redin (2007), tal situação reforça a preocupação quanto à necessidade da prática docente na pré-escola ser exercida sob o olhar cauteloso que perceba a criança desta etapa da educação básica, com necessidades diferentes das do ensino fundamental, requerendo assim, outro tipo de organização do tempo/espaço, conforme orientam os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

Para Carvalho (2015) é preciso atenção às necessidades infantis para que, ao viver experiências no contexto de vida coletiva das instituições, sejam evitadas atitudes que expressam uma espécie de homogeneização do tempo e de cronologização da vida, orientadas pelo desenvolvimento de habilidades que preparem as crianças para o futuro.

Nas salas, encontramos fixadas nas paredes atividades realizadas pelas crianças, e que foram organizadas pelas professoras, em locais considerados adequados. Na imagem abaixo, percebemos atividades penduradas bem acima do olhar da própria docente, que ao colocar, precisou subir em uma cadeira diante da lousa:

**Figura 19 - Turma B**



**Figura 18 - Varal de atividades da Turma B**



**Figura 20 - Varal de atividades da Turma B**



Notamos que um prendedor foi usado para duas atividades dificultando a visualização de quem tiver condições de se aproximar. A sala é um espaço restrito, e a circulação é orientada para crianças da turma e funcionários. Os trabalhos, dispostos como foram, dificilmente se tornariam objeto de contemplação da comunidade escolar e tampouco dos próprios alunos que os fizeram, devido à posição em que se encontram. Percebemos também que o sentido dos desenhos não foi respeitado ao serem expostos, pois alguns estão colocados para baixo. Um olhar atento permitirá ver uma folha em destaque, a única a ter seu próprio prendedor e com disposição privilegiada, facilitando a observação. Tal folha corresponde a uma cartinha carinhosa que a professora recebeu de uma criança.

Nas salas, é comum encontrar trabalhos realizados pelas crianças, mas com dificuldade de acesso para a comunidade escolar, dispostos conforme a necessidade reconhecida pelo adulto. Em posição de destaque nas paredes é possível encontrar trabalhos decorativos e recursos didáticos das próprias professoras, ficando para as crianças, os espaços menos significativos das paredes.

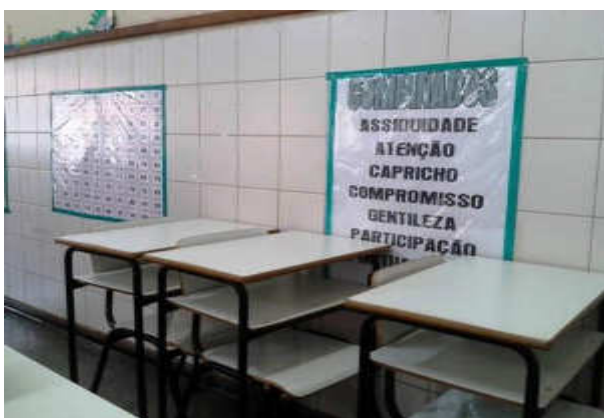
**Figura 21 - Parede com cartazes na Turma B**



Na turma B: a parede que não possui mobília é repleta de materiais produzidos/adquiridos pela professora.

Na turma A, a decoração da sala com os trabalhos das crianças passa pelo desafio de disputar espaço com o material do quarto ano e com as mesas e cadeiras desta turma que precisam ficar dispostas paralelamente as paredes. Desta forma, a professora toma a iniciativa na forma de expor as produções dos alunos.

**Figura 22 - Cartazes na Turma A**



**Figura 23 - Cartazes na Turma A**



**Figura 24 - Cartazes na Turma A**



Segundo Horn (2004), a organização do tempo/espaço educativo requer a presença da criança, pois ao preparar o ambiente com diferentes materiais e técnicas, desde



desenhos, pinturas, mosaicos, escrita espontânea, entre outros, as crianças passam a interagir com esse espaço, aprendendo a respeitar e cuidar dele com mais envolvimento e satisfação.

Quanto à manutenção do espaço, mesmo em meio a muitos desafios inerentes ao cotidiano escolar, as professoras buscavam mostrar a importância do cuidado com o ambiente, desde a sua higienização, cuidado com o outro e consigo mesmo e, ainda com relação aos materiais da sala. As crianças seguiam comandos e auxiliavam, principalmente, no cuidado e na organização da limpeza da sala, dos brinquedos, dos livrinhos e da mobília.

A professora da Turma A (PA), ao falar sobre a organização da sala compartilhada no período oposto com uma turma de 4º ano, afirmou: “Éhhhh [...] não dá pra organizar tanta coisa na sala de aula porque eu tenho apenas 70% do espaço por dividir a sala com o quarto ano. Ficam as carteiras do quarto ano lá também [...] não é tão fácil [...]”. É possível perceber na postura e no tom da fala que a divisão da sala com outra turma afeta a motivação da professora em organizar o espaço.

Quanto à ocupação da sala da turma A, ressaltamos também aqui o que declara os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Encarte 1 (BRASIL 2006, p.27):

... a área mínima para todas as salas para crianças de 0 a 6 anos contemple 1,50 m<sup>2</sup> por criança atendida considerando a importância da organização dos ambientes educativos e a qualidade do trabalho. Recomenda-se que a metragem das salas seja a mesma, independentemente da faixa etária, possibilitando alterações nos agrupamentos, de acordo com a demanda da comunidade.

Mais uma vez notamos o quanto a divisão do espaço com o quarto ano impacta nas relações estabelecidas no referido espaço. Apesar de a sala corresponder à metragem adequada, o armazenamento da mobília utilizada por outras crianças, reconfigura de forma limitante a movimentação e a interação no ambiente.

Todo o espaço interno da escola onde foi realizada a pesquisa de campo tem como componentes mobiliários armários, mesas e cadeiras a fim de cumprir com o propósito a que o espaço é destinado. Para Horn (2004), a observação da forma como são organizados os móveis e objetos, pode levar a identificação do modo como se relacionam professores e alunos. Para a autora, a maneira de organização tempo/espaço educativo na pré-escola, constitui uma mensagem curricular que reflete o modelo educativo.

Notamos que no espaço chamado pelas crianças e funcionários como sala de informática e biblioteca existem mobiliários que atendem às necessidades ergonômicas de adultos. Em todas as situações de uso observadas, as crianças ficavam ajoelhadas sobre as cadeiras e/ou debruçadas sobre as mesas, buscando se adaptar às estruturas centradas no adulto..

**Figura 25 - Mobiliário em uso na sala de informática**



**Figura 26 - Mobiliário em uso na sala de informática**



**Figura 27 - Mobiliário em uso na sala de informática**



**Figura 28 - Mobiliário em uso na biblioteca**



**Figura 29 - mobiliário em uso na biblioteca**



No entanto, até mesmo na sala de uso destes pequeninos, espaço onde passam a maior parte do tempo, também encontram desafios frente ao mobiliário, pois as crianças são dispostas em mesas de quatro lugares, no entanto, o comando da turma ocorre como se todos estivessem enfileirados. As crianças que ficam de costas para a professora, precisam se

adaptar a esta realidade e encontrar outra forma de permanecerem sentados dando a atenção requerida. Por diversas vezes as crianças que ficam em posição desconfortável voltam-se a posição inicial e deixam de olhar para a professora. Tal atitude, em alguns momentos, gera frases de repreensão ou convites para concentrarem-se na professora.

**Figura 30 - mobiliário em uso na sala de aula**



**Figura 31 - Mobiliário em uso na sala de aula**



A observação de eventos como o mencionado, nos faz retomar as pesquisas de Carvalho (2015) ao revelar que as crianças vivem o tempo de maneira intensa, com uma infinidade de possibilidades, criando diferentes formas de superar o controle, o disciplinamento e a homogeneização decorrente da forma escolar. Concordando com o referido autor, percebemos que em meio aos desafios do tempo e do espaço, as crianças criam, recriam, reorganizam tempos, espaços e artefatos a partir da transgressão de regras, da interação e da criação de vínculos, por meio dos quais produzem culturas infantis.

Para Forneiro (1998), outro importante aspecto a ser considerado ao pensar em espaços desafiadores e provocadores de interações, é a possibilidade de esta organização espacial ser transformada. Desta forma, a escola poderia ser um espaço que se recompõe e decompõe a luz das energias sociais que ali se estabelecem. Partindo desse pressuposto, entendemos que o tempo e o espaço não são esquemas abstratos nos quais desemboca a prática docente.

Ao se voltarem desconfortavelmente para olhar a professora, observamos que o esquema espacial reflete a relação de autoridade e de disciplina: a disposição das carteiras e a posição da professora. Parece válido considerar que enquanto as creches se inspiram, em sua

origem, em modelos hospitalares, as pré-escolas tiveram a influência do ensino fundamental (HORN, 2004).

Questionadas sobre a organização dos espaços as professoras ressaltam também, que a falta de material, mão de obra para realizar reparos ou adequações na sala de aula, e o desaparecimento de materiais quando ficam expostos fora dos armários com trancas são aspectos que trazem preocupações para as docentes. Segundo a professora da Turma B,

Claro que eu, particularmente não tenho muito jeito com confecção, não sou muito metódica, não tenho muito jeito. Então eu procuro ver coisas mais práticas, até mesmo se for de comprar pronto. Nossa!!! Que legal!!! Vou ver se compro um pronto. Porque não tenho muito essa habilidade de estar construindo. Outra coisa, a gente tem 07 PLs (horas de planejamento), 07 planejamentos, se eu ficar usando o tempo todo meus PLs só pra confeccionar eu não escrevo, não faço [...] eu só [...] Outra, a gente não tem um almoxarifado onde possa estar guardando esses materiais, então prefiro algo comprado ou que alguma coisa que a gente vá usar em feira e a gente depois descarta, sorteia e entrega porque não tem como armazenar.

Para Horn (2004), os professores precisam ter autonomia para a elaboração e implementação de ambientes de aprendizagem que sejam apropriados para as necessidades das crianças. Percebemos que as professoras não desfrutam desta autonomia devido à falta de recursos, à política de gestão da instituição, tanto local quanto em rede, e também formação para aprimorar um olhar estético, entre outros.

Segundo Horn (2004, p.18), “a harmonia das cores, as luzes, o equilíbrio entre os móveis e objetos, a própria decoração da sala de aula, tudo isso influenciará na sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo em que elas se apropriem dos objetos da cultura na qual estão inseridas”. A autora, ainda afirma que a dimensão estética pertence, naturalmente, à criança e que o belo atraiu desde sempre os homens, que o sentimento de cuidado, aconchego e a hospitalidade fazem parte de tradições muito antigas.

Parece claro que, muitas vezes, as professoras desejam reorganizar o espaço de sua sala, mas encontram alguns obstáculos como falta de recursos, de apoio da equipe gestora da escola e condições inadequadas da própria escola. Mas notamos também, que há mesmo uma lacuna na formação do professor que o impede de pensar a organização de sua sala em termos de um arranjo espacial mais aberto de forma a valorizar o espaço como instrumento privilegiado na sua prática.

Ao abordarmos a organização do tempo/espaço na educação infantil a partir da prática docente, foi possível perceber que esta prática interfere diretamente no espaço e que o espaço também interfere na prática docente. Falar de espaço no âmbito educacional parece implicar também em voltar o olhar para a arquitetura deste ambiente que muitas vezes impõe a ordem e a disciplina em detrimento às necessidades das crianças.

Na imagem abaixo, podemos observar a professora dirigindo uma brincadeira de roda com as crianças, próxima à janela de uma sala de turma de 4º ano. Neste momento, o desafio era conter a agitação e o volume das vozes infantis para não atrapalhar a aula que ocorria em sala.

**Figura 32 - Pátio externo**



**Figura 33 - Pátio externo**



Quando questionada sobre o uso dos espaços externos para brincadeiras, a professora assim argumentou:

A escola tem uma estrutura boa, o problema é que o parquinho da gente não tá bom, tá em manutenção. Não sei quando vão arrumar. Agora, com esse programa Mais Educação, ocupa praticamente todo o espaço da escola. Outra coisa, a gente tá trabalhando no período da tarde, de manhã é até melhor, tem mais sombra, mas á tarde, você tem pouca. Daí a gente fica procurando onde que tem, onde que posso, onde que eu vou, onde que eu não vou interferir, onde não vou interromper (Professora da Turma B).

Para a professora da turma A:

Aqui, o material para as brincadeiras é meio precário, elas precisavam de um parquinho e a escola não tem. A sala de aula, eu acho que é imprescindível

ter um banheiro, ter a pia pra fazer a higiene, então a escola não oferece muitos espaços para essa idade e também os materiais.

A fala da professora em relação ao banheiro, é uma preocupação também publicada no documento “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil – Encarte 1” (BRASIL, 2006, p.19):

#### V. Banheiros

Os banheiros infantis devem ser implantados próximos às salas de atividades, não devendo ter comunicação direta com a cozinha e com o refeitório. Sugerimos a seguinte relação do número de crianças por equipamento sanitário:

01 vaso sanitário para cada 20 crianças;

01 lavatório para cada 20 crianças;

01 chuveiro para cada 20 crianças.

Na realidade observada, existe um sanitário e um chuveiro para as duas turmas. Há também um bebedouro com duas torneiras e uma pia com dois lavatórios conforme as imagens abaixo apresentam:

**Figura 34 - Vaso sanitário na Turma B**



**Figura 35 - Bebedouro na Turma B**



**Figura 36 - Lavatório na Turma B**



**Figura 37 - Chuveiro na Turma B**



Como podemos observar, os sanitários estão fora do que prevê os documentos legais. Conforme apresentado no histórico da instituição, o espaço pertencia anteriormente a Igreja Católica que o utilizava como escola para seminaristas. Posteriormente, a área foi doada para comunidade ser beneficiada pela implantação da escola. Desta forma, percebemos que as mudanças relacionadas ao uso da construção não acompanharam todas as adaptações

arquitetônicas necessárias. A este respeito os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil – Encarte 1 (BRASIL 2006, p.28) declara “que sejam realizadas avaliações após a ocupação das edificações por equipes multidisciplinares, compostas por usuários, construtores, arquitetos e professores”.

Sendo assim, surgem questionamentos sobre a frequência de tais avaliações e a atuação dos órgãos de fiscalização e repasse de verbas para a instituição. Questões estas que mesmo não sendo objeto do nosso estudo, percebemos que impactam significativamente na organização do tempo/espaço pré-escolar.

No pátio, há resíduos de pintura no chão em formato do jogo de “amarelinha” e desenhos feitos por crianças, demonstrando que faz bastante tempo que os espaços não recebem manutenção devida para o trabalho com crianças pequenas:

**Figura 38 - Gravura no piso do pátio**



**Figura 39 - Gravura no piso do pátio**



Em conversa informal, uma das professoras desabafou dizendo que diante da pouca atenção que a educação infantil recebia na instituição, leva a considerar que o foco está no ensino fundamental, fato este que promove o desestímulo naqueles que lutam por uma educação infantil de qualidade naquele espaço.

Conforme Horn (2004) evidencia em seus estudos, a escola onde os educadores atuam funciona como um microssistema, os papéis desempenhados por eles e suas relações interpessoais acontecem em um ambiente onde muitos fatores se entrelaçam. Ao compreendermos estas relações, poderemos entender vários de seus posicionamentos e formas de atuar.

É possível notar que uma das principais razões da disposição de móveis e da forma como o tempo é organizado, é a preocupação com a disciplina entendida como silenciosa e estática. Segundo Horn (2004), o referencial teórico de Wallon suscita reflexões pedagógicas relevantes, devido à importância que atribui, por exemplo, à tonicidade muscular

e postural. Assim, podemos compreender que a organização tempo/espço deverá traduzir-se em um espaço amplo no qual as crianças possam movimentar-se com liberdade.

Frequentemente notamos salas organizadas com mesas e cadeiras ocupando o espaço central, o que impõe, segundo Horn (2004), uma ditadura postural, a qual acarretará problemas de comportamento em algumas delas, pois não se sujeitarão a ficar sentadas por longos períodos de tempo. De fato, repreensões devido à movimentação, troca de lugares, agitação e conversa não foram raras, ainda mais em espaços em que havia grande cuidado para a manutenção da ordem e disciplina.

Um exemplo de zelo pela disciplina, que pode ser entendido também como a limitação do movimento e expressão infantil, foi retratado nas imagens abaixo. Nelas observamos as crianças cantando e gesticulando sentadas. Quando alguém se colocava em pé para ampliar seus movimentos, recebia a recomendação para voltar ao assento.

**Figura 40 - Crianças cantando e gesticulando sentadas**



**Figura 41 - Crianças cantando e gesticulando sentadas**



Na visão de Barbosa (2006) as crianças precisam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam. Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação com os pares, é fundamental o planejamento de um tempo/espço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor.

Notamos também que em ambas as turmas, apesar de estarem sentadas em grupo, as atividades são dirigidas pelas professoras de forma individual, ou seja, cada aluno realizando a sua, evidenciando a ausência de construção coletiva. Na tentativa de promover o trabalho em equipe, a professora da Turma A, após contar uma história, pediu que os alunos desenhassem os personagens em um grande cartaz conforme apresentado na imagem abaixo.



Figura 42 - Desenho em cartaz



Figura 43 - Cartaz da Turma A



As crianças foram divididas em dois grupos, meninas e meninos, e cada grupo com seu grande cartaz para que cada aluno fizesse seu desenho e depois fosse afixado na parede. Reconhecemos, na tentativa de um trabalho coletivo, que a essência da atividade era individual, visto que cada aluno fez seu próprio desenho.

Segundo Horn (2004), a forma como se organiza o tempo/espço da pré-escola, interfere de forma significativa nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais poderá ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem.

A este respeito, Zabalza (1998, p.57) conclama: “precisamos promover a eliminação de barreiras [...] e abrir espaços e tempos que permitam o trabalho coletivo (que existam oportunidades para interagir)”. Reconhecemos também, que as professoras preferiam realizar trabalhos dirigidos, feitos individualmente. Tal postura pode ser fruto de uma concepção tradicional de educação que acabou por estender-se até a educação infantil em que a criança pode ser vista como objeto passivo.

Toda a organização dos espaços/tempo demonstrava buscar, em última análise, um poderoso aliado para poder controlar e vigiar a ação infantil. Na imagem abaixo, as crianças aguardam o momento de receberem seus cadernos de tarefa para colocar na mochila, antes de se preparar para a saída.

Figura 44 - Crianças de cabeça baixa



Figura 45 - Crianças de cabeça baixa



Enquanto a professora chamava um aluno de cada vez, os demais deveriam permanecer em silêncio com a cabeça baixa a fim de não provocar tumulto e agitação. Notamos que o objetivo principal desse tipo de organização é possibilitar a entrega dos cadernos e o controle dos alunos, não as necessidades das crianças.

Paniagua e Palacios (2007, p. 165) também fazem suas considerações sobre atividades em que a turma precisa esperar cada aluno cumprir a tarefa:

É preciso ter um cuidado particular com a intervenção por vez, enquanto os alunos participam um a um, enquanto os outros esperam. Quando o grupo é pequeno, essa espera é tolerável e até mesmo educativa [...]. No entanto, [...] quando é preciso esperar a participação do grupo inteiro, a atividade se torna algo muito entediante, que favorece a desatenção e as pequenas alterações.

Sendo assim, por vezes a turma acabava sendo repreendida em situações nas quais a espera era entediante ou a ansiedade infantil impulsionava atitudes consideradas como indisciplina. Como bem nos fala Galvão (2004, p.15), “[...] a total ausência de conflito indica apatia, total submissão e, no limite, remete à morte [...]”, a morte das interações, da construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Apesar de o espaço ser organizado para evitar conflitos e manter o controle, esses conflitos não eram raros. No entanto, as professoras intervinham nessas ocasiões, às vezes de forma rígida, outras, de forma acolhedora e carinhosa, mas sempre colocando limites.

Para Horns (2004), o espaço “quadricular” dita também normas e regras de poder, nos diversos espaços institucionais que necessitam de controle e intervenções. Para a autora, não existe espaço vazio, nem de matéria, nem de significado; nem existe espaço imutável.

Como é dinâmico o espaço! Ele é desconstruído e reconstruído a todo instante pelas pessoas que o compõem.

O espaço é o lugar onde nos transformamos, é o lugar de disputas, é o lugar de poder. Espaço é tudo que acolhe o homem e dele faz surgirem as relações e o viver. E é neste espaço que se insere o discurso do poder, da sociedade, da escola como forma de manipular e doutrinar os saberes das pessoas.

Quanto à organização do tempo, nos deparamos com momentos de evidente controle do tempo/espacos:

A atividade proposta pela professora consistia em dividir a turma em cinco grupos no qual cada grupo composto por quatro crianças usaria um jogo entregue pela professora. Os alunos, muitas vezes se interessavam pelo jogo do grupo ao lado. Para evitar desentendimentos, a professora trocava os grupos de mesa a cada 10 minutos, aproximadamente. Na troca, a fim de seguir exatamente o solicitado pela professora, os alunos eram orientados a trocar de mesas colocando as mãos na cabeça para que não sucumbissem à tentação de levarem consigo o brinquedo que lhes interessava (Diário de Campo).

**Figura 46 - Jogos em grupo**



**Figura 47 - Jogos em grupo**



O tempo/espaço do poder está legitimado na fala da professora e nos comandos. O tempo exposto como disciplinador volta à tona na atividade descrita acima. Para Horn (2004), marcar o tempo pode ser visto como uma forma de domínio, forma de poder coagir o outro com o seu comando. Na cena descrita, a professora tinha o poder nas mãos, literalmente, ela era dona da situação em jogo na sala.

Tal situação provocou reflexões sobre o uso do tempo na perspectiva defendida por Carvalho (2015) em que nas escolas, com grande frequência, o tempo é entendido como

algo a ser gasto, investido e controlado. A organização do tempo/espço se dá regulada pelo tempo do capital, é geralmente pensada em relação à duração das atividades. Para o autor, pouca atenção é dada à intensidade da experiência temporal vivenciada pelas crianças durante a realização das propostas. Afirma ainda que esta lógica de ensino, decorrente de uma forma de lidar com o tempo, que tem como características a produtividade, a pressa, a fragmentação, desconsidera as crianças enquanto produtoras de culturas infantis e interlocutoras ativas do processo educativo.

Carvalho (2015) chama a atenção para o desafio de provocar rupturas na lógica linear de organização do tempo na Educação Infantil, como forma de proporcionar às crianças outras possibilidades de viverem suas infâncias no cotidiano institucional.

Ainda foi possível notar que as salas possuem janelas amplas que facilitam a ventilação e direcionam, inevitavelmente, o olhar dos que estão no pátio para dentro da sala. Esta era uma situação que por diversas vezes causava transtornos na aula devido às interferências de outras pessoas como alunos e funcionários. Não foram raras as situações em que a professora chamava a atenção dos estudantes de outras turmas para não atrapalharem a aula e de suas crianças para que fixassem a atenção na professora e não nos acontecimentos externos.

Na visão de Horn (2004), salas próximas ao pátio com janelas amplas são um convite à brincadeira e interação com um contexto menos limitado, mas na prática docente centrada no adulto, são aspectos que dificultam o controle e a disciplina da turma. Por muitas vezes a prática docente defende o espaço como aliado no controle dos corpos e dos movimentos, considerados por muitos estudiosos como importantes na pré-escola. Para a autora, à medida que o adulto, alia-se a um espaço que promova descentralização de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagem sem sua intermediação direta.

#### **5.4 A rotina e o brincar na pré-escola**

A educação pode ser compreendida na medida em que tomamos por referência o contexto social existente, no qual ela está inserida; pois não é autônoma em relação às condições políticas, econômicas e sociais. Da mesma forma, o lúdico não está desvinculado

destes aspectos. Não pode ser visto isoladamente, pois ele é influenciado pelo conjunto das circunstâncias sócio-político-econômicas e culturais (CORSARO, 2011).

Desta forma, buscamos no contato com as docentes, entender como as brincadeiras faziam parte da prática pedagógica. Sendo assim, durante o período em que esta pesquisa foi realizada na escola, constatou-se que o brincar possuía um valor secundário na organização do tempo/espaço.

Bom, a entrada [...] a acolhida no pátio é 1h (p.m.), depois vão pro lanche que é da 1:10 até 1:20/ 1:30h, depende do lanche e daí vai pra sala. Lá nós fazemos a roda, cantamos com a caixinha de surpresa. Daí eu converso com elas. Quando é segunda-feira, eu pergunto como foi o final de semana delas: o que aconteceu de legal, o que aconteceu de triste? [...] e aí incentivando elas a conversarem, a se abrirem, a ter uma intimidade maior. Aí, depois a gente canta as musiquinhas, sempre junto com alguma coisa pra chamar a atenção [...] um fantoche, uma máscara [...] e aí, depois que a gente canta [...] eh hh [...] eu coloco as fichas dos nomes. Às vezes eu coloco na mão, deixo na mão para elas verem ou coloco no chão pra ver se elas reconhecem o nome. Aí, depois conto uma história, faço perguntas [...] eh hhh [...] O que será que vai acontecer? Porque aconteceu isso? [...] o que você acha? [...] e tal. [...] aí depois a gente senta e eu conto as meninas, identifico na tabela numérica, conto o numero de meninos, identifico. Falo sobre o dia, pergunto que dia é hoje, falo sobre o dia [...] que dia foi ontem? Que dia que é hoje? Que dia vai ser amanhã? Também mostro o dia numérico, né? E aí a gente vai para alguma atividade [...] ou de desenho da história ou da escrita do nome ou trabalhar o alfabeto, trabalhar as vogais ou de contagem [...] aí da matemática [...] com ou sem material de apoio, ou de ciências ou do mundo social [...] depende do dia, né? Aí tem também as aulas de informática que a gente sai da sala, as brincadeiras que a gente sai [...] tem a biblioteca que eu levo as crianças pra fazerem leitura de imagem, né? [...] e é assim (Professora da Turma A).

Percebemos na descrição que o brincar pode ser interpretado com uma figura de fundo que mereceu ser mencionada singelamente em meio a todos os trabalhos da tarde.

No entanto, parece que a professora da Turma B, em seu discurso, compreende que, a observação e a interpretação da atividade de brincar dão ao professor caminhos que os levam a entender a criança, seus conhecimentos e habilidades:

[...] no dia do brinquedo<sup>24</sup> mesmo, vou poder ter isso mais perto. Vou querer saber com o que eles brincam em casa, como brincam. É onde vou poder observar o que se trata aquela família, do que se trata aquele pensamentinho, o que tem ali, o que tem que por pra fora (Professora da Turma B).

Com abordado anteriormente, entendemos que a criança precisa ser respeitada quanto ao seu tempo de brincar, de socializar, vivenciar e resolver conflitos. Se o brincar é fonte de socialização, devem ser oferecidos a ela espaços, brinquedos, histórias, um colega e um professor que possa ser um mediador, estimulador, seguido pelo contexto curricular da escola e que esse momento seja de qualidade para o desenvolvimento da criança.

Reconhecemos que é possível encontrar cenários nos quais o brincar foi substituído pela escolarização e, conseqüentemente, as crianças têm sido privadas do direito de brincar. Para a professora da Turma B, muitas famílias matriculam seus filhos na educação infantil no intuito de que elas aprendam a ler e escrever:

Os momentos de brincadeira tem que ser maiores. Às vezes a gente quer dar conta da tarefinha que o pai e a mãe cobra muito. Não é nem a direção muito não, são os pais:

- Professora, quando ele vai escrever o nome?

- Calma, mãe, só tem 10 dias de aula.

- Ué, mas ele vai vir aqui [...] mas eu pergunto todo dia pra ele e ele diz que brinca só de massinha, de correr, só. Todo dia ele brinca, mas e o nome? Você entende? Eu não sei se a sociedade, né? Quer que o filho escreva logo.

Eu falo assim:

- Nossa!!! Tem tanto tempo pra escrever, né? Vai ficar a vida toda escrevendo e agora é o momento de brincar.

Mas a família não quer entender[...] meu foco, minha força tem que ser no defender o que eu acredito, que é no brincar, então assim, eu sinto que com essa comunidade eu vou ter que lutar muito pra valorizar o brincar porque eles não estão acostumados. Por exemplo: como eles trabalham e trabalham fora, querem saber se meu filho tá escrevendo. Eles não querem saber se seu filho tá brincando[...] Quando eu passo a atividade de letrinha, tá bom. Quando eu passo atividade de pintar, não tá bom (Professora da Turma B)

Para Santos (2000, p.57),

---

<sup>24</sup> “O Dia do Brinquedo” é entendido como o dia da semana que os alunos podem levar brinquedos de casa para brincar com os colegas na escola. Nos demais dias, as crianças são proibidas de trazerem brinquedos de casa.

[...] culturalmente somos programados para não sermos lúdicos. Basta lembrarmos quantas vezes em nossas vidas já ouvimos frases como essas: “chega de brincar, agora é hora de estudar”; “Brincadeira tem hora”; ”Fale a verdade, não brinque”; “A vida não é uma brincadeira”.

Sendo assim, entendemos que famílias ainda internalizam a brincadeira como um passatempo na vida escolar de seus filhos e, por causa desse grande equívoco, a escola tem o papel de discutir com a comunidade a manifestação do lúdico como fonte de aprendizagem.

Mesmo assim, notamos que apesar de reconhecer tal desafio, não raro ouvimos frases em sala de aula, ditas pelas professoras como:

- Chega, acabou a hora de brincar!
- Chega de brincar, você veio para a escola pra estudar!
- Aqui na sala não é pra brincar, já acabou o recreio!
- Sua mãe te mandou aqui para estudar, se fosse pra brincar, ficaria em casa!

Para Carvalho (2015), muitas vezes a rotina educacional e seu planejamento evidencia um tempo institucional regulado por uma pedagogia das atividades consideradas com maior *status* do que as experiências lúdicas vivenciadas no contexto de vida coletiva pelas crianças. Desta forma, mesmo que não oficialmente, a organização do tempo e do espaço pode desprivilegiar as atividades lúdicas.

Entendemos assim, que contrariando o discurso oficial, ainda se pensa que o ensino está impregnado de uma seriedade que, por definição, exclui a diversão, o prazer, o movimento. Segundo Horn (2004), satisfação, prazer, alegria, contato com o outro não podem ser dissociados do tempo/espço educativo e, apesar de comprovação em estudos e pesquisas da eficaz contribuição do lúdico na aprendizagem, reconhecemos que muitas instituições e profissionais ainda encontram dificuldades em incluí-los na prática educativa. Parece necessário envolver toda a comunidade na valorização do brincar como aspecto inerente ao desenvolvimento humano e direito das crianças.

A falta de entendimento com clareza sobre a ludicidade e seus fundamentos básicos pode levar à incompreensão no uso do jogo e das brincadeiras por parte do professor gerando situações em que o brincar é encarado como recompensa:

Quando falo que vai ter uma brincadeira na sala, no pátio, elas vibram e então, tem os combinados pra sair da sala e elas tentam o máximo possível

obedecer pra sair porque sabem que se não obedecer, terão certas penalidades, mas elas amam (Professora da Turma A).

Por diversas vezes a professora (Professora da Turma B) lembrava os alunos de que se quisessem brincar, deveriam obedecer e utilizava frases como:

- Se não se comportarem, não vamos brincar hoje.
- Se não terminarem a tarefa, não teremos tempo de brincar.
- Vocês só vão sair pra brincar no pátio se ficarem quietos (Diário de Campo).

Notamos também que os brinquedos em sala, geralmente ficam guardados em armários trancados, em caixas ou partes altas das estantes.

**Figura 50 - Armazenamento de brinquedos**



**Figura 49 - Brinquedos armazenados**



**Figura 48 - Armazenamento de brinquedos**



Foi possível notar que a brincadeira tem tempo e espaço específico na rotina e que, o acesso a estes materiais causaria interferência no desenvolvimento das atividades. Outro fator, segundo as próprias professoras, que as levou a manterem os materiais reservados é a dificuldade estrutural para acomodação e o desaparecimento destes quando expostos sem vigilância.

Sobre esta dificuldade, Horn (2004, p.55) afirma que,

[...] quando a forma como dispomos materiais e jogos é empobrecida e não desafia cognitivamente a criança, perde-se a oportunidade de através dessas interações e, como consequência, das brincadeiras que se criam proporcionar a construção de conhecimentos.

Segundo Horn (2004), a utilização de brinquedos pode possibilitar que a criança desempenhe papéis que cotidianamente não teria condições de desempenhar. Afirma ainda que por essa razão, os espaços devem ser evocativos do ato de brincar, encorajando a criança a criar, expressar emoções, interagir com outras crianças.



Conforme declara os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil – Encarte 1 (BRASIL 2006, p.17):

...as bancadas, as prateleiras e os armários destinados à guarda de brinquedos devem ser acessíveis às crianças, mantendo-se uma altura em torno de 65 cm. Acima desta altura devem ficar os materiais de uso exclusivo dos adultos;

Notamos então que a disposição dos brinquedos não é uma preocupação recente e que esta tem ocupado trechos de documentos oficiais. Durante o período de observação na Turma B, houve um dia em que os brinquedos foram retirados do armário, as mesas foram afastadas para que a brincadeira fosse realizada:

Para que a professora retirasse todos os brinquedos do armário e não houvesse euforia ou agitação na sala, os alunos se mantiveram sentados no chão, após as mesas e cadeiras serem afastadas. Enquanto acumulava os brinquedos a uma distância segura das crianças, percebia-se a ansiedade, os olhinhos brilhando, as mãozinhas ansiosas. Quando alguma criança se aproximava dos brinquedos, a professora interrompia a retirada dos mesmos do armário.

Quando todo o material estava disponível, as crianças eram chamadas para escolherem os brinquedos, uma a uma, começando pelas mais quietinhas (Diário de Campo).

**Figura 52 - Organização de brincadeira**



**Figura 51 - Organização de brincadeira**



Após todas as crianças terem recebido seus brinquedos, a turma foi organizada em atividade dirigida de roda. Alguns que desejavam brincar livremente, se afastaram para desfrutar dos almeçados objetos com seus amigos. Notamos a preocupação da professora em

manter a turma controlada, direcionando o comportamento adequado, prevenindo acidentes, evitando conflitos.

Na Turma A, os momentos de brincadeira livre na sala pareciam um pouco mais frequente. Após terminarem atividades, muitas vezes os alunos podiam brincar nos fundos da sala com material disponibilizado pela professora ou apenas testando suas habilidades motoras. Depois de todos terminarem as atividades realizadas em papel impresso, a professora dirigia alguma brincadeira como a “dança da cadeira” exemplificado na figura 56.

**Figura 53 - Brincadeiras**



**Figura 54 - Brincadeiras**



**Figura 55 - Brincadeiras**



**Figura 56 - Brincadeiras**



Para as professoras, outro fator que desfavorece as oportunidades de jogos e brincadeiras é o número de alunos para que uma única professora seja responsável:

As turmas de pré-escola, pelo que gente vê na legislação, teriam que ter 20 crianças na sala e eu estou com 28. Querendo ou não, estes 28 dão uma

interferência no seu trabalho por que você trabalha com 8 a mais sozinha. Tenho a Fernanda<sup>25</sup>, que tem dificuldades motoras... e tenho que ter alguns cuidados pro coleguinha não empurrar. Então, quero dizer, fica difícil trazê-los pra fora e eles dispersarem, e daí? Como vou juntar todo mundo? Tem que ter um ambiente calmo, um ambiente tranquilo e infelizmente não temos (Professora da Turma B).

Na fala, a professora deixa claro que o número de alunos que ela atende, é maior do que o apresentado pela secretaria da escola no momento da coleta de dados junto a este setor da escola (foram mencionados 23 alunos) e que encontra dificuldade em trabalhar com todos eles.

É possível compreender que o brincar constitui-se numa atividade fundamental na educação infantil que se concretiza como uma forma das crianças se relacionarem com o mundo, os objetos, as pessoas adultas e com a sua cultura. Desse modo, a professora da infância nas suas ações do cuidar e educar precisa compreender as condições e desafios inerentes ao nível de desenvolvimento e interesse das crianças, de modo que se possa construir uma relação de interação através do lúdico.

Nesta concepção o lúdico e a linguagem são expressões de desenvolvimento da criança. A esse respeito, Vygotsky (1998) enfoca a brincadeira como uma atividade lúdica que requer uma compreensão de regras por diferentes níveis. O jogo é uma atividade básica no processo de formação da criança, pois através deste a criança demonstra a consciência que possui das regras e dos valores de convívio com a realidade, reelaborando-as criativamente, combinando-as entre si e construindo com elas novas possibilidades de interpretação do real.

No que se refere às crianças, quando questionadas sobre o que mais gostavam de fazer na escola, responderam:

Com certeza as brincadeiras, com certeza. Eles amam. Quando falo que vai ter uma brincadeira na sala, no pátio, elas vibram e daí tem os combinados pra sair da sala e elas tentam o máximo possível obedecer pra sair porque sabem que se não obedecer, terão certas penalidades, mas elas amam [...] e também da sala de informática (Professora da Turma A).

Eu acho que elas gostam de recorte e colagem, são loucas pela tesoura. Eu acho que quando elas veem cola [...] Quando elas veem cola, elas ficam loucas (Professora da Turma B).

---

<sup>25</sup> Nome fictício.

Apesar das respostas diferirem, nas observações em sala, era perceptível a vibração das crianças com a promessa de brincadeiras, em especial no pátio externo. Tais propostas de brincadeiras, conforme mencionado anteriormente, eram sempre acompanhadas de condições que envolviam a disciplina ou como forma de premiação pela realização de atividades ou solicitações das professoras.

Voltando o olhar para a resposta da professora TB, surgem inquietações sobre as razões que a levaram a ignorar a brincadeira na preferência das crianças. Será que ao ser mencionado “atividades preferidas” pelas crianças, a professora as entendeu apenas como atividades dirigidas em classe envolvendo papel, alfabetização?

Dentro do universo do ser criança, acreditamos que a brincadeira ganha o seu lugar na história, e o modo como tais professoras entendem o ser criança interfere de forma direta no modo de organização do tempo/espço pré-escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao nos encontramos na conclusão deste trabalho, é possível notar que as inquietações iniciais se desdobraram em muitas outras, pois desafios foram surgindo descortinando um universo de descobertas a serem feitas.

Desta forma, estas considerações tornam-se a representação de pequenas parcelas do trajeto percorrido ao longo desta pesquisa. Como propusemos no início, o objetivo maior deste trabalho foi analisar a organização do espaço/tempo educativo na pré-escola a partir da prática docente. Com base nos dados construídos ao longo da pesquisa salientamos a importância da organização adequada do tempo e do espaço, em que se desenvolve o trabalho cotidiano nas instituições voltadas ao atendimento das crianças na pré-escola.

Cientes de que os espaços institucionalizados para atendimento dos pequeninos em nosso país carregam traços de uma história marcada pelo assistencialismo, baixa formação de profissionais, poucos recursos e investimentos, reconhecemos certos avanços e pontuamos que, apesar deste, não estamos em condições de ignorar as fragilidades desta etapa de ensino.

Reafirmamos que a rotina das instituições de atendimento à criança é composta por atividades diárias básicas inerentes ao desenvolvimento infantil, permeadas pela organização do tempo e espaço, pelos diferentes ritmos dos indivíduos envolvidos, pelas interações estabelecidas, como também pela participação dos pequeninos em sua elaboração e organização.

Ao analisarmos a concepção de criança das docentes, entendemos que a organização do tempo/espaço na pré-escola é afetada profundamente por ela, bem como a percepção que possuem da docência e Educação Infantil dos adultos envolvidos. Não foi possível reconhecer o protagonismo infantil na construção do tempo/espaço da pré-escola, visto que não atuaram na sua organização, mesmo tendo interagido com ele, e estabelecido significativas relações com os sujeitos ali presentes. Acreditamos que, na realidade pesquisada e, em muitas outras, esta organização se dá por meio de uma prática com fortes componentes de uma pedagogia tradicional, com traços marcantes de uma postura adultocêntrica e desprivilegiando o tempo/espaço como instrumento educativo. Tal tempo/espaço demonstrou privilegiar o controle dos corpos e a alfabetização, deixando o brincar como atividade secundária.

Ressaltamos ainda, que voltar a atenção para a pré-escola exige o ponderar das especificidades inerentes ao universo infantil como as afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Portanto, ao pensar no tempo/espaço da pré-escola, é preciso considerar as crianças enquanto sujeito de direitos e deveres, com contextos e histórias de vidas diversas que têm muitas vezes a oportunidade de alçar voos na construção do conhecimento de forma qualitativa e significativa.

Os pequenos construtores do conhecimento precisam ter oportunidades de adentrarem ao mundo da fantasia, do faz de conta, do encantamento de mundo e da imaginação. Tornarem-se protagonistas no processo de construção do conhecimento e serem capazes de aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser com autonomia.

A escola é um lugar onde se constrói, desconstrói e reconstrói o conhecimento à luz das relações sociais que nela se estabelecem. Com elementos próprios ou adquiridos, responde a padrões culturais e pedagógicos que as crianças vão internalizando e aprendendo. Tendo essa ideia como referência, podemos inferir que o tempo e o espaço não são esquemas abstratos nas quais se desemboca a prática docente.

O modo como se organizam móveis e materiais, e a maneira com que tais espaços são frequentados por adultos e crianças e como se relacionam com ele no decorrer do tempo são evidências de uma concepção de criança e/ou pedagógica.

O espaço/tempo da pré-escola, foco do nosso trabalho, precisa ser planejado para facilitar encontros e interações entre as crianças, garantindo o bem-estar individual e coletivo, considerando-o com elemento curricular, pois este ambiente é um produto social, explicitando normas sociais e representações culturais que não o torna neutro.

Sua construção deveria ser solidária, fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais e não como uma das formas de controlar a disciplina, pois o que se observa, na maioria das vezes, é que os adultos, em especial o professor, se apoderam dos espaços/tempos, organizando-os, decorando-os a partir de uma visão centralizada na prática pedagógica, excluindo a criança disso.

Consideramos a premissa de que o espaço/tempo constitui um fator preponderante para o desenvolvimento do indivíduo, constatamos que a forma como organizamos o espaço/tempo interfere de forma significativa nas aprendizagens infantis.

Vale ressaltar que estamos tratando da criança como prioridade, como cidadã, com necessidades específicas, sendo educada para a vida e para o mundo, para a liberdade. Concepção essa, que precisa ser ressignificada nas instituições educativas a fim de romper as amarras históricas de uma educação ora assistencialista, ora escolarizante.

Quanto ao sentimento despertado nesta etapa de estudos, podemos afirmar que o reconhecimento de que a Educação Infantil se constrói na dinamicidade sendo um campo em processo contínuo de construção, deixa-nos expectantes por nos envolver na ampliação de seus temas, debates e atuação que supere realidades conflitantes e que promovam tempos e espaços adequados para as crianças cidadãs.

Entendemos assim que precisamos nos engajar em processos de ensino, pesquisa e atuação direta com crianças para que venhamos a superar marcas históricas que travam avanços e impedem impactos positivos mais significativos no desenvolvimento infantil, bem como da sociedade em geral. Também nos é despertado o anseio pela busca do reconhecimento e valorização da docência na educação infantil com suas especificidades que ressaltam ainda mais a complexidade da tarefa levando-nos a homenagear aqueles que tão corajosamente se lançam a lutar pela educação de qualidade.

Este estudo chega ao final levando-nos a entender que seus apontamentos são apenas uma parcela de um todo necessário a dar conta da problemática estudada. Durante a rica trajetória de construção desta pesquisa, mais e mais questionamentos despertam interesse para ampliação da temática como: Como as crianças percebem a organização do tempo/espaço na pré-escola? Quais as formas infantis de (re)existência a espaços adultocêntricos? No entanto, acreditamos que este estudo possibilitará novos debates e reflexões que poderão contribuir para inúmeros outros com o intuito de apoiar a construção de uma prática da organização tempo/espaço ressignificada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.C. Currículo da pré-escola e formação do educador em serviço. **Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED**: Caxambu,1994.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul/dez. 2013.
- ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In:VEIGA, J.P.A. **Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008 – Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONETTI, N. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade. **Anais da 29ª Anped**. GT: Educação de criança de 0 a 6 anos/ n.7.(s/d).
- BRANDÃO, Carlos R. **Diário de campo- a antropologia como alegoria**. São Paulo: Brasiliense,1982.
- BRASIL. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Legislação e normas da educação pré - escolar**. Brasília: SE, 1979.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes do pré-escolar**. Brasília: COEPRE, 1980.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1988.

BRASIL.. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, n. 248. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as **Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n. 1. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. LEI No 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, n.120-A. Brasília, DF, 26 Jun. 2014.

BUJES, M. I. E. **O pedagógico na educação infantil**: uma releitura. Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu,1998.

BUJES, M. I. E. Crianças e infâncias como tema de pesquisa. In: BUJES, M. I. E.; COUTINHO, K. D. (Org.). **Pesquisa: a criança da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Canoas – RS: Ed. ULBRA, 2006.

CAMPO GRANDE. **Proposta para uma diretriz pedagógica de educação pré-escolar da REME**. Campo Grande: Secretaria de Educação, 1993.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Revista Educação & Sociedade** – revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas, Cede, 1999, v.20, n.68/ especial, p. 61-79.

CAMPOS, M.M; FÜLLGRAF, J; WIGGERS, V. A qualidade da educação Infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CARVALHO, M. E. P. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, nº 110. São Paulo, 2000.

CARVALHO, R. S. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias** v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CORRÊA, M. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITA, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CORREIA, C. E. **Um estudo sobre tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras da educação infantil**. Dissertação de mestrado em educação: psicologia da educação. PUC-SP, São Paulo, 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petropolis, RJ: Vozes, 1994.

CUNHA, B. B. B., CARVALHO, L. F. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção**. In: ANPED. Caxambu, MG: 2002, CDROM 25 anos ANPED.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FALEIROS, V.de P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I. PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARI, A. R. Evolução da educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Ano 69, n.161, p.55-74, jan./abr., 1988.

FORNERO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

FRASER, M. T. D., GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Salvador, v.14, n.28, p.139-152, 2004.

FREIRE, M. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola – I. Espaço e Vida. In MORAIS. Regis (org.). **A sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREIRE, M. **Rotina: construção do tempo na relação pedagógica**. 2. ed. São Paulo, 1998.

GALVÃO, Isabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLEISER, M. **A Dança do Universo: dos mitos da criação ao big-bang**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2009.

HANASHIRO, D. M. M.; GODOY, A. S.; CARVALHO, S. G. Estudos em Diversidade: reflexões teóricas e evidências práticas. **III Encontro de Estudos Organizacionais**, ANPAD 2004.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HORNS, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Gulbenkian, 1989.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**; 7. ed. São Paulo:

Cortez, 2003.

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

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 1993.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: Políticas e práticas**. São Paulo: Papirus 1999.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros & Desencontros em Educação Infantil**. Cortez. São Paulo, 2003.

KRAMER, S. (Org). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KULHMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto alegre, Mediação, 1998.

KULHMANN JR., M. FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F. MOMM, C. M.(Org.) **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITA, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE nº 53**. Campo Grande: Conselho Estadual de Educação, 1980.

MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes curriculares – pré-escolar**. Campo Grande: Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, 1992.

MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes gerais para o ensino pré-escolar e do 1º grau**. Campo Grande: Secretaria de Educação, 1989.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. In: MACHADO, M.L.A. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTI, Kátia Regina Nunes Ribeiro. **A municipalização da Educação Infantil em Campo Grande pós LDB 1996**. Campo Grande, MS: UFMS, 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto Alegre: Porto, 1991.

OLIVEIRA, N.R.C.de. A concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

OLIVEIRA, S.M.L. A legislação e as políticas educacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desafios. In: MACHADO, M.L DE A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. O currículo na educação infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: Machado, Maria Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP. Editora Papirus, 2011

PANIAGUA, G. PALACIOS, J. **Educação infantil: Resposta Educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1946.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RIZZINI, I. PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, C. de O. **A construção das rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade**. Dissertação de mestrado - Universidade de Brasília, Programa de pós-graduação em educação, 2009.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Caderno de Pesquisa**. n.107, p. 07-40. São Paulo - jul. 1999.

SANTOS, B de S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: SANTOS, B de S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política da transição paradigmática**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 13-117

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, J. P. de O. **O professor de educação infantil e a importância da formação inicial na prática pedagógica**, 2002. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2002.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. Tradução José Cipolla e Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche (Org.). 6. ed. (Psicologia e Pedagogia)

ZABALZA, Miguel. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE

## APÊNDICE I

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

#### Identificação:

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

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Formação/curso \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Turma(s) ou Nível(s) que atua: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

Na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

#### Infância e Educação Infantil

1. O que é ser criança para você?
2. Conte-me um dia de seu trabalho com as crianças.
3. Como é organizado o espaço/tempo da pré-escola?
4. Que atividades as crianças devem fazer no dia-a-dia da pré-escola, o que elas devem aprender?
5. O que uma professora precisa saber para trabalhar com crianças?
6. Na rotina da pré-escola as crianças brincam? Como é a atividade de brincar? Por que elas fazem parte das atividades programadas? E com que frequência? O que você pensa sobre isso?
7. Quais atividades lúdicas acontecem nesta instituição de ensino envolvendo a pré-escola? Há brincadeiras ao ar livre, brincadeiras no pátio coberto? Como o espaço externo a sala de aula é utilizado pelas crianças? O que você pensa sobre isso?
8. Como você planeja as atividades que realiza com as crianças? No que você se baseia ou que material consulta ou usa? Quem lhe assessora no planejamento? Das atividades que você realiza, qual ou quais você mais gosta e por quê?
9. Quais atividades as crianças mais gostam de realizar?



## APÊNDICE II

### CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Senhor(a) \_\_\_\_\_

Eu, Gabriela Wolff, acadêmica do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, vinculada a Universidade Católica Dom Bosco UCDB portadora do CPF 003.225.911.55, RG 01018565 SSP/MS, residente na Rua Porto dos Gaúchos, 112, CEP 79094-430, na cidade de Campo Grande – MS, cujo telefone de contato é (67) 8113-3832 vou desenvolver uma pesquisa intitulada “**A PRÁTICA DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO TEMPO/ESPAÇO NA PRÉ-ESCOLA**”, Sob a orientação da Profª Drª Marta Regina Brostolin. Este estudo tem como objetivo analisar a organização do espaço/tempo educativo na pré-escola a partir da prática docente. Os instrumentos que serão utilizados são: entrevista semi – estruturada, observação e análise documental. Informamos que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e a desistência na participação do estudo. Garantimos que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, daremos todas as informações que necessitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Nos comprometemos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através da dissertação de mestrado, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação. Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Acredito ter sido suficientemente informado à respeito do estudo “**A PRÁTICA DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO TEMPO/ESPAÇO NA PRÉ-ESCOLA**”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os instrumentos de coleta de dados a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do informante \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone:( ) \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a) \_\_\_\_\_

### APÊNDICE III

#### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

*Escola Municipal – Campo Grande - MS*

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem da instituição que administro e de seus funcionários e alunos, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora GABRIELA WOLFF, do projeto de pesquisa intitulado **A PRÁTICA DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO TEMPO E ESPAÇO NA PRÉ-ESCOLA**, sob a orientação da professora Dra. MARTA REGINA BROSTOLIN, a realizar as fotos que se façam necessárias, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes e que mantenham o anonimato das pessoas registradas na imagem.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

#### **PESQUISADOR(A)**

Nome: Gabriela Wolff CPF: 003225911-55 RG - 01018565/SSP/MS

Telefone: (67) 8113-3832 Endereço: R: Porto dos Gaúchos, 112 – Bairro São Jorge da Lagoa, Campo Grande - MS

#### **ORIENTADOR (A):**

Nome: Marta Regina Brostolin CPF: 613.896.259-15 RG - 531.505/SSP/SC Telefone: (67) 8444-0953 Endereço: R: Abrão Julio Rahe nº: 858 Cidade: Campo Grande - MS

Campo Grande-MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Diretor Escolar

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto