



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JERIANE DA SILVA RABELO

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA:
SENTIMENTOS E AÇÕES EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA

FORTALEZA

2017

JERIANE DA SILVA RABELO

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA:
SENTIMENTOS E AÇÕES EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Professor Dr. Paulo Meireles Barguil

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R114o Rabelo, Jeriane da Silva.
A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança:
sentimentos e ações em turmas de Pré-Escola / Jeriane da Silva Rabelo. – 2017.
202 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil.

1. Educação Infantil. 2. Espaços escolares. 3. Desenvolvimento infantil. 4. Arquitetura
escolar. 5. Currículo. I. Título.

CDD 370

JERIANE DA SILVA RABELO

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA:
SENTIMENTOS E AÇÕES EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil

Aprovada em: 16 / 02 / 2017

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.^a Dr.^a Anna Lúcia dos Santos Vieira
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Fauston Negreiros
Universidade Federal do Piauí – UFPI

À criança eterna que habita em cada um de nós. Em especial, à vovó Dôura que me permite ser criança, até hoje.

AGRADECIMENTOS

Concluir um Mestrado é um passo muito importante dentro do meu sonho de ser uma educadora que transforma. Enquanto muitos amigos perdem perdão pela ausência aos seus amores, este trabalho foi escrito por reflexões partilhadas em momentos singulares, vividos com pessoas especiais. Por isso, quero registrar minha gratidão...

Ao meu mestre Jesus Cristo, minha fonte de amor, força, alegria e paz.

Aos meus pais, pelo imensurável amor e pelos exemplos de honestidade, simplicidade e trabalho.

À Vovó Dôura, por suas constantes orações.

Aos meus irmãos que dividiram comigo a infância, e principalmente a minha irmã Quele por realizar comigo este sonho que foi cursar um Mestrado.

Ao meu mestre e orientador, professor Paulo, pelo zelo e pelo respeito profundo e sensível, com que tem me orientado, por me ensinar muito mais que pesquisar. Representados por ele, agradeço a tantos outros professores que marcaram minha vida e alimentaram o meu sonho de ser como eles.

Aos amigos do Laboratório de Educação Matemática – LEDUM, pelas contribuições, partilha dos sons, sabores e constantes diálogos promotores de ricas aprendizagens e alegrias.

Ao professor Luiz Botelho Albuquerque, a quem tenho grande admiração, com gratidão e afeto por aceitar fazer parte de minha banca.

Aos professores Anna Lúcia dos Santos Vieira e Fauston Negreiros, pelas valorosas contribuições no projeto de qualificação e pelas suas gentilezas em serem outros leitores no processo de escrita desse trabalho.

Às amigas queridas Ariany, Laura e Meire por me dar força, ânimo e “doces” nos momentos que precisei durante o mestrado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq pelo auxílio financeiro.

A todas as crianças desta pesquisa que, acima de tudo, enriqueceram meus dias com alegria e, principalmente, com seus exemplos pureza e amor.

E as minhas sobrinhas Heloísa e Rebeca por encherem minha vida de alegria e esperança, ofereço a vocês, como representante da infância, este trabalho.

Apontei o lápis com o estilete feito com lâmina de apontador e tubo de caneta Bic. Revisei as tarefas e estudei a tabuada. Coloquei cuidadosamente num pacote de arroz vazio. Ali estavam a minha esperança e meus sonhos.

O conteúdo do pacote representava o símbolo de uma das poucas coisas que eu sabia fazer bem: estudar. Sem aptidão para ajudar minha mãe na produção de queijos e um pouco desengonçada para os serviços da roça. Por muitas vezes, minha única fonte de autoestima teve sua base na leitura e nos estudos.

Vivíamos em outra época: lembro quando a energia elétrica chegou à nossa casa e a festa que fizemos em poder ler até mais tarde. Até então, tínhamos que ler cuidando das lamparinas, com receio de que iniciássemos um incêndio. Não sabíamos, mas éramos muito simples. Meus brinquedos foram pedaços de madeira e restos de tudo que encontrava na natureza. Ainda antes de saber ler, já estava encantado pelo mundo que estava nos livros acessados por meio da voz de Nara, nossa queijeira. O mameleiro que trazia lenhas da caatinga ilustrado no velho livro didático ganhou inúmeras histórias em meu pensamento. Junto com a brisa da lagoa que entrava pelas largas frestas da minha janela, contemplava os mistérios das estrelas, meu pensamento voava e acessava utopias, as quais aumentavam ainda mais a vontade de saber ler. E isso aconteceu logo, antes mesmo de entrar na escola.

Foi nessa época que minha cabeça virou campo de batalha para os mais variados autores: lia desde folhetins que chegavam na bodega de papai até os disputados livros de astronomia. Não tardou para encontrar o Mundo de Sofia e os tantos mundos de Machado de Assis e José de Alencar. Nesses tempos, ir para a escola era a oportunidade de ser bom em algo, de aceitar desafios com os quais eu podia lidar, de ser suficiente e dar um pouco de orgulho aos meus pais, que trabalhavam tanto na roça. O pacote de arroz que continha o caderno, o lápis e a borracha continha também os meus sonhos. Por muitas vezes sonhei acordada enquanto andava naquela estrada de poeira que levava até nossa escolinha multisseriada. Enquanto passava pelas águas e veredas, caminhava firme para a mudança de vida que a educação poderia me proporcionar. Essa era a minha esperança: que a educação transformasse a minha vida. E é disso que trata essa dissertação.

(Adaptado de Bittencourt, 2016, p. 7).

RESUMO

A temática do uso do espaço escolar pelo professor, tornando-o lugar de aprendizagem, mediante as interações entre crianças-crianças e crianças-professores, é pouco discutida e planejada por profissionais da área da Educação, em detrimento de outras áreas como Arquitetura e Psicologia. A discussão acerca da organização dos espaços destinados às crianças pequenas aponta subsídios para o estabelecimento de critérios e parâmetros para a realização de programas educativos de qualidade, atentos às necessidades de uma educação integral da criança. Este estudo objetivou conhecer a organização dos espaços na Educação Infantil – EI e as possibilidades de promoção do desenvolvimento da criança em duas instituições de EI da rede municipal de Fortaleza. Especificadamente: (i) identificar os aspectos afetivos de crianças e professoras relacionadas ao uso do espaço escolar; (ii) mapear as práticas pedagógicas realizadas nos diferentes espaços de uma instituição de EI; e (iii) conhecer as formas que as crianças ocupam os espaços de uma instituição de EI. Os estudos de Barbosa e Horn (2001), Barguil (2006), Bomfim (2002; 2010), Campos-de-Carvalho e Rubiano (1994), Faria (2007a, 2007b), Forneiro (1998), Horn (2007) e Malaguzzi (1999) sinalizam que, na organização de um determinado espaço, entram em cena as significações e os sentimentos das pessoas que o gerenciam e os tipos de interações entre as crianças. A investigação, de natureza qualitativa na forma de um estudo de caso, teve uma amostra composta por vinte e quatro crianças da EI e quatro professoras da rede pública de ensino do município de Fortaleza. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a realização desse trabalho foram a observação participante e a entrevista semiestruturada. A análise foi realizada à luz da revisão da literatura sobre o tema da pesquisa, do conteúdo das observações nos espaços de uma instituição de EI e dos relatos das entrevistas com os sujeitos. As diferenças estruturais das duas escolas são gritantes, destoando do que prescrito nos documentos de qualidade do espaço das instituições escolares de Educação Infantil. As práticas educativas são bastante influenciadas pela realidade familiar e do contexto social das crianças. A qualidade da afetividade no espaço escolar percebida, principalmente, no olhar de cima para baixo das professoras para as crianças não favorece ao desenvolvimento integral da criança, pois permeado de distanciamento, que contribui para o conformismo, a desmotivação, o fracasso e a evasão escolar, com danos que ultrapassam a dimensão cognitiva de cada criança.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Espaços escolares. Desenvolvimento infantil. Arquitetura escolar. Currículo.

ABSTRACT

The theme of the use of school space by the teacher, making it a place of learning, through the interactions between children-children and children-teachers, is little discussed and planned by professionals in the area of Education, to the detriment of other areas such as Architecture and Psychology. The discussion about the organization of spaces for small children points to the establishment of criteria and parameters for the implementation of quality educational programs, attentive to the needs of a comprehensive education of the child. This study aimed to know the organization of spaces in Child Education – CE and the possibilities of promoting child development in two CE institutions of the municipal network of Fortaleza. Specifically: (i) identify the affective aspects of children and teachers related to the use of school space; (ii) to map the pedagogical practices carried out in the different spaces of an EI institution; And (iii) to know the ways children occupy the spaces of an IE institution. The studies of Barbosa and Horn (2001), Barguil (2006), Bomfim (2002; 2010), Campos-de-Carvalho and Rubiano (1994), Faria (2007a, 2007b), Forneiro (1998), Horn (2007) and Malaguzzi (1999) indicate that in the organization of a given space, the meanings and feelings of the people who manage it and the types of interactions between children. The qualitative research in the form of a case study had a sample composed of twenty-four children from the IE and four teachers from the public school system of the city of Fortaleza. The research instruments used to carry out this work were participant observation and semi-structured interview. The analysis was carried out in the light of the review of the literature on the subject of research, the content of the observations in the spaces of an IE institution and the reports of the interviews with the subjects. The structural differences of the two schools are yelling, disagreeing with what is prescribed in the quality documents of the educational institutions of Early Childhood Education. The educational practices are strongly influenced by the family reality and the social context of the children. The quality of the affectivity in the school space, perceived mainly in the teachers' top-down look at the children, does not favor the integral development of the child, because permeated by detachment, which contributes to conformism, demotivation, failure and Avoidance, with damages that exceed the cognitive dimension of each child.

Keywords: Child Education. School Spaces. Child development. School architecture. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
E=MC2	Educar Igual a Motivar o Conhecimento Criativo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IM	Inteligências Múltiplas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDUM	Laboratório de Educação Matemática
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PID	Programa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEDUC	Secretaria de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Conceitualização sobre Currículo e Proposta Pedagógica na EI	59
Quadro 02 – Duração dos níveis, etapas e fases da educação escolar brasileira	67
Quadro 03 – Pesquisas acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações – CAPES	78
Quadro 04 – Pesquisas acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações – CAPES relacionadas à minha pesquisa	78
Quadro 05 – Pesquisas acadêmicas no Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD	79
Quadro 06 – Pesquisas acadêmicas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações relacionadas à minha pesquisa	79
Quadro 07 – Trabalhos escolhidos para leitura completa	80
Quadro 08 – Significado de espaço, ambiente, lugar e território	88
Quadro 09 – Cargo e lotação das professoras	117
Quadro 10 – Rotina das crianças da turma do Infantil IV, turno tarde	119
Quadro 11 – Rotina das crianças da turma do Infantil V, turno manhã	128
Quadro 12 – Cargo e lotação das professoras	149
Quadro 13 – Rotina das crianças da turma do Infantil IV	150
Quadro 14 – Rotina das crianças da turma do Infantil V	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Crianças nas escolas pesquisadas	20
Figura 02 – Fachada principal e entrada da Escola 1	107
Figura 03 – Sala do Infantil V	109
Figura 04 – Sala do Infantil IV ,.....	112
Figuras 05a e 05b – Banheiro do Infantil IV ,.....	113
Figura 06 – Refeitório	113
Figuras 07a e 07b – Parque	114
Figura 08 – Corredor	115
Figura 09 – Atividade de pintar o sol	126
Figura 10 – Programação do projeto: corpo, gestos e movimentos	129
Figuras 11a e 11b – Fachada principal e planta baixa da Escola 2	144
Figuras 12a e 12b – Sala do Infantil IV	145
Figuras 13a e 13b – Sala do Infantil V	146
Figuras 14a e 14b – Parque	146
Figuras 15a e 15b – Lixos no parque	147
Figuras 16a e 16b – Banheiro	147
Figura 17 – Refeitório	148
Figura 18 – Pátio	148
Figuras 19a e 19b – Peças dos Blocos Lógicos	158
Figura 20 – Peças dos Blocos Lógicos com as denominações errada e correta	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quantidade de profissionais que trabalham na Escola 1.....	107
Tabela 02 – Respostas das crianças à pergunta 1.....	134
Tabela 03 – Respostas das crianças à pergunta 2	134
Tabela 04 – Respostas das crianças à pergunta 3.....	135
Tabela 05 – Respostas das crianças à pergunta 4.....	135
Tabela 06 – Respostas das crianças à pergunta 5.....	136
Tabela 07 – Respostas das crianças à pergunta 6.....	137
Tabela 08 – Respostas das crianças à pergunta 7.....	137
Tabela 09 – Quantidade de profissionais que trabalham na Escola 2.....	144
Tabela 10 – Respostas das crianças à pergunta 1.....	176
Tabela 11 – Respostas das crianças à pergunta 2.....	176
Tabela 12 – Respostas das crianças à pergunta 3.....	177
Tabela 13 – Respostas das crianças à pergunta 4.....	178
Tabela 14 – Respostas das crianças à pergunta 5.....	178
Tabela 15 – Respostas das crianças à pergunta 6.....	179
Tabela 16 – Respostas das crianças à pergunta 7.....	179

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 MEMÓRIAS DE ESPAÇOS-TEMPOS	21
2.1 A lagoa	22
2.2 A mangueira	25
2.3 A natureza campesiana	26
2.4 A cozinha da vovó Doura	27
2.5 A bodega	28
2.6 Amanhã vai ter escola?	29
2.7. A natureza urbana	33
2.8 O curso de Pedagogia	37
2.9 O Magistério	43
2.10 O Mestrado na UECE	44
2.11 Os Centros Rurais de Inclusão Digital – CRIDs	45
2.12 O Mestrado na UFC	46
3 TESSITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
3.1 Análise histórica sobre a Educação Infantil	50
3.2 Currículo e Educação Infantil	56
3.3 Educação Infantil no âmbito na Legislação Brasileira	66
3.4 O Corpo numa visão holística de criança	70
3.5 Educação Matemática e Educação Infantil	73
4 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
4.1 Pesquisas sobre a organização dos espaços na Educação Infantil	77
4.1.1 Educação Infantil e Arquitetura	81
4.1.2 Educação Infantil e espaço	85
4.1.3 Educação Infantil e ambiente	90
4.1.4 Educação Infantil e desenvolvimento integral	91
5 A PESQUISA	94
5.1 A natureza da pesquisa	94
5.2 Instrumentos e técnicas de coleta de dados	98
5.2.1 Observação não-participante	98
5.2.2 Entrevista semiestruturada	100
5.3 Universo	104
5.4 Análise dos dados	104
6 EXPERIMENTANDO O AMBIENTE ESCOLAR	105
6.1 O percurso	105
6.2 Descrição dos espaços da escola 1	106
6.3 Analisando os ambientes da escola 1	116
6.3.1 O ambiente do Infantil IV	117

6.3.2 O ambiente do Infantil V	127
6.4 As respostas dos questionários	133
6.4.1 As respostas das crianças	133
6.4.2 As respostas das professoras	138
6.5 Descrição dos espaços da escola 2	143
6.6 Analisando os ambientes da escola 2	149
6.6.1 O ambiente do Infantil IV	149
6.6.2 O ambiente do Infantil V	163
6.7 As respostas dos questionários	175
6.7.1 As respostas das crianças	175
6.7.2 As respostas das professoras	179
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS	199
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	200
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	201
APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE ESPAÇOS E AMBIENTES DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	202

1 INTRODUÇÃO

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas.”.

(Manoel de Barros).

Início este trabalho com um trecho do poema “Memórias inventadas – a infância” de Manoel de Barros, pois esse texto tem muito a ver com minha caminhada. Compreendo a infância com infinitas possibilidades de ver o mundo com mais alegrias, fantasias e esperanças por dias de paz.

Confesso que escrever esta dissertação, nesta atual conjuntura político-social, sobre criança – infância – e espaços escolares, não tem sido uma tarefa das mais fáceis, pois a minha criança se entristece com tantos espaços desiguais, onde boa parte das crianças brasileiras iniciam sua vida escolar.

O tema da minha pesquisa surge a partir de atividades prazerosas, conforme acrescenta Martins (2008, p. 16): “[...] o desafio de construir um trabalho científico deve buscar o desenvolvimento do tema que dê satisfação e orgulho.”.

O que é infância? Conforme Kuhlmann (1998, p. 10), ela é

[...] uma condição da criança, na qual o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida, desse modo, é [...] preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Neste sentido, compreendo a criança como um sujeito que aprende socialmente em suas singularidades, nos diversos espaços-tempos. Assim, a presente proposta de estudo centra-se na contribuição que a organização dos espaços pode influenciar no desenvolvimento integral da Criança.

No âmbito da Educação Infantil – EI, vários pesquisadores (CAMPOS, CRUZ, 2006; KISHITOMO; PINAZZA, 2007; OLIVEIRA–FORMOSINHO, 2007) têm desenvolvido estudos sobre essa temática, principalmente após a promulgação da

Constituição de 1988, em que a EI passou a ser um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família.

Com a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Ceará – UFC, várias pesquisas foram realizadas sobre as instituições de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Fortaleza – destaque os trabalhos de Cavalcante (2015); Cruz (2008); Leitão (2002; 2008) – embora poucos tenham se dedicado a analisar a arquitetura e o espaço escolar.

No que se refere à organização dos espaços, diversos estudos (BARBOSA; HORN, 2011; CAMPOS-DE-CARVALHO; CAMPOS-DE-CARVALHO; RUBIANO; ROSSETTI-FERREIRA, 1989; FARIA, 2007a; 2007b; FORNEIRO, 1998; HORN, 2007; RUBIANO, 1994; MALAGUZZI, 1999b) afirmam que, ao preparar um determinado espaço, entram em jogo as significações das pessoas que gerenciam um determinado ambiente.

A configuração espacial, portanto, sempre está comunicando aos seus usuários mensagens, tanto diretas, ao facilitar ou impedir determinadas atividades, como simbólicas, sobre intenção e valores das pessoas que administram esse determinado contexto.

A motivação de estudar o espaço escolar na Educação Infantil, considerada como uma das dimensões materiais do currículo, decorreu de algumas inquietações ao longo do meu processo educativo, de estudos no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará, e, especialmente, durante a minha prática de sala de aula. Este conjunto de experiências me instigou a aprofundar os conhecimentos sobre os aspectos relacionados à aprendizagem, à docência e à escola, em especial as múltiplas representações em que a aprendizagem pode ocorrer relacionados ao uso que estudantes e professores fazem do Espaço Escolar.

No que se refere ao processo de aprendizagem da criança, Leitão (2011, p. 14) declara que

As contribuições científicas produzidas na área da Neurociência e por estudiosos em desenvolvimento infantil destacam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento neurológico, físico, cognitivo, afetivo e social da criança. Ressaltam ainda, que as possibilidades educativas de qualidade, envolvendo significativas situações de interação interpessoal e boas experiências de aprendizagem apresentadas às crianças nessa etapa da existência têm ressonância no restante de suas vidas, afetando sua capacidade de aprender e se desenvolver.

Em decorrência disso, percebi que a organização dos espaços na Educação Infantil ainda é um tema peculiar e pouco discutido e planejado por profissionais da área da Educação, em detrimento de outras áreas como Arquitetura e Urbanismo.

No que se refere ao uso que o professor faz desse espaço, tornando-o lugar de aprendizagem, possibilitando trocas de experiências e experimentação de sons, cores, odores e sabores, é fundamental a participação desse docente não apenas nas práticas de sala de aula, mas em todas as etapas da construção desse espaço.

Sobre isso, Barguil (2006, p. 118-119) afirma que “O ambiente construído contempla, ao mesmo tempo, os aspectos estéticos e sensorial porque ambos estão diretamente relacionados. A percepção espacial ocorre em virtude das bagagens biológicas e culturais do Homem.”.

A História da Educação Infantil no Brasil percorreu um longo período com uma visão puramente assistencialista, em detrimento de ações educativas voltadas para o pleno desenvolvimento das crianças. A EI se constituiu, durante décadas, um assunto esquecido pelo poder público, quando a criança era vista apenas como ser em miniatura do adulto, sem a necessária atenção aos seus aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores (ARIÈS, 1981, p. 65).

Sobre a importância do espaço, Malaguzzi (1999b, p. 86) declara:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e devido a seu potencial para iniciar qualquer espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para a sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Nesse sentido, Horn (2007, p. 09) afirma que o espaço não é simplesmente físico, mas atravessa as relações entre estudante, professor e a aprendizagem. O docente, mediante o seu olhar atento, é sensível a todos os elementos que estão postos em sala de aula e se constitui um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato.

Campos-de-Carvalho (2004, p. 26) destaca que

A organização espacial é um conceito multifacetado, englobando vários aspectos e dimensões, tais como segurança, conforto, identidade pessoal, motivação, autonomia, arranjo do espaço, privacidade, contatos sociais, dentre outros. Entendemos que a organização do espaço é um dos componentes de um contexto ambiental, sendo que sua análise é necessária para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano. As características contextuais, das pessoas e dos campos interativos interpessoais, possíveis de ocorrência naquele contexto específico, são três elementos indissociáveis, imbricados na ação de dar significado ou sentido a si próprio, ao (s) outro(s) e àquele contexto ambiental, bem como àquilo que ali acontece.

No que se refere ao uso do espaço e do tempo, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI (CEARÁ, 2011) propõem que as crianças possam:

- i) explorar o espaço através de experiências de deslocamentos de si e dos objetos;
- ii) procurar diversos caminhos para se chegar a um mesmo lugar;
- iii) deslocar-se enfrentando obstáculos no trajeto (passando por cima, por baixo, rodeando, equilibrando-se etc.).

O processo de aprendizagem das crianças ocorre mediante as interações entre crianças, criança-objetos, criança-espaço e criança-adulto. É fundamental, portanto, o planejamento de um espaço harmônico – cores, luzes e equilíbrio entre decoração e móveis – que contribua para que a criança, ao conviver com grupos diversos, assuma diferentes papéis e se conheça melhor.

Esses aspectos influenciarão na sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo em que permitirão que elas se apropriem dos objetos da cultura na qual estão inseridos (HORN, 2007, p.18). Destaco ainda o fato de que “[...] a forma como o professor organiza os espaços de sala de aula, diz que quem ele é, e que tipo de atividades realiza.”. (FORNEIRO, 1998, p. 238).

Campos-de-Carvalho (2003, p.294-295), ao pesquisar sobre a organização dos espaços e as relações das crianças em creches, defende uma visão integral do desenvolvimento da criança com o ambiente, pois,

O desenvolvimento implica em processos através dos quais as características da pessoa e do ambiente interagem, produzindo tanto continuidade quanto mudanças nas características da pessoa durante o curso da vida, no modo como a pessoa percebe e negocia com seu ambiente; isto é, mudança e constância nas capacidades da pessoa em descobrir, manter ou alterar as propriedades do ambiente, as quais, por sua vez, também exercem influência nas características da pessoa.

A forma como a criança entende o mundo, mediante sentimentos, crenças, valores e se expressando mediante registros pictóricos, manifestações corporais e verbais, decorre das experiências que elas vivenciam em diversos espaços. A escola é a instituição responsável por ajudar as crianças a interpretar a realidade.

Para responder “O que ensinar?” e “Quando ensinar?” (saber contedudístico), “Como ensinar?” (saber pedagógico), “Por que ensinar?” e “Para que ensinar?” (saber existencial) é necessário que o(a) docente, continuamente, se indague “O que o(a) estudante aprende?”, “Quando o(a) estudante aprende?”, “Como o(a) estudante aprende?”, “Por que o(a) estudante aprende?” e “Para que o(a) estudante aprende?”.

Necessário, portanto, que o(a) profissional interprete, analise as diversas manifestações, expressões – corporal, oralidade (escuta e fala) e registro, notação (leitura e escrita) – do(a) estudante, que revelam saberes e sentimentos, para, a partir de um diagnóstico, uma interpretação das mesmas, planejar e implementar sua ação (ensino) com o intuito de favorecer a aprendizagem discente. (BARGUIL, 2016a).

Para uma noção multidimensional, que permite um melhor aproveitamento dos saberes docentes e a percepção da criança em sua totalidade, é necessário implementar e manter programas específicos de apoio a todos os agentes educacionais. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza apenas a formação intelectual da criança, reduzindo a atividade docente aos aspectos cognitivos, descartando a chance de ampliar suas competências espaciais, pictóricas, corporais, musicais, interpessoais e intrapessoais (SMOLE, 2003, p.10).

Diante desse cenário, os temas: **Arquitetura Escolar e Desenvolvimento Integral da Criança** despertaram-me interesse em aprofundar meus estudos para refletir sobre a Educação numa visão holística da criança. São estes os **problemas da pesquisa**: i) nas propostas educacionais para esse público, está sendo assegurado um ambiente que considere a aprendizagem da criança, um meio educacional em que ela se sinta compreendida, acolhida e estimulada no seu percurso escolar e em suas demais capacidades?; ii) as práticas pedagógicas docentes têm encorajado e orientado o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo sua aprendizagem nos espaços externos e internos de uma instituição de Educação Infantil?; e iii) como a organização do espaço escolar, muitas vezes, disciplinador e opressivo, pode ser um instrumento que propicie às crianças a vivência da liberdade e da afetividade?

Em torno destas questões, levanto como hipótese desta investigação que nos modos de ocupação do espaço da Educação Infantil, nas práticas docentes e nas relações das crianças, estas criam estratégias para constituir lugares que são diversos daqueles indicados como critério de qualidade do espaço.

Considerando-se os problemas e a hipótese dessa pesquisa, este estudo, de uma forma **Geral, objetiva:**

Conhecer a organização dos espaços na EI e as possibilidades de promoção do desenvolvimento da criança em duas Instituições de EI da rede municipal de Fortaleza – Ceará.

Especificadamente:

- (1) Identificar aspectos afetivos de crianças e professoras relacionadas ao uso do espaço escolar;
- (2) Mapear as práticas pedagógicas realizadas nos diferentes espaços de uma Instituição de EI;
- (3) Conhecer as formas como as crianças ocupam os espaços de uma Instituição de EI.

O trabalho encontra-se organizado em seis capítulos, incluindo esta Introdução. O segundo capítulo traz algumas recordações da autora enquanto criança, estudante e docente em diferentes espaços e tempos. O terceiro aborda a trajetória da Educação Infantil. O quarto apresenta a Organização dos Espaços na Educação Infantil, apresentada através do estado da arte. O quinto capítulo descreve o percurso metodológico do estudo: o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos, o lócus e os instrumentos que serão utilizados. O sexto apresenta a retrospectiva desta pesquisa e perspectivas de investigação.

Este estudo seguiu uma trilha que se adequou aos preceitos do rigor científico, tão necessários e fundamentais para trabalhos dessa natureza, aliada a sons, sabores, cores e aromas que experimentei ao escrevê-lo.

**Ao contrário, as cem existem
(Loris Malaguzzi)**

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
[...] A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar
e de não falar de compreender
sem alegrias de amar.
[...]
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.
(MALAGUZZI, 1999a, p. v).

Figura 01 – Crianças nas escolas pesquisadas



Fonte: Arquivo da autora.

2 MEMÓRIAS DE ESPAÇOS-TEMPOS

“Escrevendo ou lendo nos unimos para além do tempo e do espaço e, os limitados braços se põem a abraçar o mundo; a riqueza de outros nos enriquece a nós.”.

(Agostinho da Silva).

Como diria Guimarães Rosa, “Contar é muito dificultoso”. Não pelos anos que já se passaram, pois creio que ainda tenho poucos, “[...] mas, pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê e se remexerem nos lugares.”. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; acredito que uns nem se misturam com os outros. Penso que tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. E as lembranças da infância trazem marcas profundas, que se perpetuam por toda nossa existência (ROSA, 2013, p. 53).

Conforme Dias (1997, p. 10),

As histórias de vida têm o potencial de humanizar e de dar pistas mais claras, diretas e profundas para o trabalho do educador, uma vez que conseguem de maneira mais simples, através de parábolas singulares, iluminar aspectos importantes da vida diária com crianças.

Dessa forma, toda saudade é uma espécie de velhice. Compreendo que “[...] ignorar o passado e começar tudo de novo, a cada momento é ignorar a natureza humana que constrói identidade(s) e cultura(s) a partir das memórias.”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.13).

Então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo e no espaço. Não também em uma narrativa linear, como uma conexão que lhe dá sentido, principio, meio e fim, mas como um álbum de retratos (nomeei cada fase de janelas), cada um (in)completo em si mesmo, como um mosaico, mas contendo um sentido inteiro. Talvez seja esse o jeito de escrever sobre a alma em cuja memória se encontram as coisas eternas, que permanecem.

Assim, aventurei-me em citar letras de músicas para falar sobre os sentimentos, pensamentos e movimentos gerados ao escrever este trabalho, bem como ressalta Milton Nascimento [...] “Certas canções que eu ouço cabem tão dentro de mim, que perguntar carece, como não fui eu que escrevi?”.

Portanto, descreverei, a seguir, alguns espaços-tempos que transitei e estabeleci relações desde a minha infância à minha formação profissional, que, de alguma forma, me constituíram, deixaram marcas em mim e me transformaram em professora.

Para cada período da minha vida, escreverei uma seção neste capítulo. Dessa maneira, o período compreendido entre (1990-1993), tempo formal para eu ter vivenciado a **Educação Infantil**, foram substituídos por outros espaços de aprendizagem, os quais serão:

2.1 A lagoa e 2.2 A mangueira.

O Ensino Fundamental I e II (1994-2002):

2.3 A natureza campesina, 2.4 A cozinha da vovó Doura, 2.5 A bodega e 2.6 Amanhã vai ter escola?.

O Ensino Médio (2003-2005):

2.7 A natureza urbana;

Educação Superior (2010-atualmente): 2.8 O curso de Pedagogia, 2.9 O Magistério, 2.10 O Mestrado na UECE, 2.11 Os Centros Rurais de Inclusão Digital – CRIDs e 2.12 O Mestrado na UFC.

2.1 A lagoa

“HOUVE um tempo em que a minha janela se abria para uma lagoa. Na ponta da lagoa brilhava suas águas. Na areia costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias límpidos, quando o céu ficava da mesma cor da água, o pombo parecia pousado no ar. Eu era apenas uma criança, com seis anos, achava essa ilusão maravilhosa e sentia-me completamente feliz”.

(Cecília Meireles)

Escolhi um poema de Cecilia de Meireles que fala sobre janelas para iniciar essa seção, pois entendo que as janelas possibilitam ver o mundo de diferentes perspectivas, para mostrar as janelas que foram abertas, faço um resgate

de alguns dos caminhos percorridos, espaços vividos e ocupados. Compreendo esses espaços, como lugares de experiências, que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, assim a [...] “experiência implica na capacidade de aprender a partir da própria vivência.”. (TUAN, 1983, p. 10).

Dessa maneira, o primeiro lugar que a minha memória recorda é o meu pedacinho de céu aqui na Terra: Lagoa Grande. A minha vida nas margens dessa lagoa, estabeleceu-se por uma profunda relação entre a minha existência e a natureza. Morei boa parte da minha vida nesta pequena comunidade, situada no interior do município de Morada Nova, no estado do Ceará. Nas margens de um grande rio e rodeado na beira de uma enorme lagoa, nome este dado a ela. Hoje por motivo da seca atingida no Ceará e em boa parte do Nordeste, só nos restou o rio. Sem contar diversas notificações e proibições do uso restrito da água para as pessoas que ainda vivem nesse local.

Barguil (2006, p. 93) assevera que

A forma como a humanidade se relaciona com a Natureza, tratando-a de maneira descartável, está expressa numa crescente instabilidade de fenômenos naturais extremos, tais como secas e enchentes, em patamares e locais jamais pensados. Tal atitude revela a urgência de se buscar novos padrões de comportamento, os quais requerem um questionamento na compreensão da dinâmica da vida e da sustentabilidade na Terra.

Na minha relação com a natureza, tive a oportunidade de vivenciar os benefícios e os desafios dos encontros com uma rara qualidade de liberdade, pouca vista, atualmente. Morin (2001, p. 76) afirma que

A união planetária é a exigência nacional mínima de um mundo escolhido e interdepende. Tal união pede a consciência e um sentimento de pertencimento mutuo que nos une à Terra, considerando como primeira e última pátria.

Além, dos valores que meus pais – José e Maria – me ensinaram, pessoas simples como os próprios nomes. Eles são para mim exemplos de seres humanos evoluídos espiritualmente, pois sempre ensinaram a valorizar o melhor que cada pessoa poderia oferecer, a ter gratidão por tudo, a ter fé, e não praticar apegos com coisas materiais e a acreditar nos estudos, apesar de terem passado pouco tempo em sala de aula.

Tal como na história *Vida Maria*¹, venho de uma geração de muitas Marias que nunca tiveram oportunidade de estudar, acredito que essa foi das razões de minha mãe ter quebrado o ciclo e dar-me o nome de Jeriane! Confesso, ainda, que a história do meu nome renderia outro capítulo, porém opto por não adentrar nessa seara. Assim, como tantos outros assuntos que ficarão de fora, sem que tenham sido esquecidos. Esses permaneceram bem guardados em minhas recordações e no mais íntimo do meu ser. Afinal, existem momentos e sentimentos que não ousamos revelar nem para nós mesmos!

Compreendo a importância de destacar a admiração por Jesus Cristo, a minha relação com Ele iniciou logo após o meu nascimento, no ano de 1987, quando meu pai me registrou em 24 de dezembro do referido ano, apesar de eu ter nascido no dia 21. Na confusão de não se lembrar da data correta, ele declarou os números referentes ao nascimento de Jesus Cristo.

Evidenciou ainda mais ao longo da minha existência, a grande inspiração que Ele tem em minha vida, com ensinamentos simples e profundos. A minha busca incansável por espaços, pessoas e instituições que possibilitassem um verdadeiro encontro, foi e continua sendo uma grande incógnita em minha vida, pois acredito que a maioria das pessoas deposita essa esperança em coisas externas ao próprio ser, ou limita esse grande amor em regras e proibições de religiões, ocasionando um verdadeiro aprisionamento dos corpos.

Creio que a manutenção em valores virtuosos, independentemente da situação, gera grande influência sobre as pessoas, afinal, todos têm o bem em si e admiram ações virtudes. Além disso, é um belo exemplo de fé! Vejo muita gente buscando a fé apenas na necessidade... Pedindo mundos e fundos por ela... mas, para mim, viver com fé em seus valores e religiosidades é seguir plenamente os ensinamentos pregados, sejam eles de qualquer religião, é assim que se conquistam tais mundos e fundos.

Assim, procuro seguir minha vida conforme o evangelho de Jesus Cristo, o que requer, diariamente, renúncias e reflexões sobre a estadia na Terra. A alegria de confiar que eu “[...] posso tudo naquilo que me fortalece.”. (Filipenses 4: 13) enche-me de paz e esperança de uma vida abundante de amor genuíno e luz.

¹ O filme mostra a história do que se mais vê aqui no interior do Nordeste, onde vemos crianças que tem sua infância interrompida muitas vezes para ajudar a família a sobreviver, infância essa resumida aos poucos recursos e as más condições. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zHQqpl_522M>. Acesso em: 05 abr. 2015.

2.2 A mangueira

“HOUVE um tempo em que minha janela se abria para um terreiro, onde uma vasta mangueira alargava sua copa redonda. À sombra da árvore, numa esteira, passava quase todo o dia sentada uma mulher, cercada de crianças. E contava histórias. Eu não podia ouvir, da altura da janela. Mas as crianças tinham tal expressão no rosto, às vezes fazia com as mãos arabesco tão compreensível, que eu participava do auditório, imaginava os assuntos e suas peripécias e me sentia completamente feliz”.

(Cecília Meireles).

A oportunidade que a vida me presenteou de ter morado em um lugarzinho no meio do nada (ou no meio de tudo que precisava) foi também consequência de diversas restrições que só tive consciência disso ao chegar aqui em Fortaleza no ano de 2006. Mas, em compensação, alegro-me imensamente ao recordar da infância feliz que tive.

Minhas brincadeiras na infância estavam todas relacionadas com o privilégio de morar no ambiente com tanta natureza: banho de rio, casinha na árvore, trilhas, passeio de barco na lagoa, jogos de pedrinhas, cirandas, lagarta pintada e tantos jogos eu e meus irmãos criávamos em uma garagem antiga do meu pai.

As recordações mais presentes são dos meus sete para dez anos, quando os banhos no rio eram sempre de muita alegria, principalmente quando das férias da escola e meus primos da cidade (Adriano, Ana Cleide, Karen e Carlinha) vinham para minha casa. Brincávamos de procurar pedras dentro da água do rio, castelinho de areia, enterrar o morto e até de Tarzan (subindo nas árvores e pulando dentro do rio)! Tudo isso acabava quando minha mãe gritava: “Passem já dentro, hora de almoçar!”.

Nas tardes, nossas aventuras eram na casinha da árvore de uma grande mangueira que tinha no quintal da minha casa, lembro-me do dia intenso que construímos... Mãe teve a maior dificuldade de nos colocar para dentro de casa!

Com madeira e palha de cocos os meninos levantaram a casa e as meninas colhemos frutas do próprio quintal de casa para lanchar: mangas, goiabas, atas, graviolas, caju e mamão. Foram tardes muito especiais e alegres!

No mesmo dia da construção da casinha, choveu bastante e é claro que derrubou tudo! Mas, a brincadeira só começava com banho de chuva e somente acabava com nós todos roxos de frio.

2.3 A natureza campesina

Os meus animais de estimação eram os seres que eu mais gostava. Aprendi com eles valorosos ensinamentos. O primeiro que tive foi um cordeiro que ganhei, aos 6 anos de idade, do meu avô materno. Chamava-o de Felicidade, pois ele era a minha felicidade! Dormia na minha cama e entrou comigo na Igreja na minha primeira Eucaristia (essa foi a condição que dei para minha mãe para fazer as aulas de catecismo e entrar na Igreja). Com o tempo ela ficou cega... E acabou morrendo, mas esse até foi o melhor presente que já ganhei na vida!

O segundo foi um pintinho, amarelinho que pai trouxe para casa, pois havia sido atropelado e não conseguia andar, chamei-o de Esperança. O terceiro foi um cágado e depois vieram vários cachorros, gatos e coelho que tive. Agora, tenho apenas um cavalo (Príncipe, a coisa mais linda do mundo!).

Desde pequena, tinha uma admiração sem fim por cavalos, acredito que a paixão que meu pai sempre teve por cavalos e vacas transferiram para mim. Conforme destacado por Alves (2012, p. 40-41),

Um amigo tinha sítio. Colocou nele uma vaca. A vaca lhe dava uma enorme despesa. Teve de construir um estábulo, além de comprar uma picadeira de cana para a ração. As pessoas ajuizadas de sua família tentaram trazê-los de volta à razão. Com as despesas todas as vacas lhe dá o leite dela é o mais caro da cidade! Seria mais barato e prático comprar o leite nos saquinhos plásticos. Mas, ele me confessava: Eles não entendem... Eu não tenho vaca por causa do leite. Eu tenho a vaca porque gosto de ficar olhando para ela, aqueles olhos tão mansos, aquele ar tão plácido, tão diferente das pessoas com quem lido... Tenho a vaca porque ela me faz ficar tranquilo.

Assim, recordo de uma infância muito feliz. Brincava o dia inteiro, no quintal, no rio, em cima das árvores, contando e procurando as três Marias do céu de noite. Não tinha medo de violência e nem mesmo sabia o que era isso. Era uma espoleta. Fui a que mais apanhei dos três irmãos, ou melhor, apanhei pelos quatro irmãos.

Cai de pé, de bicicleta e de moto um milhão de vezes... Mas me levantei também de todas elas, ora com choro, ora o engolindo (pois como diz minha mãe: “Se chorar, apanha!”). Tive pouco contato com tecnologia, não tive celular e nem computador durante vinte anos da minha vida, mas nunca senti falta disso. Na infância também não tínhamos TV. Aprendi desde cedo a cuidar da natureza, pois era através dela que sobrevivíamos.

2.4 A cozinha da vovó Doura

Um dos lugares mais especiais da minha memória é na cozinha da minha vó Doura, admito que ela não tinha nenhum receio de me deixar mexer em suas panelas e louças, adorava ajudar minha vó Doura a fazer bolos e tortas. Não lembro a idade, mas tenho grandes lembranças de ficar em cima na mesa dela mexendo uma panela de doce, massa de bolo, quebrando ovos, fazendo massa e sujando tudo...

Infelizmente, passei anos sem poder fazer o que mais gostava, pois, em 1992, com quatro anos de idade, tive uma queimadura de terceiro grau com um mingau que minha mãe estava fazendo para mim, meus irmãos e outras crianças que estavam na minha casa. Lembro-me que era um caldeirão. Fui até o fogão e puxei a panela que derramou sobre o meu corpo.

As cenas posteriores são do hospital, passei alguns meses respirando através de aparelhos e sem poder me mexer... Quando voltei para casa, sem sequelas, apenas com uma que ainda tenho na face, mãe havia feito uma promessa para São Francisco de Assis e eu que tive de pagar, vestida de franciscana, de pé até Canindé (olha o que uma mãe faz com a pobre da filha!).

Até hoje mãe não deixa chegar perto da cozinha dela, além do que tive outro acidente muito sério com 15 anos de idade, fazendo massa de macarrão queimei minha face de novo. Mas, graças a Deus, fiquei boa sem necessidade de promessas!

No intervalo desse tempo, minha vó Doura sempre me deixava experimentar, queimar e fazer o que quisesse na cozinha dela. Ela confiava em mim e sempre falava: “Hoje eu quero comer feito por você!”. Muitas vezes nem sabia se era doce ou salgado as invenções que criava, mas ela dizia sempre que estava

delicioso. Vó Doura já me preparava para docência: acreditar e confiar em meus estudantes...

Depois que vim morar sozinha e sem mãe por perto, a cozinha é um dos lugares que mais me proporciona prazer. Ainda tenho um grande desejo de fazer um curso de gastronomia, quem sabe ainda faço!

O guardador de rebanhos

Fernando Pessoa

A mim ensinou-me tudo.
 Ensinou-me a olhar para as coisas.
 Aponta-me todas as coisas que há nas flores.
 Mostra-me como as pedras são engraçadas
 Quando a gente as tem nas mãos.
 E olha devagar para elas. (...)

Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
 No degrau da porta de casa,
 Graves como convém a um deus e a um poeta,
 E como se cada pedra
 Fosse um universo todo
 E fosse por isso um grande perigo para ela
 Deixá-la cair no chão.
 (PESSOA, 1997, p. 96)

2.5 A bodega

“Não me posso resumir porque não se pode somar uma cadeira e duas maçãs. Eu sou uma cadeira e duas maçãs. E não me somo.”
 (Clarice Lispector).

A bodega de nossa família foi o espaço onde iniciei meu processo de compreensão dos registros – leitura e escrita – da Língua Portuguesa e da Matemática. Vale destacar que não tive a oportunidade de cursar a Educação

Infantil, pois na nossa comunidade não tinha escola para esta etapa. É lamentável relatar que ainda hoje não tem. Por este motivo, só ingressei na escola formal no Ensino Fundamental.

As aulas na bodega eram ministradas pelo meu irmão mais velho, Junior, que nela nos ensinava números, cores, noções de maior, menor e medidas. Para canalizar nossas energias, minha mãe fazia um rodízio entre eu e meus irmãos para tomar conta e despachar os fregueses da bodega. Em virtude dessas lições, eu, desde por volta dos sete anos de idade, já passava troco, pesava vários alimentos, tais como: açúcar, farinha, feijão, queijos, etc. Nesta época, as pessoas compravam esses nutrientes tendo como unidade de medida o mercado: “Oh! Menina, pese um mercado de queijo”.

Eu ajudava minha mãe na venda e também tinha horário em que assumia sozinha a responsabilidade. As lembranças mais presentes são dos bilhetes dos fregueses com palavras com erros ortográficos, os quais não permitiam a leitura. Eu ficava muito tempo me questionando o que era aquilo que D. Maria, Seu Antônio... e tantos outros queriam! No final, sempre conseguia decifrar e enviar a mercadoria junto com a escrita correta dos alimentos. Passei anos da minha vida colecionando esses bilhetinhos. Será que já adivinhava ser professora?

2.6 Amanhã vai ter escola?

Conforme disse, morar numa roça tem uma série de vantagens, mas, também, inúmeras restrições. Ao iniciar pelas inúmeras faltas: aulas, merenda escolar, água, professores e biblioteca na minha pequena escola (até hoje ainda não tem!). Não recorro de nenhum livro até os seis anos de idade, apenas das histórias que meu pai inventava para mim antes de dormir. Eu sempre perguntava para ele: “Amanhã vai ter escola?”. Devido às cheias do rio e da lagoa, durante parte da minha infância eu não tive aula, pois os professores que vinham da cidade não conseguiam atravessar o rio.

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas e da vida. As experiências, de que falam as recordações- referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente da vida. (JOSSO, 2004. p. 43).

Em 1994, com seis anos de idade, ingressei, feliz e saltitante, no 1º ano do Ensino Fundamental. Este foi, de fato, meu primeiro ano na escola. Lembro-me da emoção que sentia quando minha mãe arrumava e penteava meus cabelos e organizava meu colecionador² para eu ir à escola. Meu irmão mais velho, Junior, já havia feito um grande investimento, alfabetizando a mim e a meus irmãos, todos os dias nos dava aula, usando a porta de madeira da bodega e um giz.

Outro espaço-tempo que muito contribuiu para a minha alfabetização foi a Escola Bíblica Dominical, em uma igreja protestante que tinha perto de minha casa. Aquele espaço, minimamente, supria a necessidade e vontade que eu tinha de ir para uma escola formal, apesar da infraestrutura carente: sem luz e piso!

Quando cheguei na escola, era fascinada por uns livros paradidáticos que havia na estante da diretora. Este foi meu primeiro contato com livros de historinha com imagens. Os livros ficavam empacotados em uma das últimas prateleiras (bem no alto). Lembro-me das diversas vezes que implorei para levar para casa, ela sempre respondia com tom irônico que não podia pegar, apenas olhar e de longe.

Aquilo me revoltou... Não me conformei e consegui levá-los para casa com a ajuda de uma funcionária do turno da noite (Dona Marizor), a minha preocupação era que minha mãe descobrisse e achasse que havia roubado da escola, isso seria um castigo eterno! Mesmo assim, corri o risco, e passei a ler na hora que todos iam dormir, com a ajuda de uma moça que morava na minha casa: Nara (era ajudante da minha mãe na produção de queijos). Um dos primeiros livros que li foi Ali babá e os 40 ladrões, seguido de Aladim e a lâmpada mágica e 1001 noites. Não gostava dos livros de princesas, meus favoritos eram os de aventuras.

Minhas idas à diretoria era todas motivadas pelos livros, que só podia olhar e procurar se havia chegado algum novo e levá-lo a noite para casa... Um dos fatos marcantes foi um comentário de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental: “Meu Deus! A menina já lê tudinho!”.

² Colecionador da TV Colosso: que saudade!

Livros
Caetano Veloso

Tropeçavas nos astros desastrada
Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
[...]
Tropeçavas nos astros desastrada
Sem saber que a ventura e a desventura
Dessa estrada que vai do nada ao nada
São livros e o luar contra a cultura.
[...]

Durante a disciplina Educação Matemática e Educação Infantil, no Mestrado da UFC, procurei em meus registros de Infância e, em minhas lembranças de aulas que abordassem alguns conceitos ou noções matemáticas, mas poucas surgiram.

Tive duas professoras da creche, as quais sequer tinham o Ensino Fundamental completo. Ninguém ama o que não conhece, este pensamento explica o porquê de tantos alunos não gostarem de Matemática. Se a eles não foi dado o direito de conhecê-la, como podem vir a admirá-la? (LORENZATO, 2006).

Assim, as aulas eram todas voltadas para as práticas lúdicas, apesar de não usufrirmos de materiais e nem de um espaço físico para nossas aulas, as professoras sempre criavam alguma brincadeira ou, em muitas vezes, nos deixavam livres para sugerir brincadeiras.

Nós brincávamos de um tudo: pega-pega, bola, elástico, massinha de modelar, faz de conta e os adoráveis banhos na sexta feira, alguns de mangueira e outros no nosso rio. As lembranças que mais gosto de ter eram que sempre ficava descalça nas salas: como eu amava não precisar usar chinelas para subir em árvores!

Kihimoto e Pinazza (2007, p. 51) destacam que,

Ao propor, no brincar, a trilogia: criar, sentir e pensar, Froebel (1912, p. 56) mostra o valor da ação criativa da criança, o papel das emoções e a integração do pensamento na ação. As concepções sobre o desenvolvimento infantil, nesse aspecto, são similares as da maioria dos psicólogos atuais. Wallon (1950) destaca as emoções como desencadeadoras das ações da criança. Bruner (1983a, 1983b) e Vygotsky (1988) evidenciam a integração da atividade infantil.

Quando ingressei no Ensino Fundamental I, houve uma grande ruptura e, no lugar da brincadeira, tudo era motivo de punição, castigo, especialmente nas aulas de Matemática: palmatória, ficar de joelho no milho...

Quando éramos um pouco mais ignorantes do que somos agora, se o resultado não era alcançado tal como planejado, educávamos, com autoridade, torturando crianças com pisa de cinto ou palmatória, ajoelhando-as em cima de caroços de feijão ou de milho e ainda tendo que segurar uma cadeira na cabeça, levando-as ao desespero com a arguição da tabuada, obrigando-as a copiar dezenas de vezes e números sem qualquer sentido, como se elas fossem pedras duras, que necessitam de muita água mole para serem furadas... E o que dizer dos milhares e milhares recreios roubados das crianças por adultos zelosos? (BARGUIL, 2014)

Outro fato importante era as ocasiões em que minha mãe era convidada a ir à escola com as queixas das professoras que porque eu não conseguia ficar sentada na cadeira e não calçava sandálias. Até essa idade, antes da escola, minha maior alegria era fazer acrobacias dos galhos das árvores para o rio. A escola era uma verdadeira tortura e disciplinamento do meu corpo.

Vale ainda ressaltar, que éramos proibidos de levar lanche para a escola. Só podíamos comer os lanches que essa inesquecível diretora vendia na cantina da escola que também era dela. Assim, o espaço da escola onde tudo era fantasia e alegria transformou-se em lugar sem cheiro, sem cor e sem sabor! Diante deste cenário, eu pulei o muro da escola no 5º ano e fui convidada a mudar de escola.

No silêncio da sala de aula ecoa a voz do mestre. Alunos calados escutam e copiam suas palavras. Pausadamente, o professor dita a sua versão da matéria com o estatuto de verdade absoluta. Alguns dos alunos permanecem com os olhos fixos no ambiente da sala, mas o pensamento viaja. Estão espacialmente presentes, mas mentalmente ausentes, distantes, embalados pelo som constante e monotônico da prelação. A hora e vez desses alunos nos espaços pedagógicos são restritas e definidas. Reproduzir nos exercícios, trabalhos e provas o pensamento do professor que “ensina”. Para esquecer-los depois. (KENSKI, 2000, p. 136).

Saí de casa, aos doze anos de idade, foi um marco na minha vida. Ainda mais pela transição da escola. Assim, cursei todo o 6º ano do Ensino Fundamental em escola particular na cidade de Morada Nova, e no final do ano com a promessa que iria me comportar retornei para o meu pedacinho de céu, onde concluí o Ensino Fundamental II.

No primeiro ano do Ensino Médio (2003), tive que retornar à cidade, pois no meu pedacinho de chão não esta etapa da Educação Básica. Assim, ia toda noite para a escola de pau de arara e retornava por volta de meia noite para casa. As recordações mais presentes são do carro que quebrava e inúmeras vezes chegava em casa quase de manhã, rezando para chover e tomar um banho no frio. E o pior é chovia e fazia muito frio.

Já não aguentando tanto sofrimento, no terceiro ano fui morar na cidade e estudar no turno da manhã. Lembro-me de uma situação engraçada, eu ficava sempre numa carteira próxima a uma janela da sala no segundo andar da escola. Fazia isso para ver quando meu pai passava no carro e saía desesperada para ir para a minha roça, nas sextas feiras, temendo passar o final de semana inteiro naquela selva, chamada cidade.

Tínhamos uma professora de História que era muito estranha e imprevisível em relação as nossas notas. Assim, certa vez quando ela saiu da sala, fui ver minhas notas no diário dela, e também achava estranho porque ela nunca me chamava pelo meu nome. Encontrei no meu número de chamada (15) a seguinte descrição: menina da janela.

2.7 A natureza urbana

“**HOUVE** um tempo em que a minha **janela** se abria sobre uma cidade que parecia feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim seco. Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinham um pobre homem com um balde e em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma rega: era uma

espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.”³

(Cecília Meireles).

No final do ano de 2005, vim para Fortaleza para tentar vestibular nas duas universidades públicas do Estado que estavam com inscrições abertas: UECE e CEFET (atual IFCE). Por falta de informação, não fiz a seleção da UFC. Passei logo no CEFET para o curso de Tecnologia em Lazer, para minha grande surpresa, pois sabia das minhas fragilidades acadêmicas.

Com a aprovação no IFCE, fui contemplada com uma bolsa de estudos integral para fazer cursinho pré-vestibular no Colégio Lourenço Filho e tentar mais uma vez vestibular para o curso que almejava: Psicologia na UFC. Passei, também, a trabalhar nesse colégio, nos contra turnos das aulas do cursinho e da Faculdade, fiscalizando as avaliações dos alunos do Ensino Fundamental dessa instituição.

Eu não compreendia os motivos de tantos exames que aqueles alunos faziam, mas como dependia das provas deles também não reclamava. As cadeiras enfileiradas pregadas no chão, o silêncio que eles me aguardavam e medo daquelas avaliações que causavam pavor, era lamentável! Eu me sentia cada vez mais enjaulada, não sei se pela quantidade de prédios que me assustava, de paredes e ou os barulhos daqueles estudantes.

Barguil (2015, p.17) parafraseando Thurnwald, citado por Vygotsky (1996, p. 104), diz que “[...] a acuidade dos sentidos do homem primitivo muitas vezes é resultado da prática; o déficit nessas esferas dos habitantes de cidade é muitas vezes consequência da falta de uso, devido a seu modo de vida em locais restritos.”.

Um dia, a necessidade de espaço se faz sentir... Isto nos pega de surpresa. Depois, não nos larga mais. O irresistível desejo de ter um espaço para si. Um espaço móvel que nos leve para longe. Teríamos tudo a mão e não nos faltará nada...

(AUGÉ,1994, p. 10)

³ Negrito da autora.

Inicialmente, como relatei, meu sonho era cursar Psicologia na UFC, na época era apenas o terceiro curso mais concorrido, perdendo apenas para Medicina e Direito! Achava muito interessante o curso, o cuidado com o outro, achava que era um curso onde pessoas, de uma forma muito intrapessoal, se preocupavam com seus próximos.

Tentei por dois anos o curso de Psicologia na UFC, passava na primeira fase, mas ficava na segunda. Ainda com os frutos da aprovação da primeira fase, consegui outra bolsa integral no Colégio Farias Brito em turma especial destinado a estudantes que tentavam ingressar no curso de Medicina.

Em 2007, consegui minha aprovação para o meu tão sonhado curso na UFC no campus de Sobral, mas, como nesta cidade não havia residência universitária, ficou impossível eu ir, pois não havia nenhuma forma de me sustentar nessa cidade. Recordo, com alegria, a “vaquinha” para os gastos de passagens, hospedagem e alimentação que meus amigos de cursinho fizeram para eu poder ir tentar fazer essa prova, sem que meus pais soubessem, quando passei e precisei contar para minha mãe, ela foi clara e muito racional ao não permitir.

Isso me causou profunda tristeza e indignação, pois já estava no meu terceiro ano de cursinho. Decidi, naquele momento, que não tentaria mais vestibular e largaria os estudos. Neste mesmo ano, minha irmã veio para Fortaleza tentar vestibular, assim, resolvi ceder a minha bolsa de estudos para ela cursar um ano de cursinho e tentar o curso que ela sonhava: Medicina Veterinária.

Para custear nossas despesas de moradia e alimentação aqui em Fortaleza, resolvi ir trabalhar, pois minha mãe já havia vendido algumas vacas de meu pai, e não suportava mais ouvir ele dizer que fazer faculdade era só para filhos de ricos e não para nós duas. Por muitas vezes, pensei em voltar para casa e seguir as orientações de meu pai, pois, além de inúmeras necessidades que passávamos, minha mãe havia adoecido e quase nunca tinha contato com minha família, principalmente com ela: só por cartas e até que essas chegassem na minha roça passava muito tempo...

Minha mãe, carinhosamente enviava nas cartas cartões telefônicos e quando ela ia na cidade ou nos domingos a gente se falava e eu matava um pouquinho a saudade. São nesses momentos que a gente cria força que vem da alma para poder ser forte na busca de um ideal.

Foi um período muito difícil! Dessa maneira, trabalhei em uma fábrica de roupas durante sete meses, em expediente sub-humano, de 8 horas, até concluir as peças de roupas do dia: às vezes, ia até às 18h, outras vezes, chegava até às 23h. Assim, meu único horário para estudar era nos horários de almoço, resolvia algumas questões das apostilhas do cursinho onde havia voltado a frequentar (faltava muito, pois o meu corpo era cansado de passar o dia e a noite em pé) ia para o cursinho à noite, com muita insistência de minha irmã, que se entristecia me vendo trabalhar tanto. Em diversos momentos de trabalho, refletia o que é que eu estava fazendo naquele lugar, aquilo não era o sentido de eu ter fugido de casa para estudar!

Para conseguir ter mais tempo livre para estudar, sai dessa fábrica e fui trabalhar em um outro com carga horária menor, de 6 horas diárias. Trabalhei mais um ano e sete meses em um Plano de Saúde, no setor de autorização de exames, meu horário de trabalho era bem atípico: das 24h00 às 06h00. Este foi o período que mais li livros, pois tinha no máximo cinco ocorrências durante a noite toda e eu precisava ficar acordada.

Enquanto não sabia o que ia fazer da vida, li mais de 200 livros nessas noites, destaco três: “O menino de pijamas listrados”, “O pequeno príncipe” e “A menina que roubava livros”. Era, também, apaixonada pelos ensinamentos budistas e por Dalai Lama: “A arte da felicidade”. Li Gabriel Garcia Márquez – “Memórias de minhas putas tristes” e “Cem anos de solidão” – e todos os romances utópicos de Nicholas Sparkes, Jane Austen e um dos mais profundos: Viktor Frankl (“O sentido da vida”). Afinal, qual era o sentido da minha vida?

Você não é o que faz no emprego, mas o que faz fora dele. É nas horas de ócio que alguém pode tornar-se mais culto ou mais ignorante.

(Domenico de Masi).

Acredito também que nesse período foi que minha paixão pela música e pelo rock nacional floresceu cada vez mais, embora já gostasse muito de rock nacional, como Renato Russo, Nando Reis, Engenheiros do Hawaii, Los Hermanos e Dinho Ouro Preto. Encontrava em algumas músicas a minha própria identidade como: Pearl Jam, Alanis Morissette, Scorpions, Pink Floyd, Nenhum de nós...

Em uma das madrugadas de trabalho, vi, sem nenhuma pretensão de sucesso, a lista dos aprovados no vestibular 2010.1 da Universidade Federal do Ceará e nela constava meu nome.

O resultado da aprovação para o curso em Pedagogia na UFC saiu no mesmo ano em que irmã passou para Engenharia Agrônômica. E, coincidentemente, ingressamos no mesmo semestre nos nossos cursos de mestrado da UFC em agosto de 2015: eu no de Educação e ela no de Fitotecnia.

É preciso esquecer para viver; a vida é esquecimento; cumpre abrir espaço para o que está por vir.

(Miguel de Unamuno).

Um dos grandes impactos na minha vida foi vir morar numa cidade grande, com muitos prédios, grades e muros. A primeira sensação foi me sentir enquadrada! Numa cidade grande, muitas vezes, finge-se que não existe sofrimento, enchemo-nos de distração e o mundo força a acreditar que precisamos deixar nosso passado para trás, como se o peito fizesse escolha de apagar com borracha todo o roteiro feito com o coração.

Véras (2000, p. 21) afirma que

Uma das características marcantes da cidade é a presença da imensidão de contrastes. Embora aparente concentração de poder e riqueza, ela é o espaço de fartura e prosperidade. Ao contrário, há sempre novas manifestações de pobreza e formas cruéis de exclusão social, sugerindo a ideia de dualização (fragmentação e segmentação urbana) – cidade com dupla velocidade.

Caminhos todos que vão aparecer nessa fuga para cidade grande: oferecem tudo quanto é distração para alma, as pessoas carregam máscaras para outros mundos onde todo mundo parece estar feliz, oferecem a dor de alimentar sentimento ruim que nunca cura o coração da gente. Mas, eu sinto lá no fundo do meu peito que na cidade grande, nada disso me encanta.

2.8 O curso de Pedagogia

Devo destacar que, inicialmente, o curso de Pedagogia era apenas uma ponte para ingressar no tão sonhado (e desejado!) curso de Psicologia.

As disciplinas iniciais do curso como Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Metodologia do trabalho científico eram uma chateação: poucas aulas, professores desmotivados e nenhuma relação com a sala de aula e com prática docente.

É importante destacar que, mesmo no nosso atual momento de instabilidade política, econômica e social, evidencio ainda que não é meu objetivo fazer apologia a nenhum partido político. Declaro, contudo, que minha qualidade de vida enquanto estudante melhorou, significativamente, após o meu ingresso no curso de Pedagogia e na aprovação para ser uma residente universitária.

Os incentivos de acesso e de permanência de jovens às universidades públicas federais, legados dos últimos presidentes, foram essenciais para eu obter êxito na trajetória acadêmica, em virtude das muitas dificuldades por mim vivenciadas. Na residência universitária⁴, eu usufruía de espaços nunca antes acessados – salas de informáticas, bibliotecas e dormitórios próximos à UFC – alimentação de qualidade e serviços médicos-odontológicos, participação em grupos de músicas, danças e de artes. Tentei nos meus quatro anos de curso aproveitar todas as oportunidades de ser uma estudante pública federal.

No primeiro semestre do curso de Pedagogia, participei de uma seleção para monitoria do Projeto de Extensão Educar Igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC2), contemplado pela Pró-Reitoria de Extensão e coordenado pela professora doutora Tania Vicente Viana⁵. No mesmo período, acompanhei também a disciplina de Psicologia da Educação III – Da Infância à Adolescência, ofertada pela mesma professora.

O projeto E=MC2 era baseado em uma Filosofia de Educação inovadora para estudantes com altas habilidades (superdotação) e se pautava na criatividade e autonomia dos processos de ensino e de aprendizagem, cuja sigla faz menção à famosa fórmula de Einstein. O projeto objetivava sensibilizar profissionais da rede pública de ensino, promover ações de identificação, atendimento e criar mecanismos que facilitem as parcerias com a comunidade para potencializar o atendimento às diversas capacidades de crianças da rede educacional do Ceará.

Eu realizava observações junto a crianças com deficiências e com altas habilidades, o projeto baseava-se também na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Durante essas atividades extensionistas, publiquei meu primeiro artigo – *Educar Igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC2)* – nos Anais de um Evento Educacional (RABELO; MOURAS; FERNANDES, 2010).

⁴ Agradeço imensamente os incentivos oferecidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, em nome do Professor Pró-Reitor Ciro Nogueira Filho e às colegas de Convento (nome dado à minha residência feminina). Quantas aventuras!

⁵ Uma professora inesquecível!

Além das cinco disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia, cursava ainda duas disciplinas optativas no curso de psicologia da UFC (como aluna especial): análise do discurso e psicologia voltada para pessoas com necessidades especiais. Aguardava o edital de transferência de curso que seria publicado no final desse mesmo ano.

Após cursar essas disciplinas no curso de Psicologia, minhas expectativas em relação ao curso tinham caído bastante: acho que eu já estava muito apaixonada pela docência, pelas crianças e pelos espaços da Faculdade de Educação⁶, apesar de achar que os professores não relacionavam as disciplinas no início do curso como nossa prática docente, já entendia que era com crianças que gostava de trabalhar e principalmente crianças com deficiências. Hoje, ao escrever o presente memorial, percebo que a paixão e a curiosidade por esse público remontam à minha infância: meus primeiros amigos eram animais que tinham alguma deficiência.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

(João Guimarães Rosa).

No projeto E=MC2 compreendi a importância de educar meu olhar para todas as crianças, entendendo-os como sujeitos de direitos a espaços e tempos que privilegiem suas especificidades, principalmente aquelas com necessidades tão singulares. Acredito que esta experiência foi decisiva para minha carreira profissional e também para um amadurecimento profundo em relação à minha vida e à minha prática docente.

Nesse ponto, Tereza Mantoan (1993, p. 140) esclarece que a situação atual do atendimento às diferenças escolares é responsável pelos índices assustadores de reprovação e evasão escolar devido a diversos fatores como a má formação docente, a inadequação dos espaços físicos e a falta de discussão sobre o tema na comunidade escolar.

Quando saiu o Edital para transferência interna entre os cursos da UFC, mesmo sabendo que não cursaria mais Psicologia, quis tentar. Passei em 1º lugar, mas já estava muito feliz com o curso de Pedagogia e com docência e optei por não

⁶ Destaco a minha eterna gratidão aos amigos servidores: Alfieri, Claudio e Angela, que sempre me acolheram em seus espaços de trabalhos para me ajudar. Com uma mesinha onde eu podia ler um texto, ajudando nas xerox ou ouvindo música clássica após o almoço para descanso. Foi assim que conheci Mozart e Beethoven (é ótimo para estudar!).

fazer a matrícula. Naquele dia, decidi: quero ser professora, independentemente dos espaços que viesse a trabalhar, eu desejava muito ser uma boa professora e estar de carne, osso e coração na vida dos meus estudantes.

Eu passei toda a infância buscando esses professores: eles nunca chegavam. E, quanto vinham, partiam cedo de nossa comunidade. Aqueles professores eram um grande mistério para mim. Inicia-se, portanto, o sentido da minha saída de casa, ainda tão jovem.

Após a decisão de querer ser professora, fiz logo meu currículo Lattes e decidi que experimentaria todos os espaços que pudesse dessa instituição, não apenas para inserir no currículo, mas anseios de minha alma. Dessa forma, durante toda a minha graduação, tive sempre uma bolsa de estudos em atividades – Monitoria, Pesquisa, Extensão – em uma área do conhecimento e outra bolsa voluntária em outra área. Esta opção era uma forma de aprender, desfrutar da Universidade que sempre almejei fazer.

Assim, no mesmo semestre, ainda no primeiro ano de curso, fui também bolsista voluntária da Aprendizagem Cooperativa sob a orientação do professor doutor Manoel Andrade Neto, sempre achei a ideia fantástica! A minha principal função era ajudar jovens a ingressar na UFC e trabalhava com outros estudantes de forma colaborativa, no interior do estado.

Em 2011, no 3º semestre de curso, fui monitora da Secretaria de Acessibilidade da UFC: meu trabalho era voltado para o ingresso e a permanência de pessoas com deficiências na UFC, sendo meu estudo direcionado, principalmente, para o acesso aos materiais didáticos para estudantes com deficiências visuais.

Foi um ano de grandes aprendizagens, como a utilizar os Programas *Dosvox*⁷ e *ABBY FineReader*⁸, que possibilitavam fazer a digitalização dos materiais bibliográficos em diversos formatos: pdf, doc, txt, além de eliminar figuras, erros de digitalização oriundos de manchas, riscos e incorreções das páginas dos livros. Foram noites realizando trabalhos cansativos, bem como restaurando livros da Biblioteca do Centro de Humanidades, motivo pelo qual me entristeço ao ver alguns deles riscados.

⁷ Programa gratuito, disponibilizado na Internet, permite que pessoas com deficiência visual, utilize um computador para realizar diversas funções, foi criado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

⁸ Software produtivo digitalização e reconhecimento de texto e conversão de imagens para textos.

Fazia, ainda, registros de algumas das “pérolas” dos professores para com os estudantes com deficiências na própria UFC, tais como: “Pessoas como você não merecem se casar para não nascer gente igual a você!”. Ou, em outro momento, enquanto tinha uma aluna com deficiência visual da sala há mais de semanas, a professora diz: “Valha, meu Deus! Tenho uma aluna cega.”. A estudante responde: “Mais cega é a senhora que não me viu!”. Fruto destas atividades, escrevi o meu primeiro capítulo de livro – *Biblioteca Inclusiva: construindo pontes entre o visível e o invisível* (SOUSA; RABELO, 2014).

Neste mesmo ano, também destaco um trabalho voluntário que realizei em um Projeto de Extensão da UFC, no qual alfabetizava idosas no abrigo Casa de Nazaré. Durante essa época aprofundei-me a estudar Paulo Freire e seu método com temas geradores. Durante um ano de trabalho voluntário, escrevi um artigo – *Alfabetização para Idosas: promovendo a inclusão social* – que apresentei nos Encontros Universitário da UFC.

No ano 2012, foi o início da minha atuação docente no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, coordenado pela professora doutora Carmensita Matos Braga Passos e supervisionado pela professora doutora Adriana Leite Limaverde Gomes. A experiência inicial docente não foi muito positiva, pois, ao contrário que via no meu interior, o público da escola eram crianças que moravam muito próximo à praia e sobreviviam dela para todo tipo de serviço. Trabalhar com crianças usuárias de drogas e em diversas situações de risco foi muito difícil e entristecedor para a minha primeira experiência docente. Lidar cotidianamente com violência na escola ou imaginar que crianças tão pequenas sofriam grandes tipos de opressão foi chocante.

Muitas vezes, pensava que a Universidade nos preparava para uma escola que não existia. As escolas em que fazíamos estágios eram precárias e compostas por diversas desestruturações físicas e metodológicas. Um dia, perguntei à professora desse programa: “O interessante não seria aprender com o melhor? Com escolas boas e organizadas? Com professores motivados?”. Ela me respondeu: “Essa é a sexta melhor escola da cidade e a escola que você procura aqui não existe!”. Mesmo assim: eu sabia que tinha feito a escolha certa para minha vida profissional e estava ciente dos desafios que viriam pela frente.

Foi um ano de bastante reflexão sobre o início de uma carreira docente, nossa bolsa contemplava ainda a participação em pesquisa sobre docência de

crianças com deficiência. No final da bolsa, escrevi alguns trabalhos em vários congressos sobre essa experiência.

Em 2013, fui monitora voluntária, no Programa de Iniciação à Docência – PID, da disciplina o Ensino da Língua Portuguesa, sob a orientação da professora doutora Ana Paula de Medeiros Ribeiro, que me possibilitou compreender e vivenciar a relação teoria e prática na Educação Superior, de modo especial a articulação entre planejamento, ensino, observação, registro e avaliação. No final desta experiência, surgiu um sonho: ser professora pública federal!

No segundo semestre desse mesmo ano, senti a necessidade de ter uma experiência com a pesquisa e submeti a uma seleção e participei, como bolsista, do projeto de Pesquisa Aprender Juntos, coordenado pelos professores Ana Paula de Medeiros Ribeiro e Paulo Meireles Barguil. Ele tinha como objetivo fortalecer a gestão pedagógica mediante palestras e oficinas destinadas aos coordenadores municipais do Estado do Piauí participantes do Projeto Palavra de Criança, financiado pela UNICEF.

Destaco, ainda, alguns fatos importantes no meu último ano no curso de Pedagogia, ano de 2013, entre eles, o Estágio na Educação Infantil em uma Instituição Pública do município de Fortaleza, sob a orientação da professora doutora Rosimeire de Andrade Cruz. Na ocasião, pesquisei sobre as concepções que as crianças tinham do espaço interno e externo escolar. No final, escrevi um trabalho que foi publicado nos anais da Semana de Pedagogia da UFC: *Reflexões sobre o uso do Espaço Externo em uma Instituição de Educação Infantil a partir da Experiência do Estágio Supervisionado*.

Em virtude da temática mais presente durante toda a minha graduação ter sido a Educação Especial na perspectiva na Educação Inclusiva e como eu ainda tinha muitas indagações sobre as avaliações externas para esse público, desenvolvi, no âmbito do meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da professora Ana Paula de Medeiros Ribeiro, um modelo de avaliação assistida com uma turma de crianças com e sem deficiência: *Avaliação da Aprendizagem de alunos surdos na Proposta do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC*.

Inspirada nos comentários dos professores componentes da banca avaliadora, que ressaltaram a importância de construir um modelo avaliativo da aprendizagem de crianças com deficiências, meu TCC gerou um livro (RABELO; RIBEIRO; MOURAS, 2016).

2.9 O Magistério

“É necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares.”.

(MORIN, 2001, p. 76).

Já formada, fui aprovada, em 2014, na seleção de um projeto de pesquisa, sob a coordenação do professor Dr. Eduardo Junqueira, que tinha como meta produzir vídeos educativos, sob a inspiração da interdisciplinaridade, destinados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo desse projeto era aprender a utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC integradas com metodologias e didáticas aos futuros docentes. Intencionou-se, ainda, desenvolver materiais didáticos colaborativos em redes, assim como trabalhar de forma interdisciplinar com estudantes de várias licenciaturas e vincular a teoria com exercícios práticos de docência. Os vídeos produzidos foram, posteriormente, disponibilizados para as professoras nas salas de aulas do município de Fortaleza.

Em 2014, participei, como formadora de Matemática, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Tal experiência foi muito significativa para mim, pois a proposta do letramento matemático me lembrou a aprendizagem cooperativa no início do meu curso. Ela contribui, também, para eu entender a Educação Matemática além da numeralização, incluindo a dimensão social e a integração da criança com seu corpo e a natureza.

Na mesma perspectiva, Lorenzato (2008, p. 02) ressalta que cabe ao professor oferecer oportunidades para que as crianças realizem experiências e descobertas. É necessário que o docente observe e, muitas vezes, oriente para que elas possam desenvolver suas habilidades em elaborar conjecturas e resolver problemas, apresentando as soluções mediante a fala ou a escrita.

2.10 O mestrado na UECE

No início do 8º semestre, do curso de Pedagogia, no ano de 2013, enquanto escrevia minha monografia, tentei a seleção de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, na Linha de Pesquisa Ensino e Suas Tecnologias. Fui aprovada em 2º lugar, mas tinha apenas uma vaga, tendo me sido permitido cursá-lo como estudante especial, podendo me matricular em uma disciplina por semestre.

Nessa condição e já formada, cursei a disciplina Metodologia do Ensino Superior, lecionada pela professora Socorro Lucena. Nossas tardes de quintas-feiras eram ricas de oportunidades e métodos para ensinar e aprender, sobretudo na Educação Superior.

Além de aprofundar aspectos teóricos sobre didática e formação de professores, aprendi uma variedade de métodos para ensinar com diferentes recursos, principalmente com a utilização de mandalas na construção do plano de ensino.

Destaco, também, a minha participação como coordenadora municipal da avaliação externa do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE no município de Horizonte. Durante três meses, formei aplicadores e coordenadores de escolas e desenvolvi um olhar mais apurado sobre as avaliações externas e também como essa avaliação pode subsidiar as práticas docentes.

Visitei todas as escolas dos Ensinos Fundamental e Médio de Horizonte, sendo que as escolas nota 10 chamaram bastante minha atenção, algumas com práticas inovadoras e outras com os “adestramentos” das crianças para essa avaliação. Foi uma experiência incrível! Muito trabalho, mas bastante significativa.

No início do ano de 2014, passei em uma seleção do Governo do Estado e assumi a coordenação do Programa Mais Educação no Instituto Cearense de Educação de Surdos – ICES. A equipe era composta por seis bolsistas de graduação de diferentes universidades de Fortaleza e tinha como missão desenvolver projetos em diferentes áreas: robótica, matemática do cotidiano, Língua Portuguesa, fotografia e dança.

Os estudantes participavam dessas atividades em horários do contra turno da escola. Foi uma experiência bastante positiva, os bolsistas eram

compromissados e os estudantes da escola eram bastante motivados e carinhosos. A escola também usufruía de bons espaços e tínhamos bastantes recursos didáticos. A partir dessa experiência, escrevi dois trabalhos científicos.

Percebi que necessitava de uma formação adequada para desenvolver atividades com os estudantes surdos, embora já tivesse o curso básico da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, mas decidi fazer uma pós-graduação em LIBRAS, a qual conclui no início de 2016.

Neste momento de minha vida, sonhava em cursar um mestrado, como estudante oficial. Foi um tempo de esperar, plantar e matutar sobre a vida futura, que requer uma profunda reflexão sobre o aqui (espaço) e o agora (tempo), numa perspectiva que o universo contribuirá a nosso favor ou não e entender que todas as dificuldades fazem parte do nosso amadurecimento.

Conforme consta em Eclesiastes (3: 1-8):

Existe um tempo próprio para tudo, e há uma época para cada coisa debaixo do céu: um tempo para nascer e um tempo para morrer; um tempo para plantar e um tempo para colher o que se semeou; um tempo para matar, um tempo para curar as feridas; um tempo para destruir e outro para reconstruir; um tempo para chorar e um tempo para rir; um tempo para se lamentar e outro para dançar de alegria; um tempo para espalhar pedras, um tempo para as juntar; um tempo para abraçar, um tempo para afastar quem se chega a nós; um tempo para andar à procura e outro para perder; um tempo para armazenar e um para distribuir; um tempo para rasgar e outro para coser; um tempo para estar calado e outro tempo para falar; um tempo para amar, um tempo para odiar; um tempo para a guerra, e um tempo para a paz.

2.11 Os Centros Rurais de Inclusão Digital – CRIDs

No início do ano de 2015, enquanto me preparava para a seleção de mestrado em Educação na UFC, passei em uma seleção para coordenação de um projeto que envolvia ensino, pesquisa e extensão, cuja temática era totalmente nova e desafiadora para mim, pois, não abordava Educação Inclusiva ou Avaliação da Aprendizagem, mas as Tecnologias Digitais na Educação.

O projeto Centros Rurais de Inclusão Digital – CRID é desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa Multimeios, da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Ceará – UFC, com um grupo de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação e 22 bolsistas dos cursos de graduação da UFC, sob a coordenação do professor doutor Herminio Borges Neto, em parceria

com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O meu trabalho neste projeto consistia na implantação de Unidades de Inclusão Digital – UID, destacando que não envolvia apenas o trabalho com *hardware* de computadores, mas formações presenciais e a distância, com a utilização da plataforma TelEduc. A dificuldade de instalar redes de acesso à internet em assentamentos, seja pela dificuldade do acesso geográfico, seja pela dificuldade de acesso aos meios de comunicação, não se verifica nos atuais assentamentos em processo de implantação dessa UID.

Na busca de relacionar a Tecnologia Digital e a Educação, o CRID estava organizado em quatro grupos de trabalho: Inclusão Digital (o qual fui coordenadora), Informática Educativa, Tele-trabalho e Suporte técnico-pedagógico. Cada equipe possui planejamentos construídos colaborativamente para as formações de professores e gestores em assentamentos rurais do Ceará.

Durante o período de trabalho, cada bolsista sob a minha orientação precisava desenvolver um projeto de pesquisa relacionadas com a proposta do CRID, e cadastrado pelo CNPq. Dessa maneira, destaco as contribuições para minha formação profissional na orientação desses projetos de pesquisas, bem como nas formações e orientações dos licenciandos da UFC. A participação neste projeto propiciou-me escrever mais dois trabalhos científicos.

2.12 O mestrado na UFC

“[...] quando falo pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.”

(Cecilia Meireles).

As aprendizagens mais significativas nos mostram que mais importante é a caminhada do que a chegada, os encontros que vida nos proporciona e as

possibilidades de nos relacionarmos com pessoas nos diferentes espaços-tempos. Com muita alegria, fui aprovada no curso de mestrado na seleção de 2015, na linha Educação, Currículo e Ensino, no eixo Aprendiz, Docência e Escola, sob a orientação do professor doutor Paulo Meireles Barguil.

O presente curso tem sido uma experiência tão sonhada e ímpar em minha vida. Destaco a disciplina Educação Matemática e Educação Infantil, na qual fiz também o meu Estágio à Docência e reservei uma seção no capítulo 3 deste trabalho. Produzi ainda, com o meu orientador, um resumo expandido – *O Espaço da Matemática na Educação Infantil* – apresentado na Semana de Pedagogia da Faculdade de Educação – UFC.

Destaco, também, as discussões geradas na disciplina Tópicos Especiais em Educação III, lecionada pela professora doutora Rita Vieira de Figueiredo. Durante a disciplina, ampliei minha compreensão quanto ao desenvolvimento da metodologia deste trabalho, mediante oficinas que possibilitaram a compreensão dos aspectos relacionados ao discurso científico e suas decorrências para a construção do texto.

Apreendi a diferenciar os diversos tipos de textos acadêmicos e a caracterizar os elementos que integram um trabalho científico: resumo, problematização, justificativa, objetivos, revisão de literatura, fundamentação teórica, apresentação e discussão dos resultados e considerações finais.

A participação no Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil No Brasil (MIEIB), realizado no segundo semestre de 2015, em Fortaleza, também foi uma experiência ímpar na minha vida acadêmica, pois nele conheci alguns dos autores que estou lendo para desenvolver a pesquisa: Maria Carmen Silveira Barbosa, Paulo Fochi e Zilma Morais.

No âmbito da disciplina Educação Brasileira, ofertada pelo professor Francisco Ari de Andrade, e como instrumento parcial de avaliação, escrevi, com o meu orientador, o capítulo *A organização dos espaços compõe o currículo da Educação Infantil* (RABELO; BARGUIL, 2016).

Com proposta de pesquisar sobre o Espaço Escolar na Educação Infantil, antes de ir a campo para realizar minha pesquisa, eu e o meu orientador avaliamos que seria interessante eu acompanhar uma instituição pública de Educação Infantil, tendo a minha escolha recaído sobre a Unidade Universitária Federal de Educação Infantil da UFC, anteriormente nomeada Núcleo de Desenvolvimento da Criança –

NDC⁹, o qual sempre despertou em mim interesse, desde as visitas durante a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Durante os meses de fevereiro a junho de 2016, que totalizaram 100 horas, fiz observações participativas nesta instituição, sobre os espaços internos e externos, a rotina das crianças, o planejamento com projetos das professoras em uma turma do Infantil III. As ricas manhãs e a oportunidade de conviver nesta escola com as crianças, com a “[...] beleza latente no olhar das crianças e na maneira sensível, verdadeira e curiosa” (PIRES, 2012 p. 294), repletas de alegrias, brincadeiras, cores e sons me mobilizaram e me encantaram, contribuindo, significadamente, para a minha formação e no meu desejo de desenvolver uma prática reflexiva com crianças, com uma escuta e olhar atentos de suas falas e seus gestos.

Concluo este capítulo, enfatizando a variedade de atividades que realizei e que me propiciaram uma rica aprendizagem. Os espaços escolares públicos são minha maior paixão, pois parte da minha história de vida foi construída nesses espaços, motivo pelo qual esta pesquisa contempla Educação Infantil e o Desenvolvimento Integral da Criança, com foco no uso que professores e crianças fazem do Espaço Escolar.

⁹ Agradeço, imensamente, a recepção e acolhida da diretora professora Fátima Saboia e do carinho das professoras Marcele e Lina.

Tempo de travessia
Fernando Teixeira de Andrade¹⁰

Não sei se estou perto ou longe demais,
sei apenas que sigo em frente,
vivendo dias iguais de forma diferente.
Levo comigo cada recordação, cada vivência, cada lição.
E mesmo que tudo não ande da forma que eu gostaria,
saber que já não
sou a mesma de ontem me faz perceber que valeu a pena.
[...]
Aprendi que sonhar não é (só) fantasiar,
que a beleza não está (só) no que vemos
e sim no que sentimos!
Aprendi que um sorriso é a maneira mais barata
de melhorar a aparência.
Que não posso escolher como me sinto,
mas posso escolher o que fazer a respeito.
Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas....
Que já têm a forma do nosso corpo...
E esquecer os nossos caminhos
que nos levam sempre aos mesmos lugares...
É o tempo da travessia...
E se não ousarmos fazê-la...
Teremos ficado...
para sempre.... À margem de nós mesmos...

¹⁰ Uma investigação na internet para identificar a autoria desse poema revelou que alguns sites atribuem a Fernando Pessoa, enquanto outros indicam Fernando Teixeira de Andrade (1946-2008). Quem estudou Literatura com ele no curso Objetivo e na Universidade Paulista – UNIP declara ser esse último o verdadeiro autor. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/nem-mario-quintana-nem-fernando-pessoa-1.755137>>. Acesso em: 15 set. 2016.

3 TESSITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresento uma análise histórica sobre a EI, mediante vários estudos (ARIÈS, 1981; SARMENTO, PINTO, 1997; SARMENTO, 2004, 2005; LONGARAY, 2008), descrevo os respectivos pressupostos curriculares destinados à EI (KISHIMOTO, DE OLIVEIRA, MACHADO, MELLO E KRAMER, 1996a; AMORIM, 2012; BRASIL, 2009) e apresento uma breve visão sobre a Educação Infantil no âmbito da legislação brasileira (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2009).

Na sequência, e relaciono a importância do corpo e do espaço para o desenvolvimento integral da criança (GONÇALVES, 1994; BOMFIM, 2010; NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2012), a partir de uma compreensão dos vínculos entre professoras e crianças no usufruto do espaço para a construção do Homem, à luz da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994, 1995), que postula que a aprendizagem ocorre mediante diversos modos e linguagens. Finalizo discorrendo sobre as contribuições da Educação Matemática, mediante as noções geométricas, no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

3.1 Uma análise histórica sobre a Educação Infantil

Durante séculos, a Educação voltada para a infância padeceu de uma concepção de criança enquanto um adulto em miniatura, ignorando as suas especificidades e como um sujeito que possui uma identidade pessoal, histórica. Diversos autores defendem que a criança seja protagonista num mundo que costuma ser adultocêntrico (MALAGUZZI, 1999b; FORNEIRO, 1998; HORN, 2007).

Segundo Zabalza (1998, p.40),

A Educação Infantil é fundamental para todas as crianças, independente da sua situação familiar, social, econômica e ou geográfica [...] constitui um recurso valioso para o desenvolvimento pessoal e social das crianças [...] todas se beneficiarão de frequentar a escola.

A concepção de criança está intimamente ligada com o processo histórico da Educação, o qual, ao longo do tempo, vem sendo modificado. Na compreensão atual, “[...] a criança é entendida como um sujeito social, que está inserido na sociedade e faz de uma organização familiar que lhe serve de referência e, portanto,

estabelece multiplicidade de relação.”. (AMORIM; DIAS, 2012, p. 129). Entende-se, ainda, que a criança é um sujeito singular com valores particulares construídos em cada âmbito social.

Longaray (2008, p. 02) postula: as [...] “crianças sempre existiram desde o início da vida humana na Terra. Já a infância é uma construção histórico-social.”.

Conforme Sarmiento e Pinto (1997, p 13),

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

Ao descrever uma breve análise histórica sobre a Educação Infantil, na Idade Média, Ariès (1981, p. 50-51), afirma que não existia um sentimento de infância. Os altos índices de mortalidade infantil colaboravam para a não compreensão, durante esse período, das características da infância. As crianças eram retratadas como adultos em miniatura:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomiana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma característica da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor.

Longaray (2008) pesquisou sobre a institucionalização da Educação Infantil no Brasil e concluiu que as primeiras instituições escolares chegaram ao Brasil em 1870. As primeiras referências, conforme Longaray (2008, p. 43), ocorrem “[...] em 1899, no Rio de Janeiro. Em São Paulo, 1901, surge a ‘Associação Feminina Beneficente e Instrutiva’, que tinha a função de criar escolas maternais, creches e asilos para órfãos.”.

Longaray (2008, p. 43) afirma ainda que, na década de 1930,

[...] época de efervescência política e de ideias, as instituições tradicionais defendiam a pedagogia religiosa, separação de sexos, e o ensino particular para as elites. Os adeptos das ideias novas defendiam o ensino leigo, a co-

educação e gratuidade do ensino primário para todos, passando a responsabilidade da educação para o poder público, onde todo o indivíduo tinha o direito de ser educado.

Em 1947, foi editado em São Paulo o Decreto nº 17.698, que declara em seu Art.1º: “[...] A educação pré-primária é ministrada: 1 - nas escolas maternais; 2- nos jardins da infância; 3 - no Curso Pré-Primário - Jardim da Infância - de 3 anos, do Instituto de Educação ‘Caetano de Campos’.”. Posteriormente, esse Decreto irá orientar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1961 (LONGARAY, 2008, p. 02).

Vale destacar, ainda, que, nesse período, nas instituições escolares não promoviam qualquer separação por idades. Para Bujes (2001, p. 15), o atendimento à criança em instituições de Educação Infantil foi um “mal necessário”, ocasionada por vários fatores: i) crescimento urbano nas grandes cidades brasileiras; ii) a inclusão da mulher no mercado de trabalho; iii) condições de insalubridade em que viviam os trabalhadores; e iv) altos índices de desnutrição e mortalidade infantil.

Schiavon (1996, p. 04) aponta que,

No século XIX, a função da pré-escola passa a ter um certo sentido educativo, mas ainda com base compensatória, ou seja, para compensar as deficiências apresentadas nas crianças pobres. Essa função da pré-escola (compensatória) ganhou estratégias e diretrizes mais delineadas após a II Guerra Mundial, fundamentando-se no desenvolvimento infantil e na psicanálise [...]. Essa função foi muito criticada nos anos 70, e em 1981 o Programa Nacional de Educação Pré-escolar cria delineamentos que visam promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança com os objetivos educacionais para a pré-escola.

Atualmente, as instituições de Educação Infantil necessitam realizar as funções de cuidar e educar, de forma indissociada. Nessa compreensão, entende-se que educar é

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integradas e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade cultural e social. (BRASIL, 2002, p. 23).

A Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009), no artigo 7º, enaltece a função social, educativa e políticas das Instituições de EI, sendo sua atribuição:

- 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 etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa

Dahlberg (2003, p. 63-64) destaca que a infância

[...] descentralizaria a criança, considerando que ela existe através de suas relações com os outros, sempre em um contexto particular [...] A partir da nossa perspectiva pós-moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”. Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção da criança e da primeira infância é produtiva, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições.

Nessa perspectiva pós-moderna, é importante notar que a escola voltada para o público da Educação Infantil, desde o seu início, passou por diversas transformações: na dimensão física, no currículo, na clientela, nos objetivos, nas metodologias e nos professores. No que se refere aos multimodos de que, como e por que ensinar e aprender, ainda estamos caminhando, lentamente, para uma visão holística da criança. Contudo, compreendo que já aconteceram alguns avanços na elaboração de direitos que asseguram a concepção de criança como um ser integral.

Conforme Dias (2005, p. 09),

[...] a escola do Grego, significa espaço para o ócio, isso porque como instituição de ensino ela só foi desenvolvida no período da Idade Média, onde era voltada para uma pequena parcela da sociedade, que poderia ocupar seu tempo ocioso de uma maneira socialmente aceitável. Posteriormente, a escola passa a ser vista compreendida como um local próprio para o desenvolvimento do conhecimento. Nos dias atuais, entretanto, a escola quase não pratica sua função inicial, do ócio e do prazer, e a segunda ainda enfrenta vários desafios, pois a forma como se ensina e como se aprende ocorre de maneira descontextualizada e sem sentidos para os aprendizes.

Passados anos de luta por espaços e tempos que entendam a criança como um ser Integral, é importante ressaltar que ainda existem muitas crianças brasileiras que não têm acesso às condições mínimas básicas necessárias para uma vida saudável, motivo pelo qual é necessário que as instituições de Educação Infantil contribuam com propostas educacionais que compreendam a criança em todas suas dimensões, ultrapassando sua função assistencialista.

Souza e Kramer (1991) afirmam que a Educação infantil é um espaço que precisa oferecer grandes oportunidades de desenvolvimento para as crianças, estimulando desde o puro raciocínio lógico às possibilidades expressivas voltadas à sensibilidade infantil.

Zabalza (1998, p. 50-54) apresenta algumas características de uma Educação Infantil de qualidade, destacando dez “aspectos-chaves” que constituem “condições básicas” para oferecer um completo serviço educativo para as crianças e que podem auxiliar os profissionais no acompanhamento e avaliação da ação educativa. São constituídos por:

1. *Organização dos espaços*: constituídos com espaços amplos e diversificados, proporcionando as crianças atividade individuais e coletivas (ZABALZA, 1998, p. 50).

2. *Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades*: O professor deverá mediar atividades que desenvolvam a autonomia da criança (ou ainda atividades livres) com o que o autor chama de “tarefas-chaves do currículo”. Ou seja, propiciar a criança momentos de atividades livres e também a participação nos trabalhos dirigidos pelo professor (ZABALZA, 1998, p. 50).

3. *Atenção privilegiada aos aspectos emocionais*: compreendendo que, nesta etapa, os aspectos emocionais são a condição necessária para o desenvolvimento da criança. O autor afirma que “[...] a emoção age, principalmente, no nível de segurança da criança, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos.”. Conforme o autor, o aspecto relacionado à segurança, é o prazer. A criança consegue assumir risco e desafios quando se sente segura (ZABALZA, 1998, p. 51).

4. *Utilização de uma linguagem enriquecida*: a construção do pensamento da criança e a decodificação da realidade ocorre inicialmente mediante a linguagem. Zabalza esclarece que o professor deverá “[...] criar um ambiente no qual a

linguagem seja a protagonista.”. É importante, na ação pedagógica, anunciar para criança o que, como e por que ela será realizada, de modo a valorizar a linguagem na criação de hipótese, imaginação e fantasia (ZABALZA, 1998, p. 51).

5. *Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades:* o desenvolvimento da criança ocorre de forma heterogênea em processo global. As capacidades neurológicas, intelectuais e emocionais são interligadas. No entanto, conforme ao autor pertencem aos aspectos distintos. Assim, não impede que algumas atividades específicas sejam também integradoras. Zabalza (1998, p. 52) exemplifica: “[...] o desenvolvimento da linguagem avança por caminhos diferentes da sensibilidade musical.”.

6. *Rotinas estáveis:* incide através da semelhança com a organização dos espaços, do tempo e da estruturação das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. O autor esclarece que as rotinas “[...] atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas.”. (ZABALZA, 1998, p. 52).

7. *Materiais diversificados e polivalentes:* ao organizar um espaço, o professor deverá disponibilizar para as crianças materiais diversificados ao seu alcance, sugerindo múltiplas possibilidades de atividades e, ainda, a brincadeira livre. Possibilitar um ambiente estimulante para a criança é permitir a ação e experimentação dela no uso de diversos materiais e tamanhos: “[...] ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências de aprendizagem.”. (ZABALZA, 1998, p. 53).

8. *Atenção individualizada a cada criança:* inicialmente é importante destacar que o autor diz que dar atenção a cada criança o tempo todo é impossível, No contexto brasileiro, com espaços pequenos, com somente uma professora atendendo um grupo de 15 a 20 crianças, é muito difícil oferecer essa atenção individualizada, mas é possível, mesmo que parcialmente, proporcionar momentos de escutas e valorização das capacidades das crianças. Nesse ponto, Zabalza (1998, p. 53) esclarece “[...] é no momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela os procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas específicas.”.

9. *Sistemas de avaliação e anotações que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças:* é importante para o crescimento de um trabalho desenvolvido para crianças, a orientação e avaliação de cada meta estabelecida. Avaliar e planejar atividades, refletindo que cada criança irá progredir

individualmente e coletivamente. O professor analisará o funcionamento do grupo em seu conjunto e do progresso individual da criança (ZABALZA, 1998, p. 53-54).

10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (Escola aberta): Compreende que a escola é um espaço limitado de ações, afetadas pela própria condição do trabalho docente, assim, a participação de outras pessoas, pais e familiares, além dos professores, é fundamental para o desenvolvimento da personalidade e da promoção de ricas experiências para as crianças. Dessa forma, Zabalza (1998, p. 54) propõe a abertura de espaços e ambientes, entende que o “[...] meio social, natural, cultural é um imenso salão de recursos formativos” para experimentação das crianças.

Quanto à diversidade de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento, Zabalza (1998, p.52) explica:

A dimensão estética é diferente da psicomotora, embora estejam relacionadas. O desenvolvimento da linguagem avança por caminhos diferentes dos da sensibilidade musical. A aprendizagem de normas requer processos diferentes dos necessários para a aprendizagem de movimentos psicomotores finos. Sem dúvida, todas essas capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente), mas pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (atividades, materiais, orientações, etc.) bem diferenciados da ação didática. Isso, obviamente, não impede que diversas dessas atividades especializadas estejam reunidas em uma atividade mais global e integradora: em um jogo podemos incorporar atividades de diversos tipos; uma unidade didática ou um projeto reunirá muitas atividades diferenciadas, etc.

3.2 Currículo e Educação Infantil

Os estudiosos da área da Educação Infantil apontam a necessidade de que os consensos sejam revistos e renovados, com a incorporação de novos conhecimentos que estão sendo construídas sobre crianças pequenas no seu próprio cotidiano. É preciso, pois, rever concepções e dialogar com as dificuldades e os avanços, garantindo às crianças de zero a cinco anos à Educação Infantil de qualidade (RODRIGUES, 2012, p. 5.464).

A proposta de currículo voltado para a Educação Infantil, compreendendo o espaço como um elemento curricular e a discussão de como estes são pensados pelos seus agentes em suas múltiplas dimensões, constitui-se como uma defesa do direito da criança nessa primeira etapa da Educação Básica.

É importante, também, que o espaço seja um “[...] lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca.” (DIAS, 2005, p. 23).

Para tanto, destaco os estudos de Alves (1998, p.12), que compreende o espaço escolar como pistas importantes sobre o não-explicito na escola, “espaço negado para gerações e gerações”, naquilo que, no campo curricular, convencionalmente é nomeado “currículo oculto” (APPLE, 1982, 1989; GIROUX, 1983) e também do negado, o chamado “currículo vazio” (CHERRYHOLMES, 1993).

O currículo destinado a Educação Infantil, conforme a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009, Art. 3º), é “[...] 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.”. Essa concepção enfatiza a ação mediadora da instituição de Educação Infantil, que tem a função de articular as experiências e saberes das crianças, de modo que os conteúdos e as práticas colaborem para o desenvolvimento integral dos infantes.

Os estudos de Kishimoto, Oliveira, Machado, Mello e Kramer resultaram na publicação do documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996a). Um dos objetivos desse documento era responder à indagação: “[...] o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”. (BRASIL, 1996a, p. 12).

Kishimoto mostra uma diferença entre currículo e proposta pedagógica, pois “[...] currículo seria algo mais específico e proposta seria algo mais amplo.”. (AMORIM; DIAS, 2012, p. 127).

A autora define currículo sendo a

[...] explicitação de intenções que dirige a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”; programa como “delineamento de linhas de trabalho que pode ocorrer no plano mais geral (governamental ou institucional)” e proposta pedagógica como “explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma”. Entendendo experiências de aprendizagem como “a interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir” (conforme Tyler, 1974), a autora pondera que, sendo os alunos individualidades distintas, interpretam e vivenciam as situações de forma variada, podendo-se dizer, nesse sentido, que cada aluno tem um currículo. (BRASIL, 1996a, p. 13).

Oliveira não relata a diferenciação entre currículo e proposta pedagógica, mas aborda a temática usando o termo “currículo”, que é definido como a elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura com que a escola trabalha. Necessário que ele explicita tanto uma fundamentação teórica quanto as alternativas de estruturação do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, estruturando um cotidiano agradável e dinâmico. Segundo a autora, o professor deverá refletir sobre a organização do espaço físico e social, uma vez que “[...] este dá suporte para a realização de explorações e brincadeiras, garantindo identidade, segurança e confiança às crianças e promovendo oportunidade de construção de competências diversas.”. (BRASIL, 1996a, p. 15).

Machado considera limitada a concepção de currículo como todas as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. Ela identifica um currículo através de uma série de “pontos de partidas”, um conjunto de princípios e ações, em que o “fazer” pedagógico é mais importante, pois “[...] é impossível definir o que ensinar sem uma clareza do porquê, por quem, para quem e para quê ensinar, além do quando, do como e de onde.”. (BRASIL, 1996a, p. 15).

A autora prefere adotar o termo projeto educacional-pedagógico, ao invés de currículo ou proposta pedagógica, pois, entende que

[...] um projeto educacional-pedagógico, numa instituição de educação infantil, deveria contemplar três planos distintos de princípios e ações registrados em documentos e articulados entre si. Num plano, de responsabilidade da equipe encarregada da definição das políticas, estariam contemplados temas relativos à história da instituição e sua função; à visão de criança, desenvolvimento infantil, conhecimento, aprendizagem, ensino; ao papel do corpo de profissionais envolvidos; às relações instituição/família/comunidade. (BRASIL, 1996a, p. 16).

Mello salienta que o trabalho nas instituições de Educação Infantil precisa ocorrer de forma adequada, organizada e assumindo a função de cuidar e educar, motivo pelo qual ela

[...] defende o termo psicopedagógico como mais adequado para currículos de tempo integral e também para a faixa de 3 meses a 3 anos, mesmo em tempo parcial, porque explicita melhor a necessidade de se considerar as características do sujeito que aprende (BRASIL, 1996a, p. 17).

Kramer não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, pois compreende currículo como

[...] uma forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido um a proposta pedagógica. Assim, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. (BRASIL, 1996a, p. 18).

A autora afirma que “[...] **uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar.**”. Desse modo, “[...] toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada e que **toda proposta contém uma aposta.**”. (BRASIL, 1996a, p. 18).

Após a leitura desse documento, é possível constatar que as autoras apresentam concepções variadas sobre currículo e proposta pedagógica na Educação Infantil: algumas delas (Mello e Machado) propõem novas denominações, respectivamente, Proposta Psicopedagógica e Projeto Educacional Pedagógico (Quadro 01).

Quadro 01 – Conceitualização sobre Currículo e Proposta Pedagógica na EI

EDUCAÇÃO INFANTIL	CURRÍCULO	PROPOSTA PEDAGÓGICA	PROPOSTA PSICO-PEDAGOGICA	PROJETO EDUCACIONAL PEDAGÓGICO
KISHIMOTO	“Algo mais específico”	“Algo mais amplo”		
OLIVEIRA	Utiliza o termo currículo e não diferencia de Proposta Pedagógica			
MACHADO				Cria o termo Projeto Educacional Pedagógico
MELLO			Propõe o termo Proposta Psicopedagógica	
KRAMER		Não diferencia, mas prefere usar o termo Proposta Pedagógica		

Fonte: Construído pela autora a partir de Brasil (1996a) e Amorim e Dias (2012).

As consultoras Kishimoto, Oliveira, Machado, Mello e Kramer (BRASIL, 1996a) concluíram a construção de documentos sobre a conceitualização e

diferenciação entre currículo e proposta pedagógica para a Educação infantil, ressaltando que

Definir currículo ou proposta pedagógica não é uma tarefa simples. Currículo é a palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em mesmo momento (BRASIL, 1996a, p. 19).

Diante do que foi apresentado, considero que a escola atua ideologicamente mediante o seu currículo e precisa ser capaz de oferecer alternativas de aprender e de desenvolver aqueles que mais precisam: as crianças.

No entendimento de Barguil (2006), a construção da escola, e conseqüentemente do currículo, está relacionada com a história da Humanidade e do desenvolvimento dos saberes. Numa perspectiva tradicional, ele se compõe de conhecimentos a serem ensinados aos discentes, com a utilização de metodologias que possibilitam o conteúdo ser compreendido pelos discentes.

Enfatizo que não se pode aceitar que o espaço escolar seja incapaz de abordar o tratamento das diversidades, das situações, das capacidades, das inteligências e interesses das crianças.

Com o advento da Revolução Industrial, no século XVIII, inicialmente na Inglaterra e se expandido para todo o mundo, começou um processo de grandes mudanças tecnológicas, que provocou um profundo impacto social, econômico e educativo. A melhoria da qualidade educacional passou a ser um fator importante para a sociedade da época. Atualmente, a crescente presença da informática na sociedade promoveu um profundo impacto na escola, o que propicia que sejam questionados antigos paradigmas e abordagens pedagógicos, resultando em mudança curricular (BARGUIL, 2006, p. 138).

A respeito disso, D' Ambrósio (2010), um estudioso da Educação Matemática, afirma que as diversas inovações tecnológicas disponibilizam apenas informações, mas não saberes. Desse modo, o currículo exerce uma função dialógica e interativa, capaz de promover aos seus agentes criticidade e participação inseridos no contexto social e político para refletir sobre a realidade escolar.

No entendimento de Apple (1989), o currículo, por sua vez, não pode ser compreendido e transformado se os agentes pedagógicos não fizerem perguntas

fundamentais sobre as conexões com as relações de poder. Portanto, é necessário, cotidianamente, se questionar em que direção se caminha na busca de práticas inter-transdisciplinares.

Para Veiga-Neto (1999, p. 101),

[...] examinar um currículo – ou teorizar sobre Currículo – implica resgatar práticas esquecidas, documentos obscuros, discursos já silenciados, num minucioso processo de remontagem genealógica que nos leva a compreender tanto outros sistemas de pensamento quanto as continuidades e descontinuidades históricas que se sucederam até aquilo que hoje temos e até aquilo que hoje somos.

Diversos autores (FORNEIRO, 1998; MALAGUZZI, 1999b; HORN, 2007) defendem a ideia da criança como agente ativo e construtora de suas aprendizagens. As recentes legislações internacional e nacional apontam parâmetros que a considera como um sujeito que possui uma identidade pessoal e histórica.

A concepção de criança no currículo está, portanto, intimamente ligada com o processo histórico da Educação Infantil. A reflexão sobre a importância do meio social para o pleno desenvolvimento infantil, conforme as pesquisas de Wallon (1989) e Vygotsky (1984), relaciona afetividade, linguagem e cognição às práticas sociais (HORN, 2007, p. 15).

Pimentel (2007, p. 221) apresenta as contribuições da abordagem histórico-cultural de Vygotsky na Educação Infantil:

A grande veiculação da teoria histórico-cultural no meio educacional explica-se em grande parte, pelo destaque ao papel da aprendizagem no desenvolvimento, ou seja, por Vygotsky opor-se à equação largamente difundida segundo a qual a aprendizagem tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento. Ao contrário, para esse autor, a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o impulsiona e promove.

Desse modo, como princípio formativo, é importante que as atividades propostas na sala de aula, constituintes dos processos de ensinar e de aprender para crianças, possibilitem a integração do pensar, agir e sentir.

De acordo com Oliveira (2010, p. 02):

A questão pedagógica é tratada pensando que, se a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, como diz a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a

formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas. Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias.

É necessário constituir espaços escolares que promovam os saberes de vida, conhecimentos integrados, em que promova no Ser Humano uma introspecção sobre os valores existenciais. O currículo, para todas as crianças, não se concebe mediante práticas discriminatórias e segregadoras.

Refletir sobre um programa destinado à criança pequena não é somente tarefa de pesquisador, mas de todos os docentes que trabalham com esse público. O professor que trabalha na Educação Infantil precisa “[...] ter sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos.”. (BARBOSA; HORN, 2009, p. 37).

No que se refere à formação do professor na Educação Infantil, Leitão (2011) enaltece a possibilidade da elaboração ativa dos docentes em trabalhar com projetos significativos para as crianças. A autora faz, ainda, uma crítica aos cursos de formação inicial em Pedagogia, pois são realizados

Com a imposição dos discursos teóricos, fragmentação dos conteúdos e desarticulação teórico-prática, a professora é negada em seu espaço formativo, o que lhes é cobrado no seu trabalho com a criança: reconhecimento da capacidade idiossincrática de elaboração permanente de seus conhecimentos; diversidade quantitativa e qualitativa das experiências interacionais; compartilhamento afetivo e emocional baseado no diálogo e na parceria; oportunidade de ter seus conhecimentos prévios considerados e valorizados; espaço para o desenvolvimento das experiências significativas e tempo para a articulação dos conhecimentos novos aos já existentes; utilização de vários tipos de linguagem; resgate da dimensão lúdica e envolvimento em objetivos e trabalhos coletivos que possibilitem a apropriação de conhecimentos e a construção da autonomia no trabalho. (LEITÃO, 2011, p. 20-21).

É importante refletir em um currículo voltado para a infância, que proporcione às crianças atividades usando seu corpo e as demais linguagens, de modo a valorizar os “vínculos de relação positiva” entre crianças e entre crianças e professores (ZABALZA, 1998).

Conforme o art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009),

A proposta de trabalho pedagógico das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

[...]

O trabalho do professor precisa ser sensível aos sentimentos de bem-estar emocional e aos interesses pessoais das crianças (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2002, p. 134), potencializando a autonomia e a valorização que cada uma possui, na individualidade de seu tempo e de seu espaço, para se descobrir e conhecer o mundo.

Necessária, pois, a contínua constituição dos saberes docentes, os quais são divididos por Barguil (2016b, p. 275) em conteudístico, pedagógico e existencial:

[...] i) o conteudístico se refere aos conceitos de cada tópico, que precisam ser desenvolvidos pelos estudantes, e ao seu caráter histórico, ou seja, as condições sociais que permitiram o seu desenvolvimento e sua respectiva complexidade; o pedagógico contempla as teorias da aprendizagem, as metodologias, os recursos didáticos e se expressa na relação professor-conhecimento-estudante, nos materiais e na dinâmica da aula, de modo que as escolhas pedagógicas (ensino) considerem as dimensões discentes (aprendizagem); e iii) o existencial abrange crenças, percepções, sentimentos e valores), ou seja, é a subjetividade do professor, o seu sentir, agir e pensar sobre a vida, o conhecimento, o estudante e a Educação.

Nesse sentido, a postura pedagógica tradicional, nomeada por Barguil (2016b) de Pedagogia do Discurso, é o principal obstáculo para o pleno desenvolvimento das crianças, mediante currículos rígidos e práticas de ensino padronizadas e mecânicas, dentre outros fatores. A escassez de questionamentos conduz ao conformismo, à desmotivação, ao fracasso do trabalho docente. Os danos ultrapassam a dimensão cognitiva, afetando, principalmente, a dimensão afetiva, emocional das crianças (PIMENTA, 2006).

Desse modo, Barguil (2016b, p. 278) propõe a Pedagogia do Percurso, que “[...] privilegia o sujeito e sua relação com o mundo, pois compreende que essa é a única possibilidade de que ele expanda a sua compreensão de si e do Universo.”. Assim, as práticas docentes inovadoras que possibilite a “práxis reflexiva” (SCHÖN, 1997) caracterizam-se por condutas amorosas, constantes avaliações sobre o agir, pensar e sentir pedagógico.

Para Tardif (2002, p. 255), a prática profissional do professor representa “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.”. Esses saberes são constituídos ao longo de toda a formação do professor e na profissionalização de sua prática docente.

As fases da Pedagogia do Percurso, conforme Barguil (2016b, p. 278), são:

[...] i) apresentação de uma pergunta, um desafio, que representa o contexto necessário para a ação do aprendiz; ii) atividades para que os estudantes possam mobilizar em situações o que são – as suas redes neurais, os seus esquemas – e, assim, modificá-los, ou seja, aprender; e iii) a socialização, mediante diferentes expressões, das estratégias, das respostas, de modo que docente e discentes identifiquem aspectos que foram ampliados, bem como outros ainda merecedores de melhoria.

Nessa perspectiva, as visões atuais trazem à tona uma noção do ser humano mais pluralista como também a de inteligência, de forma a explicar as diversas capacidades das crianças tanto na busca de vários domínios do conhecimento quanto em criar novos. A Teoria das Inteligências Múltiplas – IM, proposta por Howard Gardner (1994, 1995, 2001) apresenta uma visão holística da criança e sugere que as pessoas são capazes de funcionar em pelo menos oito áreas relativamente autônomas:

- i) Inteligência linguística consiste na capacidade de pensar com palavras e de usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos;
- ii) Inteligência lógico-matemática possibilita calcular, quantificar, considerar proposições matemáticas complexas;
- iii) Inteligência espacial instiga a capacidade de pensar de maneiras tridimensionais. Permite que a pessoa perceba as imagens externas e internas, recrie, transforme ou modifique as imagens, movimente a si mesma e aos objetos através do espaço e produza ou decodifique informações gráficas;
- iv) Inteligência cenestésico-corporal permite que a pessoa manipule objetos e sintonize habilidades físicas;
- v) Inteligência musical é evidente em indivíduos que possuem uma sensibilidade para a entonação, a melodia, o ritmo e o tom;

- vi) Inteligência interpessoal é a capacidade de compreender as outras pessoas e interagir efetivamente com elas;
- vii) Inteligência intrapessoal refere-se à capacidade para construir uma percepção acurada de si mesmo e para usar esse conhecimento no planejamento e no direcionamento de sua vida;
- viii) Inteligência naturalista consiste em observar padrões da natureza, identificando e classificando objetos e compreendendo os sistemas naturais e aqueles criados pelo homem. (GARDNER, 1995, p. 22).

É importante observar que os diferentes perfis das crianças estão relacionados com suas trajetórias, experiências e espaços que vivenciaram. Desse modo, o desenvolvimento da criança está relacionado com sua capacidade de harmonizar os processos de cognição espacial e percepção ambiental.

Dentro dessa perspectiva, as inteligências, conforme Gardner, são linguagens que todas as pessoas falam e são, em parte, influenciadas por fatores culturais: onde elas nasceram e o que vivenciaram ao longo de sua vida. São instrumentos para a aprendizagem: a resolução de problemas e a criatividade que todos os seres humanos podem usar. A teoria das IM oferece uma imagem expandida do significado do ser humano.

A capacidade de perceber, transformar e decifrar imagens, tanto internas como externas, está intrinsecamente relacionada com a inteligência espacial proposta por Gardner (1994, 1995), a qual se manifesta a partir do detalhamento de imagens, confecção de quadros, habilidades de organizar espaços com harmonia de cores e luzes.

Destaco a importância que essa inteligência seja desenvolvida por professores ao arrumar o espaço escolar com intencionalidade pedagógica, bem como para crianças, na formulação de hipóteses mentais das dimensões e do mundo (GARDNER, 1995, p. 21).

A escola, durante muito tempo, valorizou apenas a inteligência linguística e a lógico-matemática. Para D'ávila (2014, p. 97), a “[...] ausência da linguagem visual, corporal, a ausência de atividades sensíveis (que integrem pensamento-corpo-emoção) tem reduzido o ensino-aprendizagem a práticas reiteradamente academicistas – ou ainda, muito assentadas sobre conteúdos abstratos.”.

Em outro momento, Barguil (2016b, p. 11) ressalta a importância que o trabalho do professor contextualize situações do cotidiano das crianças:

É importante, portanto, que a professora proponha atividades para que a criança (com seu corpo e/ou objetos) vivencie situações ligadas à natureza espacial para observar, identificar elementos do universo, experimentar e perceber propriedades, estabelecer relações, isolar variáveis e representar, com gestos, desenhos, linguagem verbal e registro. No que se refere a localização, movimentação e representação, as crianças progressivamente desenvolvem as noções de cima-baixo, frente-atrás e direita-esquerda, sendo a última, relacionada a lateralidade, a mais complexa.

É imprescindível, portanto, que o currículo favoreça uma integração entre os diversos aspectos: corporalidade, cognição, emoção e espiritualidade. A prática docente visa ao bem estar de todas as crianças, sendo necessário que o professor continuamente avalie o que está propondo e os resultados alcançados.

Barguil destaca que (2015, p. 102) “aprender é mudar, transformar o que fazemos, sentimos, sabemos e queremos, enfim, o que somos”! É importante que o currículo na EI possibilite a construção da identidade da criança, o qual é composto através de vivências e das suas diferentes inteligências.

3.3 Educação Infantil no âmbito da Legislação Brasileira

A finalidade da Educação Infantil é proporcionar o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, visando complementar a Educação recebida na família e em toda a comunidade em que ela vive. Conforme a Lei nº 9.394, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 20 de dezembro 1996, a Educação Infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, sendo a primeira etapa da educação básica (Art. 21, I), tendo como finalidade, a teor do art. 29, “[...] o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”.

A ampliação do Ensino Fundamental para os nove anos de idade incluiu as crianças de 6 anos de idade na segunda etapa da Educação Básica, conforme o disposto na Emenda Constitucional nº 53, de 2006. A Emenda Constitucional nº 59, de 2007, tornou obrigatória a matrícula das crianças em pré-escolas a partir dos quatro anos completos. A Lei nº 12.796, de 2013, alterou o limite etário para 5 (cinco) anos, conforme consta no Quadro 02.

Quadro 02 – Duração dos níveis, etapas e fases da educação escolar brasileira

NÍVEL	ETAPA	FASE	DURAÇÃO (em anos)	
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	4 ¹	Variável ¹ (obrigatório pelo menos 2 anos) ³
		Pré-escola	2 ³	
	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	5 ²	9 ²
		Anos Finais	4	
	Ensino Médio		3	3
Educação Superior	Graduação		Variável	Variável
	Pós-Graduação		Variável	

Fonte: Barguil (2016c, p. 253).

¹ A matrícula na creche, destinada a crianças de 0 até 3 anos e 11 meses, é facultativa.

² A Lei nº 11.274/06 determinou que, a partir de 2010, a duração é de nove anos e se inicia aos 6 anos de idade.

³ Conforme a EC nº 59, promulgada em 2009, a partir de 2016, a EB obrigatória e gratuita será dos 4 aos 17 anos de idade.

De acordo com Cury (2008, p. 294),

[...] a expressão ‘educação básica’ no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional. Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente.

No âmbito da legislação brasileira, as causas para o aumento do número de crianças nestas instituições ocorrem pelo progressivo atendimento à Constituição Federal¹¹ (BRASIL, 1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹² (BRASIL, 1996) e ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)¹³.

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), incidiu um progresso expressivo no âmbito na Educação Infantil, com a inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino:

¹¹ Cap. III (Educação, Cultura e Desportos), seção I, art. 228, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.”. (BRASIL, 1988).

¹² Título III, Art. 4º: “O dever do Estado para com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade.”. (BRASIL, 1996).

¹³ O Plano Nacional de Educação estabelece uma meta – a 1 – e 17 estratégias relacionadas à Educação Infantil (BRASIL, 2014).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 - II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- [...]

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), declara que

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.
- [...]

O ECA dispõe, conforme o art. 1º, sobre a proteção integral da criança e do adolescente, sendo

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, Art. 4º).

Conforme os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, volume 1 (BRASIL, 1996, p. 35), no art. 3º das Diretrizes são apresentados os princípios fundamentais norteadores para orientar os projetos voltados para as instituições de Educação Infantil, sendo eles:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 05/09, declara, no Art. 5, que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam **como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados em que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade** no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social. (negrito meu).

É importante refletir sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar proposto tanto pela LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) como pela DCNEI (BRASIL, 2009). Assim, compreendo que o cuidar não se refere apenas aos aspectos de higiene, alimentação e saúde, mas também à organização do espaço e do tempo. E o educar refere-se a perceber a criança de uma forma integral, como um sujeito criativo e pensante.

A Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) é:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Barguil (2016c, p. 255) realizou um levantamento dos documentos curriculares da Educação Infantil objetivando apresentar um panorama da Legislação Nacional e dos documentos curriculares referentes à Educação Infantil: do Estado do Ceará, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI (CEARÁ, 2011), e do Município de Fortaleza, a Proposta Pedagógica de Educação Infantil – PPEI (FORTALEZA, 2009). Tais documentos ressaltam a importância de, em cumprimento a vários dispositivos, oferecer às crianças experiências para vivenciarem, dentre outras, o disposto no inciso IV, do art. 9º, da Resolução CNE/CNE nº 05/09.

3.4 O corpo numa visão holística de criança

“É mais provável conseguirmos a integração do afeto e da cognição se buscamos as atividades em que o sentir e o saber são reconhecidos entrelaçados, como as artes.”. (GARDNER, 1997, p. 34).

Para refletir sobre uma educação integral voltada para a infância, é necessário compreender a finalidade de uma prática docente a serviço da aprendizagem de afetos, sentidos, pensamentos e valores das crianças, preservando sua infância.

Desse modo, é necessário que o professor amplie sua compreensão sobre o quê, como e por quê a criança aprende e interpreta sua realidade, para que ele possa assumir o papel de mediador de experiências vivenciadas por elas. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da observação e conhecimento individual da criança, sem perder a observação do conjunto e promovendo ações interativas, de modo a ampliar as “janelas de aprendizagem.”. (GARDNER, 1999, p. 24).

É importante que a concepção do corpo integrada ao desenvolvimento infantil resgate o real “sentido sensível e corpóreo” (GONÇALVES, 1994, p. 176) da criança. Compreendendo-a nos seus diversos aspectos, o autor afirma que a relação da criança com o mundo não se reduz apenas à consciência do pensar o mundo, mas que também esse sujeito tem emoções: “[...] ama, que tem raiva, que tem fome, que sente dor.”. O conhecimento do próprio corpo se faz desde as primeiras descobertas, é com ele que a criança explora suas primeiras sensações, vivencia o espaço que está a sua volta e o mundo (NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2012, p. 22).

Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 37-38) explicam que

A criança desenvolve suas inteligências exigindo certa organização perceptiva e estruturação do EU e do MUNDO. A partir daí, começa a ampliar seu espaço, explorando tudo que a cerca a partir de atividades perceptivo-motoras que são essenciais ao seu desenvolvimento. Podemos concluir que a relação da criança com seu meio e com o mundo das pessoas está intimamente ligada às suas atividades corporais e, ainda, enfatizar que a função motricia no desenvolvimento humano é preponderante. A manifestação dessa relação se dá por meio de suas expressões corporais.

A pesquisa de Bomfim (2010, p. 12) sobre espaços urbanos e a afetividade denuncia a supremacia de estudos sobre a cognição em detrimento da compreensão dos afetos:

Embora o aspecto afetivo seja considerado como importante fator agregador do significado, poucos estudos têm se desenvolvido em relação às imagens elaboradas dos habitantes sobre o entorno da cidade, no que diz respeito à sua afetividade, emoção e sentimentos, ou talvez a possibilidade de considerarmos os afetos como orientadores na compreensão do conhecimento do espaço da cidade, assim, como a percepção e a cognição. Os fatores emocionais são ignorados na maioria dos trabalhos sobre conhecimento ambiental. Há uma maior prevalência dos fatores cognitivos do que dos afetivos emocionais.

A desvalorização dos aspectos afetivos, muitas vezes, manifesta-se na escassez de práticas docentes, mediante experimentação e vivências, que contribuam para que as crianças ampliem o conhecimento do seu próprio corpo. Nesse sentido, Barguil (2014) alerta [...] “que nos lembremos, contudo, o fato de que o Homem não se reduz à dimensão cognitiva. Uma Educação integral, na escola ou fora dela, precisa contemplar, também, as dimensões corporal, afetiva e espiritual.”. É necessário, pois, que na EI sejam valorizados o pensar, o agir e o sentir (GONÇALVES, 1994, p. 176-177) das crianças, mediante variadas linguagens: artes, brincadeiras, brinquedos, jogos e literatura infantil.

É importante salientar que há poucos estudos no âmbito da educação voltados sobre a concepção de corpo, conforme assevera Barguil (2016d, p. 82):

A urgência de estudo da corporalidade reside no fato de que, com exceção da Psicomotricidade e disciplinas correlatadas voltadas à Educação Infantil, não há na Educação um cuidado com o corpo, o que, acredito, diminui sobremaneira as possibilidades de transformação da escola e de suas práticas.

O espaço escolar tem vida, ele se apresenta como “[...] um corpo que afeta e é também afetado pelos corpos que constituem seus agentes.”. (SAWAIA, 2006, p. 79). A escola por muito tempo e, ainda hoje, disciplina os corpos de seus estudantes, mediante variados discursos e práticas.

Este também é o alerta de Freire (2010, p. 114): “[...] quem fica confinado em salas apertadas, sentado e imóvel em carteiras, milhares de horas durante boa parte da vida, aprende a ficar sentado nas cadeiras, de onde talvez nunca mais venha a se erguer.”.

Crianças e professores formam uma unidade, uma relação que depende uma da outra. Para isso, é importante que os espaços escolares estimulem todas as possibilidades das crianças expressarem seu corpo com criatividade, seja por gestos, desenhos, pintura e escultura...

Ressalto, ainda, que “[...] o desenvolvimento humano praticamente depende das qualidades inatas do indivíduo somadas às interações realizadas durante o seu crescimento, com experiências vividas em sua trajetória oportunizadas pelas pessoas nelas envolvidas, com os pais e professores.”. (NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2012, p. 72).

Dessa maneira, compreendo que os agentes pedagógicos têm um papel fundamental em propiciar um ambiente adequado, apresentar atividades e mediar as interações com as crianças, de modo a possibilitar a aprendizagem dessas. Diversos estudos (KAMII, 1984,1991; BROUGÈRE,1995,1998; KISHIMOTO, 1993, 1998, 1999; SCRIPTORI, 2011; LUCKESI, 2001; SMOLE, 2003) afirmam que a criança se desenvolve e aprende mediante jogos e brincadeiras, elaborando conhecimentos que irão propiciar adaptações progressivas no meio social em que vive.

Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Infantil (BRASIL, 2009) prescrevem:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

[...]

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;

[...]

Otoni e De Faria Sforzi (2012, p. 2.399) declaram:

O nosso entendimento acerca da brincadeira no espaço escolar deriva-se da concepção de que a educação em geral tem a função de promover o desenvolvimento da criança e não apenas a de acompanhá-lo, coerente com esse princípio, nos identificamos com a segunda posição descrita acima. Todavia, não basta reafirmar o valor formativo da brincadeira, é necessário compreender o significado dessa afirmação, para que a prática pedagógica seja organizada com vistas a essa finalidade. Nesse sentido, nos perguntamos: como a atividade lúdica atua sobre o desenvolvimento da criança? Que brincadeiras provocam maior impacto no seu desenvolvimento?

Vygotsky (1982, p. 187-8) ressalta a importância do jogo para a aprendizagem:

[...] durante o jogo uns objetos passam a significar muito facilmente outros, os substituem, se convertem em signos seus. Sabe-se igualmente que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que ele significa. O que tem maior importância é sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com ajuda dele o gesto representativo. Creemos que só nisso está a chave para a explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis. Uma bola de trapos enrolado numa madeira se converte em um bebê durante o jogo, porque permitem fazer os mesmos gestos que representam a nutrição e o cuidado com as crianças pequenas. No próprio movimento da criança, seu próprio gesto, é o que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido. (VYGOTSKI, 1982, p. 187-188).

O processo de aprendizagem ocorre mediante diversas linguagens e significantes. A partir deles, a criança constrói significados: “[...] a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.”. (VYGOTSKY, 1991, p. 126). Com essas palavras, o autor deixa claro o papel propulsor da brincadeira sobre o desenvolvimento da criança integral da criança.

Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 17-18) apresentam os seguintes avisos para as professoras da EI:

- 1) antes de propor atividades é importante que o professor identifique os diferentes perfis de capacidade das crianças no contexto da sala de aula;
- 2) não devem ficar condicionadas a pensar apenas nas linguagens da fala e da escrita, mas dar importância as outras possibilidades, como o movimento, a brincadeira, o desenho, a dramatização, música, o gesto, a dança;
- 3) as propostas a serem oferecidas devem visar objetivos de formação integral das crianças e fortalecer as inter-relações pessoais entre elas;
- 4) o ambiente vivido no dia a dia da criança deve propiciar um diálogo com múltiplas linguagens, promovendo sempre novas experiências com a Educação Física, as Artes Plásticas e Gráficas, a Dança, a Música, o Teatro, a Poesia e a Literatura, além da Fotografia e do Cinema, aproximando a criança de suas possibilidades de criação.

3.5 Educação Matemática e Educação Infantil

Ressalto, inicialmente, que a criança, desde o nascimento, está imersa em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante no processo de aprendizagem, relacionadas a números, quantidades, espaços e medidas (BARGUIL, 2016b, p. 08). Na Educação Infantil, é necessário que a criança

vivencie experiências de: i) expor as suas ideias e escutar as dos outros; ii) elaborar procedimentos de resolução de problemas e comunicá-los; iii) confrontar, argumentar e validar sua percepção; e iv) antecipar resultados de experiências não realizadas (BRASIL, 1998, p. 207).

Nos últimos anos, gestores e poder público têm atribuído aos profissionais da Educação Infantil, principalmente no Infantil V, a responsabilidade de, já nessa etapa, alfabetizar todas as crianças, o que contraria o disposto na LDBEN/1996:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, **sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental**; (negrito meu)

[...]

Apesar de refutar o alcance de metas educacionais na EI, é importante que a Educação Matemática faça parte da EI a partir de parâmetros que respeitem a especificidade da Ciência e, principalmente, das crianças! A Matemática pode ser vivenciada em atividades em grupo, não apenas para propiciar a partilha de saberes, mas para favorecer desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre as crianças.

As noções matemáticas precisam atender, por um lado, às necessidades da própria criança de construir aprendizagens nos variados domínios do pensamento e, por outro, é importante corresponder a uma necessidade de melhor compreender e participar no mundo, mediante conhecimentos e habilidades (SMOLE; DINIZ, CANDIDO, 2003, p.12).

Em se tratando da Educação Matemática, principalmente no âmbito da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, essa realidade é ainda mais desafiadora. Barguil (2016e, p. 195) apresenta alguns motivos para o fracasso escolar no ensino (e na aprendizagem) nessa área do conhecimento:

[...] i) falta de compreensão docente dos conceitos matemáticos; ii) desconhecimento da História da Matemática, do desenvolvimento dos seus conceitos e da sua aplicabilidade no cotidiano; iii) inadequação das metodologias, que privilegiam a fala do professor e a escuta do estudante; iv) pouca (ou nenhuma) utilização de recursos didáticos ou momento limitado à dimensão mecânica; e v) entendimento docente incipiente sobre a composição humana e as complexas dimensões – motora, afetiva e racional – envolvidas na aprendizagem, que se expressa no distanciamento entre docente e discente.

Conforme estudos recentes (BARGUIL, 2016e; BARRETO, 2009; LORENZATO, 2003, 2006), no contexto dos cursos de Pedagogia, no Brasil, as dificuldades são maiores na área da Matemática, pois essa disciplina é a mais temida do curso, com carga horária reduzida e com graves lacunas nos saberes docentes: conteudístico, pedagógico e existencial.

Tais autores identificam que as falhas na compreensão dos estudantes fazem com eles acreditem que a Matemática é uma disciplina difícil e que não são capazes de aprender. Esses pesquisadores relatam, ainda, que as consequências negativas, cognitivas e afetivas, acompanharam o estudante durante todo o seu percurso escolar. Numa visão holística da criança, é necessário os que diversos aspectos sejam levados em consideração, como: sentimentos, movimentos e pensamentos.

Lorenzato (2006, p. 30) afirma que, para o pleno desenvolvimento da criança, a escola precisa proporcionar situações de exploração do corpo e do espaço, elaboração de hipóteses, expressão de ideias e sentimentos. O professor, como principal mediador, necessitará: 1) auscultar o aluno; 2) analisar a moda; 3) iniciar o processo educativo de onde o aluno está; 4) iniciar sempre pelo concreto; 5) investir em sua carreira docente; e 6) valorizar sua experiência de magistério.

No tocante a esse ponto, a disciplina Educação Matemática e Educação Infantil, ofertada pelo Programa de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, compreende que:

O Pedagogo que atua na Educação Infantil necessita desenvolver saberes docentes relacionados a Matemática, identificando situações cotidianas que possibilite a criança ampliar seus conhecimentos matemáticos. Os esquemas mentais básicos permitem que a criança desenvolva noções matemáticas em seus diversos campos: Aritmética, Estatística e Probabilidade, Geometria, Grandezas e Medidas. A utilização de várias linguagens – artes, brincadeiras, brinquedos, jogos e literatura infantil (BARGUIL, 2016a, p. 01).

A ementa dessa disciplina é assim composta:

Educação Matemática e a docência na Educação Infantil. Esquemas mentais básicos e a aprendizagem matemática na Educação Infantil. O desenvolvimento dos conceitos matemáticos na Educação Infantil: Aritmética, Geometria e Medidas. As linguagens da criança e a aprendizagem matemática: artes, brincadeiras, brinquedos, jogos e literatura infantil. (BARGUIL, 2016a, p. 01).

É importante que as crianças desenvolvam variadas formas de se expressar e de registrar sua aprendizagem, iniciando pelo seu corpo e, posteriormente, explorando e criando hipóteses sobre o mundo. Desse modo, o trabalho do professor é possibilitar que elas se expressem utilizando diferentes tipos de registro. A ênfase em um tipo de inteligência e de registro inibe a formulação de hipóteses pela criança sobre o mundo e limita o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. No próximo capítulo, apresentarei um levantamento e uma análise de trabalhos sobre a temática dessa pesquisa.

4 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O ambiente fala, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.”. (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Nesse capítulo, apresento algumas pesquisas acadêmicas sobre a temática: a organização dos espaços na Educação Infantil e entender como são estabelecidas (ou não) as relações no uso desse espaço, tornando-o lugar. Apresento um levantamento de trabalhos científicos coletados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e no Banco de Teses e Dissertações – CAPES, compreendendo o período de 2010 a 2015, sobre a temática: Arquitetura Escolar, Espaço, Ambiente, e Desenvolvimento Integral, todos relacionados com a Educação Infantil.

4.1 Pesquisas sobre a organização dos espaços na Educação Infantil

Com o objetivo de identificar trabalhos acadêmicos – dissertações e teses – que abordam a organização dos espaços na Educação Infantil e o Desenvolvimento Integral da Criança, foi realizado um levantamento com as seguintes palavras-chaves: Educação Infantil – Arquitetura Escolar; Educação Infantil – Espaço; Educação Infantil – Ambiente e Educação Infantil – Desenvolvimento Integral.

Demarquei o espaço temporal entre 2010 e 2015, por ser o período mais recente e por haver publicações suficientes, tal como explica Luna (2002, p. 93):

Se a literatura for abundante, em publicações regulares, é possível que o material dos últimos 4 ou 5 anos seja suficiente para compor um quadro de referência para o problema. [...] como as publicações são regulares, resultados mais antigos já tenham sido incorporados à literatura mais recente.

O resultado dessa pesquisa consta no Quadro 03.

Quadro 03 – Pesquisas acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações – CAPES

COMBINAÇÃO	NÍVEL	QUANTIDADE
Educação Infantil – Arquitetura Escolar	Dissertação	1
	Tese	0
Educação Infantil – Espaço	Dissertação	24
	Tese	4
Educação Infantil – Ambiente	Dissertação	22
	Tese	12
Educação Infantil – Desenvolvimento Integral	Dissertação	5
	Tese	8
TOTAL		77

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Teses e Dissertações – CAPES.

Após a leitura do resumo e palavras-chaves dessas 77 teses e dissertações, constatei que alguns trabalhos não tinham relação com a minha pesquisa, que é direcionada à arquitetura escolar, espaço, ambiente e desenvolvimento integral, todos voltados para a EI (Quadro 04).

Quadro 04 – Pesquisas acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações – CAPES relacionadas à minha pesquisa

COMBINAÇÃO	NÍVEL	QUANTIDADE
Educação Infantil – Arquitetura Escolar	Dissertação	1
	Tese	0
Educação Infantil – Espaço	Dissertação	13
	Tese	2
Educação Infantil – Ambiente	Dissertação	9
	Tese	3
Educação Infantil – Desenvolvimento Integral	Dissertação	0
	Tese	3
TOTAL		31

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Teses e Dissertações – CAPES.

Ao realizar a mesma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação – BDTD, encontrei uma quantidade muito mais vasta (Quadro 05).

Quadro 05 – Pesquisas acadêmicas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD

COMBINAÇÃO	NÍVEL	QUANTIDADE
Educação Infantil – Arquitetura Escolar	Dissertação	5
	Tese	2
Educação Infantil – Espaço	Dissertação	214
	Tese	74
Educação Infantil – Ambiente	Dissertação	113
	Tese	38
Educação Infantil – Desenvolvimento Integral	Dissertação	13
	Tese	6
TOTAL		465

Fonte: Elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

Foi definida a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD como fonte de pesquisa para o levantamento bibliográfico, pois esta se configura como a base eletrônica que reúne a maior quantidade de teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil referentes à minha temática.

Após a leitura dos resumos e palavras-chaves das 465 teses e dissertações, constatei que apenas alguns trabalhos tinham relação com a minha pesquisa, a qual é direcionada à arquitetura escolar, espaço, ambiente e desenvolvimento integral, todos voltados para a Educação Infantil (Quadro 06).

Quadro 06 – Pesquisas acadêmicas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD relacionadas à minha pesquisa

COMBINAÇÃO	NÍVEL	QUANTIDADE
Educação Infantil – Arquitetura Escolar	Dissertação	5
	Tese	2
Educação Infantil – Espaço	Dissertação	9
	Tese	1
Educação Infantil – Ambiente	Dissertação	4
	Tese	4
Educação Infantil – Desenvolvimento Integral	Dissertação	2
	Tese	1
TOTAL		28

Fonte: Elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

Nos trabalhos com combinação Educação Infantil e Ambiente, a maioria deles estava voltada para outra área do conhecimento, como ambientes virtuais de aprendizagem – AVA ou ligada à educação ambiental, especialmente à preservação e respeito à natureza. Outros trabalhos focavam público alvo diverso. Nesse caso, eles foram eliminados para uma leitura completa.

Dessa forma, destaco que, após leitura das 51 teses e dissertações do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, com foco nos temas Arquitetura Escolar, Espaço, Ambiente e Desenvolvimento Integral, todos relacionados com a Educação Infantil, as pesquisas foram diversificadas nas seguintes áreas do conhecimento: Educação, Arquitetura e Psicologia.

Para a realização de uma leitura mais exploratória sobre a organização dos trabalhos, estabeleci que, além da temática organização dos espaços, os trabalhos deveriam abordar, especificamente, o desenvolvimento integral da criança. A leitura já realizada dos resumos permitiu filtrar melhor os dados, que se consolidaram conforme exposto no Quadro 07.

Quadro 07 – Trabalhos escolhidos para leitura completa

FOCO DA PESQUISA	AUTOR (ANO)	TOTAL
Arquitetura escolar	SANTOS (2011); BROERING (2014)	2
Espaço	BEZERRA (2013); JULIASZ (2012); MARTINS (2010)	3
Ambiente	LEARDINI (2015)	1
Desenvolvimento integral	PIRES (2012)	1
TOTAL		7

Fonte: Pesquisa da autora.

Os 7 trabalhos, sendo 6 dissertações e 1 tese, são todos das regiões Sul e Sudeste: 1) Universidade Federal de Santa Catarina; 2) Universidade Estadual de Santa Catarina; 3) Universidade Federal do Paraná; 4) Universidade Estadual de São Paulo; 5) Universidade de São Paulo; e 6) Universidade de Campinas. Constatado, portanto, a importância de pesquisas sobre Arquitetura escolar na Educação Infantil em outras regiões do país.

4.1.1 Educação Infantil e Arquitetura escolar

Para leitura completa sobre Educação Infantil e Arquitetura Escolar, escolhi dois trabalhos, sendo uma tese e uma dissertação. O primeiro trabalho é a tese da Elza Cristina Santos (2011): *Dimensão lúdica e arquitetura: um exemplo de uma escola de educação infantil de Uberlândia*. A autora analisou o espaço escolar e elaborou um projeto de Arquitetura para instituições de Educação Infantil na cidade de Uberlândia.

Santos (2011, p. 11) realizou um levantamento das situações físicas das escolas públicas de Educação infantil de Uberlândia, onde visitou com “[...] o objetivo de conhecer a demanda e o programa de necessidades dessas escolas. Verificar se os edifícios estão refletindo, da melhor maneira, a necessidade das crianças.”.

A autora concluiu que as diretrizes voltadas para o público da Educação Infantil colaboram para a elaboração de projetos arquitetônicos, sobretudo visando à ludicidade nesses espaços. Ela considerou tanto o brincar quanto o espaço elementos importantes para o desenvolvimento infantil.

A dissertação *Arquitetura, Espaços, tempos e materiais: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012)*, de Adriana de Souza Broering (2014), tinha como objetivo construir uma análise histórica do período de 36 anos, compreendendo os anos de 1976 a 2012, sobre a concepção de Arquitetura escolar em Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A autora buscou, nos diferentes documentos curriculares elaborados pela Secretaria de Educação de Florianópolis, uma interfase com as plantas arquitetônicas das creches, analisou a estrutura física e a forma como foi sendo ocupada por crianças e professores. A autora resgatou um conjunto de fotografias, registros de professoras que lecionaram nessas creches. Mediante esses registros e imagens, a autora assinala que essa investigação “[...] possibilitou-me compreender os usos dos espaços, dos materiais pedagógicos e da mobília, bem como as indicações para a organização dos tempos/espaços e rotinas.”.

Sobre a análise das plantas arquitetônicas, Broering (2014, p. 388) declarou que

[...] ampliou minha capacidade de confrontar as dissonâncias identificadas por algumas pesquisas com o convívio no interior das instituições educativas, permitindo colocar evidências as permanências e as inovações introduzidas nos edifícios das creches.

Broering (2014) usou como bases teóricas os conceitos de cultura escolar de Viñao Frago e de consumidores criativos de Michel Certeau. A autora afirma que, para Antônio Viñao Frago, a cultura escolar é “toda a vida escolar”, compreendendo “[...] fatos, ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e agir.”. (VIÑAO FRAGO, 1995 apud BROERING, 2014, p. 57).

O documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2004, p. 05) sobre Arquitetura escolar diz que:

Mesmo reconhecendo a importância desse enfoque sobre a temática Arquitetura Escolar, entendemos que ainda existe uma lacuna entre reflexão teórica e a realidade concreta das edificações escolares, especialmente as destinadas a Educação Infantil.

No que se refere às pesquisas relacionadas à Educação e Arquitetura, Lima (1995, p. 187) esclarece que,

Na experiência humana, o espaço nunca é vazio. Ele é sempre o lugar repleto de significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, despertam tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidades e angústias. Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo, para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si, e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais.

Em vários momentos da História, a arquitetura escolar destinada à Educação Infantil recebeu a atenção de diversas pessoas: a proposta pedagógica de Maria Montessori; os modelos arquitetônicos de Froebel, denominados de jardins de infância; a integração dos espaços educativos das escolas maternas de Margaret Macmillan; a pedagogia da escuta de Loris Malaguzzi. Esses são alguns exemplos que enaltecem a importância dos espaços interno e externo da instituição escolar voltada para infância. “Esses elementos são importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensino e da aprendizagem.”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 23).

Na Alemanha, em 1873, Friedrich Froebel, influenciado pelas ideias de Pestalozzi, criou os **Jardins de Infância**, iniciando um projeto pedagógico que compreendia a criança como uma semente em fase de crescimento, necessitando de cuidados diários para um desenvolvimento saudável. Mediante a Educação, o “Homem pela natureza entra em contato com Deus”. Froebel acreditava que era preciso educar com liberdade para obter a plenitude do desenvolvimento infantil (BATISTA, 1996; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; BARGUIL, 2006).

Conforme Broering (2014, p. 90):

Em 1816, Friedrich Froebel (1782-1852), de espírito profundamente religioso, abriu em Griesheim, na Alemanha, o Instituto Universal Alemão, posteriormente transferido para a cidade de Keilhau. Mais tarde, 1837, funda em Blankendurg, o Instituto de Educação Intuitiva para a Auto-Educação e, em 1840, inaugura seu primeiro jardim de infância.

Na Inglaterra, no início do século XX, em 1914, Margaret Macmillan, com sua experiência em clínicas, criou a Escola Maternal, como forma de prevenção de doenças infantis. Preocupada com os espaços educativos interior e exterior, ela desenvolveu um programa voltado para Primeira Infância, denominado o **Infantário**. “[...] Margaret MacMillan comparava a sua escola maternal aos quartos de brinquedos das crianças ricas. Imaginou, assim, um lugar onde as crianças pobres recebessem o mesmo tipo de cuidados das crianças abastadas.”. (SPODEK; BROWN, 2002, p. 199).

Santos (2001, p. 30) acrescenta:

A partir da sua experiência em clínicas de saúde para crianças pobres na Inglaterra. A ideia da maternagem referia-se a aspectos intelectuais, sociais e emocionais das crianças. Eram incluídas as responsabilidades com os cuidados das crianças, dar banhos, vesti-las com roupas limpas, tomar muito ar fresco. As escolas maternais funcionavam em prédios térreos com grandes vidraças e as crianças entravam e saíam livremente. Mcmillan teve influência de Edward Seguin um educador francês, que pesquisava a educação sensorial de crianças com deficiências. Rejeitava o formalismo das escolas britânicas.

Na Itália, a médica Maria Montessori, também no início do século XX, fundou em Roma a **Casa dei Bambini**, oferecendo diversos materiais didáticos, pois “[...] através da manipulação, para Montessori, a criança conquista o mundo com as mãos, refinando continuamente, a sua coordenação motora e elaborando conceitos

cada vez mais abstratos a partir de sua experiência com o concreto.”. (BARGUIL, 2006, p. 185).

Froebel, na Alemanha, e Montessori, na Itália, fizeram uma revolução no que diz respeito à Arquitetura escolar, aos usos dos espaços e ambientes. É necessário destacar que, “[...] mesmo apesar desses avanços significativos, tais práticas educativas se aliviavam à organização dos espaços para impor uma disciplina rígida, coerentes com os postulados naqueles tempos.”. (HORN, 2007, p. 29).

Loris Malaguzzi, na região de Reggio Emília, na Itália, promoveu uma filosofia de educação inovadora, criativa para valorizar a criança de forma integral. A proposta pedagógica de Malaguzzi compreende a concepção de descentralizar a figura do professor na prática cotidiana e promover a autonomia pelas crianças, mediante escutas e a proposição, dentre vários aspectos da rotina, da organização de espaços que contribuam para o desenvolvimento infantil (HORN, 2007).

Conforme ressalta Rabitti (1999, p. 40),

A defesa apaixonada da criatividade por parte de Malaguzzi encontra eco na prática educacional. As escolas de Reggio Emília possuem uma característica que as diferencia de todas as escolas italianas da infância: a presença de um “ateliê” (um lugar destinado ao desenvolvimento das artes visuais) e de um “atelierista” (um docente especializado em artes). Essas características contribuíram para a riqueza dos produtos das crianças.

O jornalista Peter Ambeck-Madsen (*apud* FARIA, 2007b, p. 278) afirmou:

Há séculos que as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. Elas têm cem linguagens a serem aprendidas e também serem mostradas. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas. Em Reggio Emilia, acreditamos nas crianças. Se acreditamos nelas, devemos mudar muitas coisas.

É importante descartar que a arquitetura escolar herda uma tripla função (produtivista, simbólica e disciplinadora), conforme compara Foucault (1989, p. 178) com a ideia de Panótipo¹⁴, na fabricação de efeitos homogeneizadores de poder.

¹⁴ Horn (2007, p. 24) explica, nesses termos, o Sistema de Panótipo: “[...] a figura central de uma construção de um anel que circundava a torre. Nela, largas janelas se abriam sobre o lado interno do anel. A construção periférica era dividida em selas, que tinham duas aberturas: uma voltada para o interior e outra para o exterior”.

Horn (2007, p.24) indica ser esse o objetivo do espaço organizado na concepção de Foucault:

[...] controlar, vigiar e assegurar o fim das correntes, das fechaduras e garantir por meio de separações bem distintas, o controle do bom comportamento, do trabalho, da aplicação, assim como poderia ser usado para a realização de experiências e treinamentos; por exemplo, introduzir novos castigos sobre os corpos e tentar novas experiências pedagógicas.

4.1.2 Educação Infantil e espaço

Nessa seção, será apresentada a leitura exploratória de três dissertações (BEZERRA, 2013; JULIASZ, 2012; MARTINS, 2010), merecendo destaque o fato de que os primeiros trabalhos foram realizados a partir de escutas de crianças.

A dissertação de Martins (2010), *A Organização Do Espaço Na Educação Infantil: O Que Contam As Crianças?*, objetivou compreender os significados e sentidos que as crianças atribuíam às instituições de Educação Infantil, em Curitiba. Ela analisou os dados sobre quatro núcleos de significação, cada um deles com respectivos indicadores finais: 1) Brinquedos e brincadeiras (mais legal versus mais chato; livre escolha versus proibições); 2) Contato com a natureza (novas aprendizagens); 3) Relações afetivas (Familiares no CMEI; Sala dos bebezinhos); e 4) Rotinas instituídas (Momentos de espera; Regras do CMEI; Espaços para meninos e espaços para meninas).

Martins (2010, p. 23), ao refletir sobre os conceitos de espaço, afirmou que para definir “espaço” é necessário investigar as aproximações com estudiosos das áreas da Psicologia, Pedagogia, Geografia e Arquitetura. As principais contribuições são os estudos de Forneiro (1998), Horn (2004), Carvalho e Rubiano (2007), Faria (2007a, 2007b) e Santos (1997; 2008).

A autora concluiu que,

[...] embora as crianças nomeiem os espaços de sua preferência e aqueles dos quais não gostam, estes estão mais relacionados com as atividades possibilitadas pelo próprio espaço e autorizadas pelas educadoras, do que pela sua estrutura física em si. As crianças preferem espaços que oferecem liberdade de escolha sobre os brinquedos e os colegas com quem brincar (MARTINS, 2010, p. 98).

A dissertação de Bezerra (2013), *O Espaço na Educação Infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade*, objetivou “[...]”

investigar os usos e os significados dados pelas crianças aos espaços da creche, estabelecendo um confronto com os critérios de qualidade dos espaços para a educação infantil apresentados nos documentos oficiais e na produção científica recente”. Seu lócus foi uma instituição pública do município de Florianópolis.

Para isso, a autora analisou diversos documentos legais de Florianópolis e do Brasil sobre qualidade na EI. O texto Indicadores da Qualidade na Educação ressalta que “Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na sua busca pela qualidade da educação.”. (AÇÃO EDUCATIVA et al, 2007, p. 05) e indica sete dimensões (AÇÃO EDUCATIVA et al, 2007, p. 21-57):

1. **Ambiente Educativo** - No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, a negociação, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

2. **Prática Pedagógica e Avaliação** – planejamento a partir do conhecimento das crianças e avaliação (inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho), avaliação da criança e avaliação da instituição educativa.

3. **Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita** – destacam-se as indicações que se adaptam à Educação Infantil – precisam ter contato com diferentes textos, ouvir histórias, observar adultos lendo e escrevendo; existência de uma boa biblioteca e seu bom uso por todos; preocupação de cuidar e ampliar seu acervo e permitir o acesso aos livros.

4. **Gestão Escolar Democrática** – compartilhamento de decisões e informações entre pais, crianças, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar.

5. **Formação e condições de trabalho dos profissionais da instituição educativa** – boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio; garantia de formação continuada aos profissionais; uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos; salários condizentes, etc.

6. **Ambiente Físico Escolar** – organizado, limpo, arejado, agradável, cuidado, com flores e árvores, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho para professores, diretores e funcionários em geral.

7. **Acesso e Permanência das Crianças na Escola** – conhecer e procurar os motivos das faltas das crianças e conhecer as singularidades de cada criança: onde e como vivem; quais as suas dificuldades; o que fazem depois do atendimento.

Na coleta dos dados, Bezerra (2013) observou como ocorre a constituição dos lugares e a qualidade dos espaços, definidos em três categorias: 1) nas ações dos professores; 2) nas ações das crianças; e 3) no compartilhamento das ações entre professores e crianças.

Bezerra (2013) concluiu que as manifestações e as experiências das crianças em diversos espaços de uma instituição de EI – o refeitório, a sala multiuso, a sala dos professores, o corredor, o banheiro, a horta, o pátio coberto e o parque – são lugares de ocupação dessas crianças e é necessário torná-los como indicadores de qualidade.

A dissertação de Juliasz (2012), *Tempo, espaço e corpo na representação espacial: contribuições para a educação infantil*, buscou compreender a forma como as crianças constituem as noções de tempo e de espaço, mediante a representação corporal e desenhos infantis.

Os estudos de Louçat (1979), destacados por Juliasz (2012), valorizam a importância de estudar as noções espaciais e temporais aliado ao conhecimento do corpo na educação infantil, visto que “[...] não se pode separar a organização do campo espacial ambiente da estrutura do corpo e de sua mobilidade.” (JULIASZ, 2012, p. 52). Ressalte-se, ainda, que a projeção do esquema corporal acontece mediante a referência que a criança tem do espaço (JULIASZ, 2012, p. 55).

Juliasz (2012, p.175) concluiu que, ao

[...] dar a voz às crianças, o planejamento das atividades passa a ser feito de acordo com que elas sabem, pois, ao ouvi-las, no seu cotidiano, podemos pensar e proporcionar situações que partam do seu contexto histórico-cultural e que assim, mobilizam seus pensamentos para a resolução de problemas, avançando para o que já sabem para aquilo que saberão.

A importância de refletir sobre a organização dos espaços internos das instituições nos denominados “cantos” é compreender que é no espaço físico que as crianças se relacionam com mundo e as pessoas, descentralizando a figura do professor sobre a criança, “[...] transformando-o em pano de fundo no qual se insere as emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em ambiente.” (HORN, 2007, p. 28).

Desse modo, segundo Alves (1998, p. 129), a escola se constitui como espaço, pois “[...] é cheia de objetos e seres discriminados, marcados e

hierarquizados (a cadeira do diretor; a mesa do professor; o fogão da cozinheira; a bola do aluno; o bom e o mau professor).”.

Todos esses aspectos entram em um jogo simbólico constituindo os ambientes. Ressalto, portanto, que, apesar de parecer sutil, é importante distinguir “espaço” de “ambiente”, a partir dos estudos de Zabalza e Forneiro (1998), e definir lugar e território, de acordo com Tuan (1983) e Duarte (2002) (Quadro 08).

Quadro 08 – Significado de espaço, ambiente, lugar e território

ESPAÇO	AMBIENTE	LUGAR	TERRITÓRIO
Objetos, móveis, materiais didáticos, decoração e estrutura física.	Conjunto de relações entre crianças e entre crianças-adultos no uso do espaço.	Espaço ocupado. Adquire significado individual de acordo com o uso.	Espaço institucionalizado/legalizado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Zabalza e Forneiro (1998), Alves (1998), Tuan (1983), Duarte (2002).

Escolano e Frago (1988, p. 26) postulam que

O espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem.

Sob essa ótica, Malaguzzi (1999b, p. 86) afirma:

A valorização do espaço devido o poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as crianças de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e devido a seu potencial para iniciar qualquer espécie de aprendizagem social, afetiva, motora e cognitiva. Tudo isso contribui para a sensação de bem-estar e segurança nos alunos. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

A organização espacial, portanto, comunica aos usuários daquele espaço mensagens, tanto diretas, ao facilitar ou impedir determinadas atividades, como simbólicas, ao divulgar valores e crenças sobre o ensinar e o aprender. Adotamos, portanto, uma perspectiva ambiental que enfatiza a relação bidirecional entre o Homem e o espaço, a qual é essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa.

Outra contribuição importante para a reflexão sobre o espaço é fornecida por Horn (2007, p. 09), quando afirma que o espaço não é simplesmente físico, mas

permeia as relações entre estudante, professor e aprendizagem. O docente, mediante seu olhar atento, é sensível aos elementos postos em sala de aula. Ele se constitui um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato. A autora declara que

[...] a organização do espaço físico na educação infantil em cantos, em zonas semi-abertas, possa constituir-se para alguns educadores como uma forma de controle através de arranjos espaciais, pois o professor observa e controla as ações das crianças sem ser o centro da prática pedagógica. (HORN, 2007, p. 25).

Neste mesmo sentido, Campos-de-Carvalho (2004, p. 26) destaca que a organização espacial é um conceito multifacetado, englobando vários aspectos e dimensões, tais como segurança, conforto, identidade pessoal, motivação, autonomia, arranjo do ambiente, privacidade, contatos sociais, dentre outros. Entende-se que a organização do espaço é um dos componentes de um contexto ambiental, sendo que sua análise é necessária para a compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças.

A autora afirma que as características contextuais, das pessoas e dos campos interativos interpessoais, possíveis de ocorrência naquele contexto específico, são três elementos indissociáveis, imbricados na ação de dar significado ou sentido a si próprio, ao(s) outro(s) e ao contexto ambiental, bem como ao que acontece ali.

Segundo Barbosa e Horn (2001, p. 67),

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

4.1.3 Educação Infantil e ambiente

A tese *Um Estudo sobre a Qualidade do Ambiente Educativo da Creche*, de Leardini (2015), objetivou “[...] investigar a organização e a qualidade do ambiente educativo de uma creche municipal do município de Itatiba/SP, cujo projeto arquitetônico está baseado no Programa Proinfância, do Ministério da Educação.”. (LEARDINI, 2015, p. 05).

O documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006) prevê que o espaço destinado a atividades diversas seja organizado de forma a proporcionar conforto, segurança, aconchego e estímulos para a realização de explorações, brincadeiras, interações com músicas, histórias, entre outros. (LEARDINI, 2015, p. 93).

A forma como o espaço é organizado impacta profundamente na promoção de um ambiente acolhedor e promotor de interações entre crianças e adultos. Em virtude disso, ela observou “[...] que a disponibilidade de espaços faz a diferença e produtividade na organização do ambiente educativo, pois a creche selecionada promove atividades diversificadas ao utilizar os diferentes espaços.”. (LEARDINI, 2015, p. 113).

A autora concluiu que

Os resultados demonstraram que o projeto arquitetônico, com vistas a proporcionar qualidade no atendimento das crianças pequenas, é coerente e apropriado o que tange os aspectos estruturais, pois a dimensão e disposição dos ambientes propicia a interação das crianças e do professor com os materiais e espaços diversificados, tais como pátios coberto e aberto, brinquedoteca, sala de vídeo, área de recreação ao ar livre, solários, horta, jardins, entre outros. Quanto aos aspectos pedagógicos e das interações pessoais, foi possível apurar que a organização do ambiente educativo é proposta pelo professor em função da sua intencionalidade e independe da disposição e características que os espaços físicos apresentam. Entretanto, foi possível constatar que maiores são as possibilidades de interações quando a creche dispõe de espaços variados e planejados para atender a proposta pedagógica. (LEARDINI, 2015, p. 114).

Conforme Barguil (2006, p. 118-119), a construção do ambiente ocorre ao mesmo tempo em que os aspectos estéticos e sensoriais são desenvolvidos. A percepção espacial ocorre em virtude dos aspectos biológicos e culturais do Homem ao longo de sua vida.

Barbosa (2006, p. 122) esclarece que

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o seu papel na educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil.

É importante ressaltar ainda a compreensão sobre os arranjos espaciais, pois os mesmos podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações entre as crianças de acordo com a intencionalidade pedagógica.

Conforme Bezerra (2013, p. 74), a partir das pesquisas de Carvalho e Pandovani (2000), os arranjos espaciais podem ser descritos em três modelos:

i) **semiaberto** – “[...] é caracterizado por zonas circunscritas delimitadas, por pelo menos três lados”, dessa maneira “[...] as interações são raras, as quais tendem a permanecer em volta do adulto.” (CARVALHO; PANDOVANI, 2000, p. 447);

ii) **aberto** – “[...] é marcado por um grande espaço central vazio, conseqüentemente com ausência de zonas circunscritas”, “[...] favorecem a promoção e manutenção das interações entre crianças pequenas, [...] fornecem proteção e privacidade, favorecem à criança focalizar sua atenção tanto na atividade que está sendo desenvolvida bem como no comportamento do parceiro.”. (CARVALHO; RUBIANO, 2001, p. 121); e

iii) **fechado** – “há presença de obstáculos físicos dividindo o local em duas ou mais áreas, impedindo a visão geral da sala”, “[...] é necessário que os elementos utilizados para estruturar uma zona circunscrita sejam baixos o suficiente para permitirem às crianças um fácil contato visual com os adultos, pois elas tendem a não permanecer em áreas fora do contato visual com a educadora (CARVALHO; RUBIANO, 2001, p. 447).

4.1.4 Educação Infantil e desenvolvimento integral

A dissertação *O Essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados: reflexão sobre a arte e educação em contextos destinados à primeira infância*, de Carolina Teixeira Pires (2012), objetivou analisar o universo da arte e educação destinado ao público da Educação Infantil, bem como compreender de

que maneira as atividades e a organização dos espaços-tempos realizadas para as crianças são significativas para elas e promove o seu desenvolvimento.

A pesquisa foi realizada em instituições públicas e privadas de Educação Infantil. A autora colheu os depoimentos de histórias de vidas das professoras dessas instituições e organizou em quatro categorias: i) primeira infância, memórias, características e necessidades; ii) os educadores: sua formação e seu papel; iii) o tempo e o espaço em contextos destinados a primeira infância; e iv) as experiências lúdico-poéticas das crianças pequenas.

Pires (2012, p. 33), relatando sobre os espaços destinados à primeira infância, afirma que

O espaço também pode ser compreendido, subjetivamente, como a dimensão da amplitude das experiências de cada ser, mediante suas necessidades singulares e, por vezes, incompreensíveis. A isto, se relacionam uma postura de respeito e acolhimento pela essência de cada um e uma abertura para que, nesta fase inicial da vida, “tenham espaço” para se experimentar, para se perceber, para se conhecer.

Tendo como referencial o conjunto de memoriais sobre as histórias de vidas das professoras e dos saberes constituídos para desenvolver uma proposta para o público da Educação Infantil em trabalhar com Arte e Educação, a autora concluiu que

A documentação destes relatos, não apenas de suas experiências, mas também dos saberes construídos a partir das mesmas, teve como objetivo organizar um material de estudo que possa nutrir reflexões e proposições sobre os temas tratados, expandindo os horizontes desta área de conhecimento, ainda recente e com grande demanda de pesquisa, podendo colaborar para a qualificação das experiências vividas por crianças e educadoras nas instituições de educação infantil.

O espaço escolar corresponde a uma das primeiras categorias sociais, dentre inúmeras com as quais a criança se percebe, que se fundamenta no processo de identidade social, baseada em categorias que elas se autoatribuem de forma a constituírem seu (re)conhecimento.

Embora o aspecto afetivo seja considerado como importante fator agregador do significado e do desenvolvimento integral da criança, poucos estudos têm sido desenvolvidos em relação às imagens elaboradas por elas sobre o espaço escolar a partir de suas emoções.

Vislumbro a possibilidade de considerarmos os afetos como orientadores na compreensão do conhecimento do espaço escolar, assim como a percepção e a cognição. Bomfim (2010, p. 12) afirma que “[...] fatores emocionais são ignorados na maioria dos trabalhos sobre conhecimento ambiental.” Há, portanto, uma maior prevalência dos fatores cognitivos do que dos afetivos.

Dessa maneira, a proposta de investigação desse trabalho, apresentada no próximo capítulo, coaduna-se com a perspectiva histórico-dialético de Vygotsky, em que as funções psicológicas superiores são compreendidas como processos estabelecidos em movimento e na interação entre crianças e espaço escolar.

5 A PESQUISA

“Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”. (Manuel de Barros)

A revisão da literatura apresentada nos capítulos anteriores esclarece o percurso sobre a Organização dos Espaços na Educação Infantil, por meio de programas e diretrizes destinados ao sucesso das crianças no seu processo de aprendizagem. Diante desse contexto, é necessário indagar as reais condições para a promoção da aprendizagem nos aspectos afetivo, cognitivo e motor das crianças, promovendo espaços-tempos de infância, especialmente na rede pública de ensino do município de Fortaleza.

São essas as indagações: i) nas propostas educacionais, está sendo assegurado um ambiente que considere o ritmo de aprendizagem da criança, um meio educacional em que ela sinta compreendida, acolhida e estimulada no seu percurso escolar e em suas demais capacidades?; ii) as práticas pedagógicas têm encorajado e orientado as crianças à produção de um saber integral e, conseqüentemente, à promoção da sua aprendizagem nos espaços externo e interno de uma instituição de EI?

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, com quatro turmas de Pré-Escola e quatro professoras de duas instituições públicas do município de Fortaleza. O objetivo desta pesquisa foi conhecer a organização dos espaços na EI e as possibilidades de promoção do desenvolvimento da criança em instituições de EI da rede municipal de Fortaleza.

Especificadamente: (i) Identificar aspectos afetivos de crianças e professoras relacionadas ao uso do espaço escolar; (ii) Mapear as práticas pedagógicas realizadas nos diferentes espaços de uma Instituição de EI; e (iii) conhecer as formas como as crianças ocupam os espaços de uma Instituição de EI.

5.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa foi realizada conforme orientação qualitativa. Como referem Bogdan e Biklen (1994), ela se caracteriza pelos seguintes elementos:

- 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A pesquisa supõe o contato direto e duradouro do pesquisador com o ambiente e a situação estudada;
- 2) a pesquisa é descritiva;
- 3) o interesse da investigação enfatiza o processo (em relação aos resultados ou produtos). O investigador deseja verificar como o problema de pesquisa se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;
- 4) os dados são analisados de forma indutiva;
- 5) o significado se constitui de importância vital - buscando-se obter a perspectiva dos participantes.

Desse modo, na pesquisa qualitativa, a coleta dos dados ocorre diretamente no espaço investigado, no contato direto da pesquisadora com os fenômenos que se desenvolvem numa situação natural e rica em dados descritivos. À medida que os dados são coletados e agrupados, a pesquisadora elabora as proposições. A pesquisa qualitativa caracteriza-se, portanto, pela “[...] descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos.” (MARTINS, 2008, p. xi).

Os estudiosos que utilizam a abordagem qualitativa questionam os sujeitos da investigação com o intuito de “[...] perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 05).

De acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa, esta investigação intencionou abordar as experiências cotidianas de crianças e professores da EI mediante: i) observação não participante; ii) entrevistas realizadas junto aos professores, com a exposição de opiniões sobre sua prática pedagógica, no que diz respeito às metodologias de ensino e à organização dos espaços; e iii) análise das entrevistas com as crianças sobre o ambiente onde elas estão inseridas, tornando-os como lugares.

Nessa perspectiva, o emprego do método qualitativo de investigação na geração de conhecimento permitiu adotar uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos. Convém reiterar que essa abordagem constitui uma alternativa apropriada quando se busca identificar e explorar os significados dos fenômenos estudados e a interação que estabelecem, possibilitando assim estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenômenos sociais.

O estudo de caso é considerado adequado para os propósitos dessa investigação, pois se propõe a investigar sujeitos com características particulares, inseridos em um contexto socioeducacional específico, uma instituição de EI, com destaque para os processos envolvidos nas relações entre crianças-professoras e descrição da experiência subjetiva das crianças.

Martins (2008, p. 09), acrescenta que o estudo de caso possibilita

Identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvam o caso – e, de maneira engenhosa, descrever, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o Estudo de Caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa.

Diversos autores afirmam que o estudo de caso se distingue de outros tipos de pesquisa dado o fato de que o objeto estudado é singular, a partir de um momento em que representa a realidade de uma maneira subjetiva, multidimensional e historicamente situada, avaliando situações dinâmicas em que o sujeito está presente, mediante um olhar profundo sobre o contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2006; MENGA; ANDRE, 1986; MARTINS, 2008).

Menga e Andre (1986) esclarecem que a pesquisa qualitativa: i) visa à descoberta; ii) enfatiza a interpretação em contexto; iii) busca retratar a realidade de forma completa e profunda; iv) usa uma variedade de fontes de informação; v) revela experiências vicárias e permite generalizações naturalísticas; vi) procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista de uma situação social; e vii) utiliza nos seus relatos uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

O estudo de caso visa à descoberta. Mesmo que o pesquisador inicie os estudos a partir de alguns pressupostos iniciais, é importante se manter constantemente atento a novas informações, respostas ou indagações que possam emergir no desenvolvimento da pesquisa. É, portanto, necessário “[...] levantar, selecionar e julgar criticamente o material”. (MARTINS, 2008, p. 02).

Enfatiza a interpretação em contexto. Para o êxito de um estudo de caso, é preciso considerar o contexto em que se encontra determinada realidade. Assim, as ações, percepções, comportamentos e interações sociais dependem muito da “[...] perseverança, criatividade e raciocínio do investigador para construir descrições

e interpretações.”. (MARTINS, 2008, p. 03), os quais precisam estar relacionados à situação específica em que ocorrem ou a problemática a que estão atreladas.

Busca retratar a realidade de forma completa e profunda. O investigador procura revelar a pluralidade de dimensões apresentadas numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo, usando uma variedade de fontes de informação.

O pesquisador *recorre a uma diversidade de dados*, obtidos em diferentes momentos, em situações variadas e com diferentes tipos de informantes para efetuar o cruzamento das informações e confirmar ou rejeitar hipóteses.

Revela experiências vicárias e permite generalizações naturalísticas. O investigador procura descrever as suas experiências durante o estudo de maneira que o leitor possa fazer generalizações naturalísticas, ou seja, em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que tenta associar dados encontrados no estudo com elementos resultantes das suas vivências pessoais.

Procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação em estudo podem ocasionar opiniões divergentes, o pesquisador traz para o estudo essa divergência de opiniões.

Os seus relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal e narrativo. Os dados podem ser apresentados numa variedade de formas: possibilita que um mesmo estudo de caso apresente diferentes formas de relato, dependendo do tipo de usuário e a que se destina.

Conforme André (2005), o estudo de caso pode: i) fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis; ii) retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e da dinâmica natural; e iii) compreender exaustivamente o caso estudado por sua capacidade heurística.

Essa abordagem consiste, portanto, em um recurso para conhecer e entender melhor a situação investigada em suas múltiplas dimensões e complexidades próprias. Oferece, igualmente, elementos preciosos para ampliar a compreensão do seu contexto e relações.

Nesse sentido, o estudo de caso se mostra apropriado para essa investigação, por permitir novas descobertas, apresentar caráter flexível de seu

planejamento, enfatizar a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo, exibir simplicidade nos procedimentos e permitir a análise de uma forma ampla e profunda dos processos e das relações entre si (GIL, 1991).

5.2 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Para efetivar o estudo de caso e em conformidade com a natureza do estudo qualitativo, foram utilizados como instrumentos e técnicas de pesquisa: i) observação não-participante; e ii) entrevista semi-estruturada.

5.2.1 Observação não-participante

A observação não-participante é uma técnica apta a coletar dados de natureza não-verbal, que se referem de forma direta a situações comportamentais típicas (VIANNA, 2003). Segundo Lakatos e Marconi (2002), o fato é presenciado, mas não há participação do investigador, que não se deixa envolver pelas situações, não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação. Seu papel consiste em ser espectador e o procedimento não apresenta um caráter sistemático.

Ferreira (2005, p. 15) ressalta ainda que

A observação não-participante, enquanto técnica qualitativa de investigar uma realidade, objetiva observar as atitudes e ações diversas dos sujeitos que estão sendo alvo de investigação para compreender determinada temática ou esclarecer pontos obscuros. Nesse tipo de pesquisa o investigador não participa ativamente da situação, apenas 'assiste' as ações dos sujeitos para desvelar e permitir que estes tomem consciência de suas práticas individuais e sociais. É um tipo de investigação que leva ao questionamento da realidade em que o sujeito investigado constrói seus conhecimentos coletivos).

André (2005) situa o observador não-participante como aquele que estando na presença do grupo observado: não estabelece relações interpessoais, não interage com o sujeito e não revela ao grupo sua verdadeira identidade de pesquisador nem o propósito do estudo.

Carmo e Ferreira (1998, p. 17) afirmam que esse procedimento permite o uso de instrumentos de registro sem influenciar o grupo-alvo, possibilitando um

grande controle das variáveis a observar. Por outro lado, a sua aplicação é limitada, não só porque o equipamento adequado está disponível apenas em algumas instituições, mas também porque só se adequa a alguns objetos de estudo.

No diário de campo, consta o registro de os momentos da observação, desde a descrição detalhada das pessoas, lugares, acontecimentos, conversas, eventos e atividades e, inclusive, das ideias e reflexões do pesquisador. Sua utilização nesta pesquisa justifica-se pela necessidade de descrever as situações encontradas e registrar a percepção do investigador sobre as situações vivenciadas no processo dialógico estabelecido com os sujeitos da pesquisa.

Para Martins (2008, p. 13),

A observação direta do comportamento dos fenômenos e dos fatos também é uma fonte inspiradora de ideias. Para se fazer ciência, não basta deixar que os fatos falem por si mesmo. É preciso saber observá-los, interpretá-los. A observação atenta dos fenômenos, ou seja, do caso, possibilitará, em muitas vezes, a descoberta de um problema que necessita ser investigado. Observando é que se pode conjecturar acerca de uma possível regularidade empírica que demanda explicação. A reflexão, sem dúvida, é uma rica fonte de ideias – podem surgir hipóteses imprevistas, proposições a serem testadas, dúvidas de entendimento, descobertas de falhas, subjetividades em teorias, e tantas outras questões relevantes.

Triviños (1995) esclarece que as anotações de campo são constituídas por observações e reflexões que o pesquisador faz sobre as expressões verbais e as ações do participante. Inicialmente, realiza-se a descrição e, posteriormente, a interpretação. Além das anotações sobre o entrevistado, o investigador precisa descrever suas expressões, reflexões e aspectos que necessitem de detalhamento.

Taylor e Bogdan (1987, p. 155) legitimam essa perspectiva quando afirmam que “[...] as anotações de campo não devem se limitar a descrever apenas o que ocorre no cenário da investigação. É necessário registrar os sentimentos, as interpretações, as intuições, os preconceitos do pesquisador e as futuras áreas de questionamento.”.

Os recursos para coleta de dados usados nesta pesquisa foram: diário de campo (um caderno), câmera fotográfica e o roteiro para entrevista semiestruturada. No diário de campo, registrei as interações ocorridas, durante os momentos de visitação, nos diversos ambientes de uma instituição de EI, especialmente as salas de aula escolhidas.

Cumprer ressaltar ainda que os espaços externos (brinquedoteca, parque, horta, banheiro, cozinha), por serem locais de aprendizagem das crianças, também foram incluídos. Nos registros, foram considerados aspectos referentes à relação do professor com a criança, metodologia de ensino, material didático, comportamento das crianças e as estratégias de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem utilizadas.

Cumprer mencionar que as anotações de campo apresentam limitações, precisamente por se basearem na descrição do pesquisador, a qual pode gerar distorções sobre a realidade estudada. Nesse sentido, Triviños (1995, p.155) esclarece que

Nunca, verdadeiramente, seremos capazes de uma descrição perfeita, única, de fato. Haverá sempre descrições diferentes, já por condições referentes ao pesquisador, à teoria que embasa o estudo, aos sujeitos, ao momento histórico, as relações que se estabelece entre os indivíduos.

Essa limitação, entretanto, não invalida o seu uso como instrumento para a coleta de informações. Um aspecto que deve nortear o uso do diário de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994), são anotações claras e completas.

5.2.2 Entrevista semiestruturada

A escolha da técnica de entrevista semiestruturada, realizada com crianças e professoras, ocorreu em função da necessidade de aquisição de maior riqueza informativa, proporcionando oportunidades de esclarecimento junto aos sujeitos e favorecendo a inclusão de perguntas não previstas, constituindo, portanto, um marco de interação mais direta, personalizada e espontânea.

Por ser uma técnica flexível, cumprer um papel estratégico na previsão de erros, antecipando enfoques, hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com as demandas da pesquisa (ROSA; ARNOLDI, 2006).

O uso da entrevista representa uma relação didática, que cria uma forma de sociabilidade específica, limitada no tempo, sem continuidade, em que, no início, os parceiros da díade se defrontam como estranhos pautados por uma alteridade que aparentemente não admite o encontro e que deve ser superada para que a matéria-

prima do conhecimento possa ser produzida durante esse encontro, que transforma estranhos em parceiros de uma troca (ROMANELLI; BIASOLI-ALVES, 1998).

A entrevista semi-estruturada traz em suas características o planejamento de um roteiro, para auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista. Manzini (2003, p. 13) define as funções do roteiro:

- 1) ser um elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista; e
- 2) ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com mais facilidade.

Segundo o autor, no momento da entrevista é importante ter cuidado com a: i) linguagem; ii) forma das perguntas; e iii) sequência das perguntas.

Linguagem. O pesquisador deverá estar atento ao vocabulário nas entrevistas, pois o mesmo poderá modificar significadamente dentro de uma mesma comunidade. Cuidados com jargão técnico, pois o entrevistado poderá não conhecer. Outra confusão que poderá ocorrer é a respeito de perguntas únicas para descrever realidades complexas (MANZINI, 2003, p. 14).

Forma das perguntas. É importante que as perguntas sejam claras e simples, atentando para o tamanho delas. Cuidado na seleção de palavras ou frases para indagar, pois elas podem inibir as respostas do entrevistado. É necessário, ainda, que o entrevistador não use perguntas para manipular as respostas na entrevista, tendo em vista o anseio de buscar soluções para o seu problema de pesquisa (MANZINI, 2003, p. 18).

Sequência das perguntas. A ordem das perguntas deverá estar das mais fáceis para as mais difíceis de serem respondidas. Sugere-se organizar as perguntas em blocos temáticos de perguntas que objetivam o mesmo assunto, sequenciando-os também em níveis de dificuldades (MANZINI, 2003, p. 19).

Segundo o mesmo autor ao terminar a sequenciação de perguntas, ainda como parte da elaboração do roteiro, é interessante que o pesquisador comunique ao entrevistado o percurso da entrevista, bem como o seu objetivo. Manzini (2003, p. 19) apresenta o exemplo:

Estamos realizando um estudo, aqui no Campus, sobre as barreiras arquitetônicas que impedem ou dificultam o acesso de pessoas com algum tipo de deficiência. Acreditamos que, pela sua experiência e vivência, aqui no campus, você muito poderia nos auxiliar. Você poderia nos dar uma

entrevista sobre o assunto? Ok. Eu também necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna das informações dadas. Você, então, me permite gravar nossas conversas nestes termos?

Triviños (1995, p. 146) vê o uso da entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa como

[...] aquela parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começará a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Na concepção de Menga e André (1986), a entrevista, mais do que outros instrumentos, consiste em uma das principais técnicas de trabalho da pesquisa qualitativa, por favorecer uma interação entre pesquisador e sujeito pesquisado. Nas entrevistas semiestruturadas, em função da inexistência de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre, de modo mais fluído, autêntico, sobre o tema, o que não ocorreria com outras técnicas.

Manzini (2003, p. 153) alerta que

A entrevista é um instrumento bastante complexo e a generalização de um procedimento torna-se bastante difícil devido as próprias nuances do processo de interação entre entrevistado e entrevistador. Parece, pois, que a grande dificuldade de conseguir programar a interação durante a entrevista é um fator da mudança constante que ocorre não somente nas percepções entre entrevistado e entrevistador, mas também devido às questões que são colocadas para o entrevistado. Geralmente, quando o entrevistador apresenta uma nova pergunta ao entrevistado – quer em função de o entrevistador estar sob o controle de um objetivo de pesquisa e de um roteiro, quer em função de situações circunstanciais à própria entrevista ou pelos dados fornecidos – este (entrevistador) age diretamente sobre o campo psicológico do entrevistado que dinamiza a interação, dando-lhe um caráter de processo.

Conforme Lakatos e Marconi (2001), a entrevista é um encontro de duas pessoas, sendo que uma delas busca conseguir da outra informações sobre um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. De acordo com esses autores, a entrevista é uma conversa metódica e é, por excelência, um instrumento da investigação social.

Para Manzini (2003, p.153-154), a entrevista é um instrumento muito importante na investigação de uma determinada pesquisa científica, mas usar esse

recurso exige planejamento no sentido de atingir os objetivos pretendidos. Esse mesmo autor apresenta os tipos de entrevistas mais citados na literatura: entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada. Todos estes procedimentos, instrumentos pretendem atingir o objetivo na realização da coleta de dados significativos.

Considerando o caráter flexível da entrevista semiestruturada, optarei por usá-la, por compreender esse tipo de entrevista como o mais adequado aos meus objetivos. Entre os vários instrumentos e estratégias de coletas de dados utilizarei também a observação, instrumento pelo qual será possível um contato mais direto entre o objeto investigado e investigador, auxiliando na obtenção de provas, de descobertas e, principalmente, permitindo a evidência de dados que não foram contemplados no questionário junto a professoras (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Os autores citados mencionam vários tipos de observação: sistemática, não sistemática, participante, individual, em equipe, em laboratório e na vida real. Ao estudar cada uma delas, optei por fazer a observação na vida real pelas características que ela apresenta. Lakatos e Marconi (2001) explicam que esse tipo de observação é realizado no ambiente real, registrando-se os dados de forma espontânea à medida que forem ocorrendo, sem que tenha havido uma preparação.

As razões da minha escolha são explicadas pelos próprios autores, quando afirmam que o melhor lugar para o registro do evento é o lugar onde ele ocorre, neste trabalho em uma instituição de EI. Eles acrescentam ainda que essa prática reduz as tendências a selecionar fatos ou equívocos de uma realidade (LAKATOS; MARCONI, 2001).

5.3 Universo

O universo da pesquisa foi composto quatro turmas de Pré-escola, duas do Infantil IV e duas do Infantil V, em duas instituições públicas de EI do município de Fortaleza. Em cada turma, foram entrevistadas 6 (seis) crianças (APÊNDICE A), sendo 3 (três) de cada sexo, totalizando 24 (vinte e quatro) crianças, e a respectiva professora (APÊNDICE B), totalizando 4 (quatro) professoras. Em cada turma, observei durante uma semana.

Foram registradas as interações em diferentes espaços da instituição de Educação Infantil: sala de aula, refeitório, pátio e parque. O meu objetivo foi conhecer como as crianças ocupam os espaços e quais as possibilidades educativas

oferecidas pelos espaços para as relações entre crianças e adultos e entre elas, visando à promoção do desenvolvimento integral.

A escolha das instituições que participarão da pesquisa, tal como procedeu Barguil (2006), contemplou os dois polos de qualidade – uma boa e outra precária – conforme os critérios estabelecidos pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA, que tem um admirável histórico de luta em prol de uma Educação Pública de qualidade no Estado do Ceará. Foi solicitada, na sequência, a necessária autorização da SME.

Em relação à duração da pesquisa de campo, ora apresentada, compartilho do entendimento de Agostinho (2010, p. 71):

[...] o importante aqui é atentar para a qualidade do tempo lá vivido, na interação com os sujeitos de pesquisa, mas no quanto o pesquisador, com sua astúcia e sensibilidade, conseguiu construir de proximidade, de alteridade que, no exercício de se colocar no lugar do Outro, busca apreender os sentidos por ele dados.

5.4 Análise dos dados

Na análise dos dados, foram considerados os aportes teóricos, o conteúdo das observações nos diferentes espaços de duas instituições de Educação Infantil, os relatos das entrevistas com as crianças e com as professoras. Ele tenciona ser um método de análise de sentido, de forma heurística, que articula afeto (motivo, vontade), cognição (pensamento e linguagem) e imaginação (criatividade e sonho) da relação entre criança, professoras e o espaço escolar (BOMFIM, 2010, p. 219).

6 EXPERIMENTANDO O AMBIENTE ESCOLAR

Calvino, em seu livro *Lições americana*, diz que a fantasia é um lugar onde chove. Eu acredito que também a educação seja um lugar onde chove. Um lugar onde chove um pouco de tudo, um lugar aberto, sem proteção, onde chovem palavras, ações, pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideias, paixões, fadigas, amarguras, alegrias. A educação é um lugar de risco, descoberto, exposto a imprevisibilidade do tempo, um lugar onde crianças e professores podem até se molhar-se, portanto, um lugar estorvo, úmido, porém cheio de aventura, verdadeiro, intenso, fascinante (SPAGGIARI, 1990 apud RABITTI, 1999, p. 28).

Neste capítulo, apresento a pesquisa de campo realizada em duas instituições de Educação Infantil do sistema público municipal de Fortaleza. No início, discorro sobre a escolha das duas instituições. Após, apresento a pesquisa em cada uma das delas, conforme o roteiro de observação:

- * Descrição dos espaços físicos da instituição;
- * Análise dos ambientes da instituição: no Infantil IV e no Infantil V;
- * Respostas dos questionários: das crianças e das professoras.

6.1 O percurso

Inicialmente, a escolha das instituições pesquisadas observaria os parâmetros do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA, sendo uma com bom padrão de estrutura física e outra com padrão precário. Ao procurar esse órgão, fui informada que ele não tinha mais vínculo com as instituições escolares da rede municipal de Fortaleza, pois, há algum tempo, estava sem recursos financeiros para realizar tal acompanhamento.

Em virtude disso, contactei pessoalmente a Secretaria Municipal de Educação – SME de Fortaleza e solicitei que fossem indicadas duas instituições, conforme os seguintes critérios:

- * possuísse, pelo menos, uma turma do Infantil IV e uma do Infantil V;
- * instituições com estruturas físicas distintas, sendo uma melhor e outra pior.

A partir dessas regras, não ficaram muitas opções. Cheguei a visitar uma escola indicada pela SME, porém a mesma só tinha uma turma com Infantil IV, motivo pelo qual retornei à SME e empreendi nova pesquisa, com a identificação de duas instituições, sendo uma na Regional I e a outra na Regional V. Conforme mencionado, a intenção era pesquisar, durante quatro semanas, duas escolas de Educação Infantil, permanecendo duas semanas em cada uma delas, sendo uma semana na turma do Infantil IV e outra semana na turma do Infantil V.

A qualidade dos espaços destas duas instituições, as relações estabelecidas entre crianças e professoras e a promoção do desenvolvimento integral infantil foram observadas durante os meses de novembro e dezembro, das 07h00mim às 17h00mim. Participaram das observações 6 (seis) professoras, sendo 4 (quatro) professoras regentes A e 2 (duas) professoras regentes B. Neste período, 4 (quatro) turmas foram visitadas em duas Instituições de Educação Infantil de Fortaleza, sendo 2 (duas) turmas do Infantil IV e 2 (duas) turmas do Infantil V, uma turma de cada nível em cada instituição.

Antes de finalizar essa seção, ressalto que nas duas escolas visitadas fui muito bem recebida pelas coordenadoras pedagógicas e, principalmente, pelas crianças. Quanto às professoras, senti algum desconforto com minha presença, conforme esclareço posteriormente na análise de cada turma.

Optei por apresentar os resultados das escolas separadamente, o que permite uma melhor compreensão de cada unidade escolar, tanto no que se refere à dimensão física, quanto à ambiência.

6.2 Descrição dos espaços da Escola 1

A Escola 1, inaugurada em dezembro de 2015, foi construída mediante financiamento do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, que

prevê a prestação de assistência financeira, em caráter suplementar, auxiliando os municípios na construção de creches e pré-escolas públicas de Educação Infantil. A construção de espaços para a Educação Infantil e a aquisição de equipamentos são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação desta faixa etária.

Figura 02 – Fachada principal e entrada da Escola 1



Fonte: Arquivo da autora.

Conforme apresentado, o termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração (HORN, 2007, p. 35). A **Escola 1** possui amplos espaços, corredores largos com acessibilidade com rampas na entrada, pista de tátil e banheiros adaptados para crianças com e sem deficiência. Confesso que os espaços físicos logo na chegada da escola chamaram minha atenção. A instituição, situada na periferia do Regional V, destaca-se no cenário do bairro.

A Escola 1 atende 140 (cento e quarenta) crianças, do Infantil I ao Infantil, com um total de 27 (vinte e sete) profissionais (Tabela 01).

Tabela 01 – Quantidade de profissionais que trabalham na Escola 1

EQUIPE PEDAGÓGICA			DEMAIS FUNCIONÁRIOS
Coordenadora	Professoras	Assistentes	Monitores de acesso: 02; Porteiros: 02; Manipuladoras de alimentos: 03; Serviços Gerais: 01
01	12	06	08

Fonte: Elaborada pela autora.

Iniciei a pesquisa na escola no dia 07 de novembro de 2016. Quando cheguei à escola, o porteiro me levou até à coordenadora que estava na sala de aula do Infantil II, substituindo a professora afastada há vinte dias. Fiquei, por alguns minutos, aguardando-a, enquanto ela chamava as crianças para o lanche. Observei as paredes da sala e percebi que as mochilas das crianças estavam penduradas bem alto, impedindo-as de manusearem.

Enquanto a coordenadora estava com as crianças, iniciei a observação dos espaços físicos da escola, acompanhada pelo porteiro. Conheci as sete salas de aulas com banheiros adaptados, sala de espera, coordenação, refeitório, a cozinha, o espaço do parque, estacionamento, corredores e, por último, conheci a sala e banheiro das professoras. A creche possui área total de 2.517m², sendo 783m² de área construída.

As **salas de aulas**¹⁵ da Escola 1 são bem amplas, luminosas e ventiladas, com exceção da sala do Infantil V, cujo espaço era destinado a uma brinquedoteca, mas que foi cedido para essa turma. Essa sala é organizada por cantinhos, porém bastante pobre de material.

Conforme destaca Horn (2007, p. 25),

A organização do espaço físico na educação infantil em cantos, em zonas semi-abertas, possa constituir-se para alguns educadores como uma forma de controle através de arranjos espaciais, pois o professor observa e controla todas as ações das crianças sem ser o centro da prática pedagógica.

Na sala do Infantil V, há 16 (dezesesseis) cadeiras e mesas para as crianças, 01 (uma) mesa da professora, 01 (um) armário da professora, 01 (uma) TV pequena e 08 (oito) lâmpadas. O quantitativo do mobiliário das crianças é adequado. Por outro lado, observei que a quantidade de brinquedos é insuficiente para a quantidade de crianças, existindo apenas três caixas com peças de montar e bambolês. Este espaço é denominado pela professora de cantinho da brincadeira, abrigando também o cantinho da beleza. Constatei que quase não há produção das crianças na sala de aula, pois são preenchidas com pinturas nas paredes. Essa configuração não favorece a harmonia das cores no ambiente, nem a exposição das produções das crianças no decorrer do ano letivo.

¹⁵ Explicarei, a seguir, com mais detalhes a organização das salas do Infantil IV e do Infantil V.

Figura 03 – Sala do Infantil V



Fonte: Arquivo da autora.

O cantinho da Matemática é composto com um painel, com os números de 0 a 10 e suas representações com as mãos, e sem nenhum material didático.

É importante ressaltar que é comum, em todas as salas, do Infantil I ao Infantil V, materiais e jogos longe do alcance das crianças, por exemplo, as letras e os números, o calendário são organizados em uma altura muito acima das crianças, em cima da janela, evitando assim seu contato direto, bem como seu manuseio. Em vários momentos, ouvi das professoras que os materiais podem machucar ou as crianças poderiam rasgá-los.

A sala do Infantil V é rodeada por painéis sem nenhum tipo de uso, cito o Parabéns, sem nenhum registro de aniversariante, e o Calendário, sem nenhum registro das crianças ou até mesmo da professora. Destaco, ainda, o fato de que há diversos materiais didáticos intactos na estante.

É importante que a organização dos espaços internos das instituições de Educação Infantil disponibilize mobiliários e equipamentos apropriados para a altura das crianças pequenas. Apesar dessa orientação, há espaços que são adaptados, ou seja, não foram projetados para essa finalidade, o que não favorece a satisfação das necessidades essenciais da criança.

No segundo dia de observações na turma do Infantil V, solicitei à PBI5E1 para olhar umas caixas da coleção Buriti Mirim que estavam na estante, enquanto vejo as peças, jogos e revistas de uma coleção, uma criança se aproxima, arregala os olhos com cara de surpresa e diz: “– Nossa! Tem joguinho da memória...tem

pecinhas de encaixar...tem historinhas, obaaa! Posso brincar, tia?”. Fico supressa e pergunto: “– Vocês não conhecem esse material?”. A criança balança a cabeça negativamente e interroga: “– De quem é, tia?”.

A reação das crianças me causou espanto. Neste momento, elas correram em busca da PBI5E1 e contaram com entusiasmo o achado: “– Tia, tia, eu encontrei uma caixa e não tenho a minha caixa. E lá tem um monte de joguinhos. Cadê a minha, tia?”. A professora respondeu que não sabe e pede para as crianças perguntarem à PAI5E1 quando for a aula dela.

Na sala, existiam 20 (vinte) coleções de diferentes jogos para as crianças, do lado delas, e mesmo assim não conheciam! Já estávamos no mês de novembro... Dificilmente, elas ainda teriam acesso para aqueles jogos naquele ano.

Sinto-me com meus seis anos de idade, quando via aquelas caixas em cima no armário da diretora da minha escola, livros e jogos empacotados. Meus olhos brilhavam quando eu sentia o prazer de pegar neles a noite, mesmo escondidos. Senti também a tristeza de ouvir o NÃO que aquela professora dava as crianças, “NÃO pode pegar!”, cortando em frações de segundos toda aquelas alegria e emoção de um brinquedo novo, porque pior que não ter brinquedos é ter e não poder pegá-los. Continuo a não entender muitas coisas que ocorrem no espaço escolar: se tem material, por que não usa? Duas professoras da mesma turma, mas em universos diferentes. Que ódio que sinto quando escuto das professoras que as crianças vão rasgar ou vão quebrar. Estamos em novembro, final do ano letivo, materiais intactos, lacrados, cheirando a novos. E o cheiro da tinta, os rabiscos das crianças, os olhos arregalados de surpresa de brincar com um jogo novo ou um livrinho novo, tudo isso, nos foram roubados! (Diário de Campo, 08 de novembro de 2016).

A Coleção Buriti Mirim 2 contém os seguintes materiais: 01 caderno de trabalho pessoal; 01 caderno de cenário; 01 caderno da família e 01 caderno de atividades da criança, em que está dividido em: 1) exploração e conhecimento do mundo; 2) Desenvolvimento pessoal e social; 3) Relações matemática; 4) Corpo e movimento; e 5) Expressão e apreciação artística.

A caixa de jogos contém: 01 jogo do construtor; 01 trilha do mar; 01 pescaria; 01 dominó de animais; 01 jogo da memória de brinquedos; 01 lince das profissões; 01 trilha da escola; 01 jogo da velha. Há, ainda, na Coleção uma fita métrica, um fantoche de animais, um alfabeto e um encarte de sólidos geométricos.

Nessa Coleção havia, também, um caderno destinado à família com orientações sobre a importância da parceria dos pais para o ambiente escolar.

Contudo, com as coleções intactas na sala da professora, era impossível os pais terem acesso a essa informação.

Lamentável perceber que as salas de aulas ainda hoje se constituem como espaços de prisões e de controle do corpo. Mesmo sendo uma instituição como modelo padrão pelo MEC.

O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social. (GONÇALVES, 1994, p. 13-14).

As contribuições de Nayume Lima (1989), ressaltadas por Horn (2007, p. 23), enfatizam os aspectos históricos do espaço escolar. Essa autora esclarece que o modo como o espaço interfere no disciplinamento das crianças e no controle dos movimentos corporais: “[...] a própria planta dos prédios escolares previa os espaços como modo de controle e disciplina, com salas organizadas com filas de classes, corredores estreitos de circulação.”.

Podemos inferir, por meio dessa ideia, que é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um grupo para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores (HORN, 2007, p.19).

Os estudos de Zabalza (1998) esclarecem que a Educação Infantil precisa de espaços amplos, diferenciados, com facilidade de acesso e identificação pelas crianças, além de possibilitar a realização de atividades conjuntas.

Procuro e não acho o cantinho da leitura nessa sala. Que tédio é ficar nessa sala apertada e quente. Ouço gritos de crianças pedindo para sair e correr, eu também gostaria de sair correndo. Poucas crianças e muitas mesas ocupando o espaço. Parece ser tão simples deixar o ambiente mais harmônico! Se essa sala fosse minha, eu retiraria a metade dessas mesas sem nenhum uso, ficaria somente a quantidade necessária correspondente ao número de crianças, o tapetinho que está em cima no armário iria para o chão e viraria um tapetinho mágico da leitura e também do relaxamento. Uma cortina evitaria que o sol batesse nas crianças, um ventilador de casa, enquanto não chegasse o conserto do ar condicionado, evitaria também ficar naquele caldeirão. E aqueles jogos superlotados no armário da professora as crianças iriam conhecer um por um... (Diário de campo, 09 de novembro de 2016).

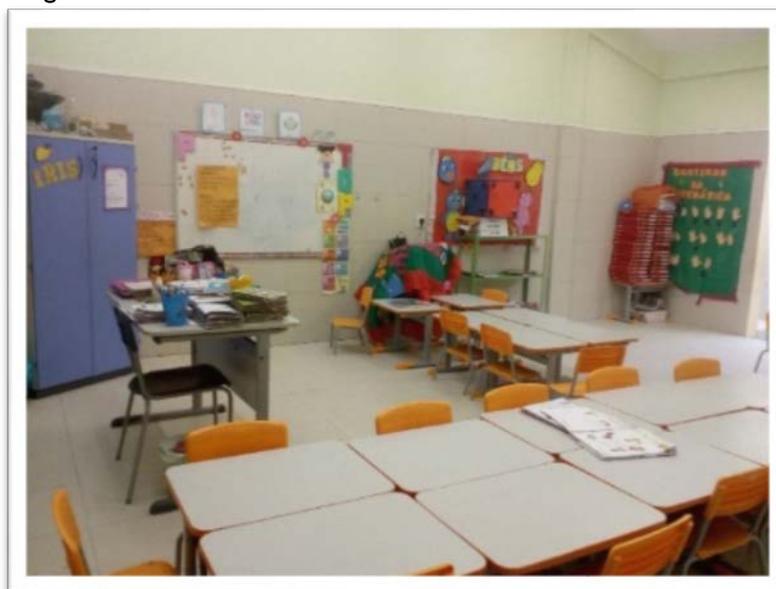
Os estudos de Forneiro (1998) ressaltam que há quatro dimensões que contemplam a visão de espaço físico e de ambiente na Educação Infantil: i) física; ii) funcional; iii) temporal; e iv) ritmo das atividades.

No que se refere à dimensão física, é considerado o aspecto material do ambiente, por exemplo, as medidas de um ambiente, o tipo de material utilizado na construção, que independem da organização ou arranjo que uma pessoa possa realizar. Quanto à dimensão funcional é destacada pela forma como os espaços são utilizados e o tipo de atividade à qual se destinam, ou seja, a funcionalidade pode variar de acordo com os objetivos e demandas do espaço físico.

A dimensão temporal refere-se ao tempo, em quais momentos utilizar, a duração e frequência de uso de determinado espaço. Outro aspecto a ser considerado é em relação ao ritmo com que as atividades são desenvolvidas, caracterizando assim o tempo de cada atividade.

A sala do Infantil IV possui 18 cadeiras e 18 mesas para as crianças, 01 mesa da professora, 01 armário da professora, 02 estantes de ferro, 01 TV, 02 ventiladores nas paredes e 12 lâmpadas. A sala é ampla e bem arejada. A sala, conforme as professoras, também é organizada por cantinhos, mas não observei a formação desses cantinhos durante o período observado.

Figura 04 – Sala do Infantil IV



Fonte: Arquivo da autora.

Dentro da sala, há um banheiro grande com 3 vasos sanitários adequados para o tamanho das crianças, 4 pias e 20 colchões. Na área externa, a sala possui chuveiros para as crianças tomarem banho.

Figuras 05a e 05b – Banheiro do Infantil IV



Fonte: Arquivo da autora.

O **refeitório** é espaço grande e bastante arejado, rodeado por cobogós, há três fileiras com mesas e cadeiras da altura das crianças, um microondas e uma geladeira. A funcionária da escola é quem serve as refeições das crianças.

Figura 06 – Refeitório



Fonte: Arquivo da autora.

O espaço destinado ao **Parque** fica localizado em um local fora da instituição, contemplando uma área grande, com areia, sujeira e mato. Esse espaço é ocupado pelas crianças no momento do recreio. Apesar do curto período desde a

inauguração da escola, os equipamentos do parque foram todos quebrados e, assim, retirados de lá.

Figuras 07a e 07b – Parque



Fonte: Arquivo da autora.

Os estudos de Froebel e Maria Montessori já legitimavam um espaço organizado voltado para crianças pequenas, o qual procura integrar princípios de liberdade e harmonia com a natureza, propondo um arranjo espacial em ambientes muito diferentes dos vividos na época deles por crianças com menos de seis anos.

Segundo Horn (2007, p. 29),

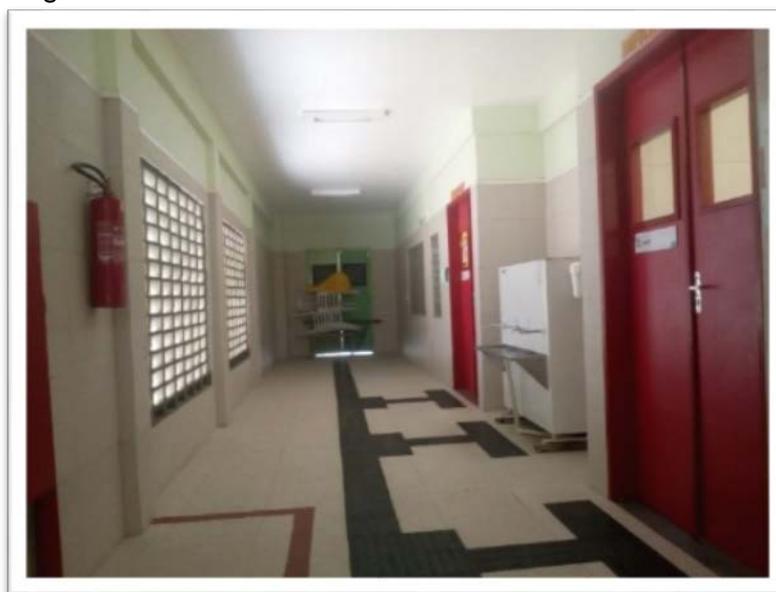
A grande inovação, naquela época, foi de adequar os espaços as necessidades de crianças pequenas. Fazendo uma verdadeira revolução no que diz respeito aos espaços e aos ambientes destinados a educação infantil, Froebel e Montessori foram os grandes precursores da importância da organização do espaço na metodologia do trabalho com crianças. Todavia, cabe salientar que, apesar desses avanços significativos, tais práticas educativas se aliavam à organização dos espaços para impor uma disciplina rígida, coerente com os postulados educacionais daqueles tempos.

O porteiro me informou que havia um escorregador e balanços, porém o mesmo foi retirado, pois quando as crianças escorregavam caíam em cima de uma barra de ferro. Há bastante lixo, mato e bastante sujeira no local. Mesmo assim, esse espaço é frequentado pelas crianças, sem nenhuma mediação das professoras. Tanto no turno da manhã como durante o turno da tarde, é um local bastante quente e oferece às crianças constantes situações de risco à sua saúde. Durante o período de observação, não presenciei as professoras proporem nenhuma atividade com as crianças ou, simplesmente, ficarem com elas no parque.

Destaco também o **Estacionamento**, pois fui informada que, em alguns momentos, ele também é usado pelas crianças, sendo que o mesmo tem um piso de cimento e de tarde fica ensolarado.

O **corredor** é um espaço amplo, porém com paredes “mortas”, pois sem registros ou produções das crianças. Há alguns quadros de fotografias de crianças de outras escolas somente!

Figura 08 – Corredor



Fonte: Arquivo da autora.

Sobre isso, declara Alves (1988, p. 11):

Metros e metros quadrados sem "letra"? No entanto, nesses espaços o que é bem visto - estranha estética! - Porque assim estão "limpos", é a cor (o amarelo escuro, o cinza, um branco sujo, ou o preto) e o "nada" sobre ela.

Embora a escola tenha apenas nove meses de uso, percebi que boa parte de sua estrutura já está quebrada ou até mesmo não existe mais, como os equipamentos do parquinho. Há portas quebradas e os banheiros estão muito sujos.

No que se refere à segurança da instituição, a maior parte dela é segura e poderia até promover mais a autonomia das crianças, pois possui banheiro dentro da sala e bebedouro do lado da porta. Constatei, com tristeza, que as atitudes de todas as docentes das turmas observadas visavam ao controle do corpo das necessidades das crianças, uma vez que elas estabeleciam horários de beber água ou ir ao banheiro.

Horn (2007) salienta que é necessário repensar a organização de espaços da Educação Infantil, cotidianamente, a fim de promover os princípios democráticos e de respeito às individualidades das crianças, de modo que os espaços disponíveis sejam utilizados para promover os objetivos educacionais de forma a recriar sua proposta pedagógica.

Tendo em vista que a autonomia é prioritária ao desenvolvimento da individualidade, a organização os espaços escolares precisa representar essa concepção com possibilidades de escolhas, limites, pertencimento, responsabilidades para todos seus agentes – crianças e professoras.

6.3 Analisando os ambientes da Escola 1

O termo “ambiente” diz respeito ao conjunto desses espaços físicos e as relações que nele se estabeleceram durante a rotina das crianças, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças. Apresento, nesta seção, algumas observações referentes às relações constituídas entre as crianças e também entre crianças e professoras.

A rotina das crianças nas Instituições de Educação Infantil do município de Fortaleza é estruturada, segundo os documentos oficiais pelos “[...] tempos que não podem faltar.”. (FORTALEZA, 2016, p. 38), pois eles

Organizam e integram as experiências educacionais, imprescindíveis nessa etapa, considerando as necessidades e interesses das crianças. Com isso, a rotina deve garantir experiências de oralidade, de ouvir e ler histórias, de cuidado consigo mesmo e com o meio ambiente, de conhecimento de si e do mundo, tendo as brincadeiras e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas, ou seja, esses dois eixos perpassam os tempos da rotina escolar, por exemplo, os tempos de alimentação, de higiene, conhecimento de si e do mundo, entre outros.

Conforme consta no Caderno de Acompanhamento do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil (FORTALEZA, 2016, p. 38), os tempos são: i) chegada; ii) roda de conversa; iii) roda de história; iv) construção de conhecimento de si e do mundo, v) tempo do parque; vi) alimentação e higiene, e vii) saída.

Lino (1998, p. 186) defende que, durante a rotina de crianças, sejam contemplados os seguintes aspectos: 1) Deverá possuir os mesmo componentes todos os dias; 2) Cada momento deverá ocorrer na mesma sequência; 3) É

importante contemplar os planejamentos, os fazeres e a revisão feita por criança e adulto; 4) Durante a rotina diária inclui oportunidades de atividades individuais e coletivas; 5) A rotina estimula a interação entre crianças e entre crianças-adultos; e 6) A rotina diária permite a criança expressar suas intenções e colocá-las em práticas.

Considerando que a Educação Infantil atende dois segmentos assim divididos entre Creche, com o atendimento de crianças de zero a três anos, e Pré-escola, com crianças de quatro a cinco anos de idade, é oportuna a reflexão sobre o ambiente e a integração da Professora Regente A e da Professora Regente B, de uma mesma instituição, pois elas são responsáveis pelo desenvolvimento das práticas pedagógicas em interação com a criança.

São essas as orientações que constam no Caderno de Registro do Coordenador Pedagógico (FORTALEZA, 2016, p. 31):

Cada turma de Educação Infantil contará com um Professor Regente A e um Professor Regente B, de modo alternado, tendo em vista garantir o tempo sem interação com crianças (Lei 11.738/2008). As turmas de creche (Infantil I, II e III, integral e parcial) contarão com a figura do Assistente da Educação Infantil/Auxiliar de Serviços Educacionais. Esses profissionais deverão desenvolver as práticas pedagógicas de modo articulado, sem dicotomizar a função da Educação Infantil de cuidar e educar crianças, com a consciência de que as todas as ações desenvolvidas na instituição são pedagógicas e que envolvem cuidado e educação.

As professoras foram identificadas com siglas (Quadro 9).

Quadro 09 – Cargo e lotação das professoras

SIGLA	CARGO E LOTAÇÃO
PAI4E1	Professora A – Infantil IV
PBI4E1	Professora B – Infantil IV
PAI5E1	Professora A – Infantil V
PBI5E1	Professora B – Infantil V

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.1 O ambiente no Infantil IV

O Quadro 10 apresenta as atividades, os tempos que foram desenvolvidos na turma do Infantil IV.

Quadro 10 – Rotina das crianças da turma do Infantil IV, turno tarde

SESSÃO	DATA	PROFESSORA	MOMENTOS
1ª	07/11/2016	PAI4E1	Chegada Roda de Conversa Lanche Atividade Parque Relaxamento Contação de história Jantar
2ª	08/11/2016	PBI4E1	Chegada Brincadeira livre Roda de Conversa Lanche Parque Relaxamento Atividade Jantar
3ª	09/11/2016	PBI4E1	Chegada Roda de conversa Atividade Lanche Parque Relaxamento Contação de história Brincadeira livre Jantar
4ª	10/11/2016	PBI4E1	Chegada Roda de conversa Atividade Lanche Parque Relaxamento Contação de história Brincadeira livre Jantar
5ª	11/11/2016	PAI4E1- PBI4E1	Festa discoteca Entrevistas com as crianças Entrevista com as professoras

Fonte: Pesquisa da autora.

Conforme se constata, há uma rotina comum estabelecida pelas duas professoras, porém as práticas são bastante distintas. Dessa forma, apresentarei a rotina com a PAI4E1 e com a PBI4E1. É importante esclarecer que, no município de Fortaleza, a Professora Referente A tem direito a dois turnos para o seu planejamento.

A primeira tarde com a PAI4E1 ocorreu no dia 07 de novembro de 2016, uma segunda-feira. Durante o momento da chegada, às 13h00min, as crianças

correram para a sala de aula com suas mães. Sentei em uma das cadeiras no final da sala, conforme havia sido esclarecida pela coordenadora a minha presença em sala. A PAI4E1 entregou alguns jogos para algumas crianças, enquanto outro grupo brincava com blocos de montar.

A professora logo me interrogou: “– Você é pedagoga?”. Respondo que sim. Ela continuou: “– Hum, mas não entende muito de Educação Infantil, né?”. Noto neste momento um desconforto dela com a minha presença e respondo que entendo um pouco de Educação Infantil, tentando deixá-la mais à vontade. Neste momento, não observo nenhum tipo de acolhimento feito por ela para as crianças, somente a entrega dos jogos. Embora, as crianças fossem bastante amorosas e gentis, umas com as outras.

Enquanto observava a turma brincar livremente, C1I4E1¹⁶ chega perto de mim, abraça-me e diz:

- “O que é isso? É um caderno! Ele é lindo e azul. Azul igual à cor da minha farda. E o que você escreve nele?” (Há uma confusão em minha mente para responder, intencionando não mentir ou enganar a criança. E digo que escrevo algumas observações que acho legais).
- E você está achando a gente legal?
- Sim, vocês são muito legais! (Diário de campo, 07 de novembro de 2016).

Enquanto a PAI4E1 recolhia as agendas e ficava fazendo anotações, um grupo de meninas perto de mim e interroga: “– A tia não vai fazer nada? Vai ficar só aí sentada? A outra tia faz (se referindo à professora)”. Pergunto o que a professora faz, as crianças respondem: “– Ela faz nossa agenda, passa tarefa, briga com os meninos, passa o dever pra casa”. Continuo interrogando: “– E o que mais ela faz?”. As crianças pensam e dizem: “– Ela faz um monte de tarefas”. Respondo que ficarei quietinha, só observando.

Percebo que a professora não gosta muito de ver as crianças perto de mim, pois sempre que alguma criança se aproximava ela gritava: “– Saia daí”. E logo convidava elas para a roda de conversa.

Enquanto isso, C1I4E1 traz seu livro e agenda e quer me mostrar com alegria e orgulho que fazia todas as tarefas. Ela apresentou a coleção Buriti Mirim 2, folhee e vi que boa parte do livro é composta por atividade e desenhos prontos, demandando da criança apenas a reprodução ou pintura de imagens.

¹⁶ Criança 1 da turma do Infantil IV da Escola 1.

No momento da roda de conversa, enquanto a PAI4E1 organizava o local para as crianças sentarem no chão, observei os espaços e vi que quase não havia produção das crianças, pois os jogos, os brinquedos e os livros são guardados no armário da professora.

Havia duas estantes: uma com os livros da coleção Burity Miriam das crianças e a outra com três bonecas. A quantidade e variedade de brinquedos também se apresentam de forma insuficiente, composta apenas por uma caixa de peças de montar. A professora conversa com as crianças na roda:

PAI4E1: Hoje vamos estudar sobre alimentação saudável.

Criança: O que é alimentação saudável?

PAI4E1: Você não sabe o que é alimentação saudável? Já estamos há vários dias estudando sobre isso.

Criança: Ah! Alimentação saudável é quando você tem que fechar a torneira até o fim e não pode deixar a água derramando.

PAI4E1: Não, não é isso!

Criança: Então pode deixar derramando?

A PAI4E1 sorriu e interrogou quais alimentos eram saudáveis, em coro, as crianças respondem: “– Banana, morango, ovo, maçã, alface.”. Suponho que essa atividade já tinha sido realizada em outro momento. A conversa na roda continua:

C1I5E1: E pizza?

PAI4E1: Não! Pizza não é saudável.

Criança B: Cebola, né, tia?

PAI4E1: Isso mesmo! Cebola é saudável.

A PAI4E1 continua interrogando as crianças: “– E quais alimentos não são saudáveis?”. As crianças respondem: “– Xilito, pirulito e chocolate.”. A professora ressalta que esses alimentos não são nada saudáveis. Nesse momento, percebo no quadro uma receita de brigadeiro com margarina, que foi realizada na aula anterior, e que contradiz o discurso da professora.

Enquanto a professora conta a história dos alimentos saudáveis, três crianças não estão interessadas na leitura e ficam brincando. Logo, ela dá um grito e diz: “– Olha esses aqui (falando comigo) são uns pertubadinhos. Não ligue não, viu?”.

Fico surpresa com o comentário da professora e mal sabia que era apenas o primeiro de uma série de atrocidades ditas por ela sobre as crianças, principalmente se referindo sempre a C2I4E1.

Em outro momento, C2I4E1 e C3I4E1 estão se agredindo. Percebo que, em vários momentos, a PAI4E1 finge não ver as crianças se agredirem e age com naturalidade. C2I4E1 continuou batendo no C3I4E1, ela interrompeu puxando C3I4E1 e diz: “– Você é boneco é? Vai deixar ele te bater mesmo? Dê uma porrada nele, macho!”.

Após o comentário da professora, C2I4E1 correu para a sala vizinha, que é a dos bebês. C1I4E1 falou: “– Olha tia, ele foi para os bebês”. PAI4E1 respondeu: “– Deixe ele ir, é bem feito que uma das crianças morda ele, num instante ele se aquieta.”.

No momento da contação de história, a PAI4E1 chamou todas as crianças, mais uma vez, para a roda de conversa. Ela iniciou contando a história sobre as frutas, uma criança a interrompe: “– Tia, eu sou a uva!”. Logo, a PAI4E1 respondeu: “– Você não é nada!”.

Em seguida, PAI4E1 pegou os livros das crianças e pediu para que elas circulassem apenas as imagens de alimentos saudáveis. Fica visível que essa atividade não é interessante para elas. Percebo que a professora tem um grande cuidado em fazer anotações na agenda das crianças nos momentos que poderia estar vivenciando as atividades com as crianças, já que a sala tem vários espaços propícios para isso. As crianças ficam sem nenhuma mediação da professora.

Após a contação de história, a PAI4E1 pegou alguns livros e pediu para as crianças circularem os alimentos saudáveis, entendi que aquele era o momento da atividade. Uma das crianças falou: “– De novo, tia?”, o que revela que aquela atividade já havia sido realizada. Logo após a tarefa, sem sucesso e interesse das crianças, a professora abriu o armário e pegou livros paradidáticos, dividiu com as crianças. Logo, C2I4E1 pediu o dele, a professora respondeu: “– Você não vai pegar porque rasga.”. Sem que ela percebesse, C2I4E1 pegou um livro e ficou fazendo a leitura deitado na mesa.

Enquanto as crianças estavam se organizando na fila para irem ao refeitório, C1I5E1 apagou o quadro com as mãos e posteriormente pediu sabonete à professora, que respondeu aos gritos: “– Você tá doida menina? Vai ficar com as mãos sujas só para aprender!”. Em virtude disso, a criança foi para o refeitório lanchar com as mãos cheias de tinta verde e se recusou a comer. No momento do lanche, a própria PAI4E1 foi quem serviu as crianças.

Conforme Lino (1998, p. 192), durante o momento do lanche,

Temos oportunidade excelentes para introduzir experiências nas quais as crianças serão responsáveis pelas tarefas como distribuir pratos ou o leite. Um prato para cada criança; tem ou não tem mais crianças do que caixinha de leite (pois nem todas as crianças tomam leite) número, etc. Uma criança ou um adulto lava os pratos e outro limpa (colaboração/cooperação), etc.

Na volta do lanche, C1I4E1 foi até mim e, baixinho, disse: “– Agora é a hora do relaxamento. Eu odeio esse relaxamento!”.

A PAI4E1 apagou a luz, pediu para as crianças baixarem a cabeça na mesa e colocou, com volume alto, um som forte de sinos tocando. Fiquei assustada com aquele barulho terrível que não tinha nada de relaxamento, pois era muito estressante. O som era tão alto que a professora vizinha foi reclamar, pois estava acordando os bebês. Logo após, ela desligou o som e falou: “– Pronto, estão relaxadas!”.

Noto que as crianças passam, boa parte da tarde, ociosas. A professora tem grande preocupação de fazer agendas ou fica fazendo anotações, mesmo assim, as crianças ficam “enjauladas” sem ter opções de brinquedos ou de correr, pular. Em virtude dessa falta de ocupação, elas correm e, em muitos momentos, se agredem. A professora gritou: “– Vocês não sabem brincar paradas, não? Todo mundo sentado!”.

Já próximo do horário da saída, enquanto as outras crianças se preparam para o jantar, quatro crianças brincam com as peças de montar, incluindo José. A professora vai até o grupo e diz: “– Vamos lavar as mãos para jantar, deixe (nome de uma criança) guardar sozinho as peças, e se não guardar não vai comer, está ouvindo?”.

Mesmo sendo tarefa das quatro crianças, ela poderia aproveitar a situação para trabalhar a atividade colaborativa dessas crianças, pois essa era uma das poucas situações que eles não estavam se agredindo, mas interagindo. Uma das crianças quis ficar o ajudando, mas foi retirada pela professora. Ela apagou as luzes e eu fiquei só com o C2I4E1. Ela se direcionou a mim e disse: “– Estamos indo para o refeitório, você vai ficar aí?”. Respondi que chegaria em minutos.

Achei absurdo ela deixar a criança só, arrumando brinquedos e ainda na sala escura. Assim, peguei a caixa grande para C2I4E1 colocar as peças dentro e, depois de ele juntar todos, elogio: “– Parabéns! Você conseguiu, é um menino muito

esperto.”. Quando chegamos no refeitório, C2I4E1 não quis a comida. A professora o interroga: “– O que houve? Você nunca fica sem comer... é um esfomeado!”.

Às 16h00min, a professora chamou todas as crianças e pediu para sentarem, mais uma vez, no chão, e colocou uma música agitada. As crianças pediram para dançar, ela impediu. De pouco em pouco, aqueles corpos começam a se mexer e a dançar, uma por uma elas se levantavam e logo estavam todas dançando e pulando individuais e em duplas. A professora diz: “– Mulher eu não aguento esses meninos!”. Ela sorriu ao perceber que as crianças estavam dançando. E ainda diz, contando nos dedos: “– Olha a C1I4E1, o C2I4E1 e o C3I4E1 são três terroristas.”.

Às 16h30min, os pais começaram a chegar para buscar as crianças. Despeço-me e volto para casa, pensando: “Que dia foi esses?”.

No segundo dia, 08 de novembro observei a rotina das crianças com a PBI4E1. Às 13h00min, me apresentei e perguntei se a coordenadora havia falado que estava fazendo minha pesquisa na escola. Ela disse que já tinham repassado algumas informações sobre mim. Entrei na sala de aula e as crianças correram para me abraçar. Disse que eu iria me sentar lá no fundo, conforme fiz no dia anterior. A professora explicou que aquele era o seu primeiro dia na escola. Respondi que estava bem, não tinha problemas e que ela poderia ficar bem à vontade com as crianças.

Às 13h20min, as crianças estavam brincando com os blocos de montar, várias correm até mim e dizem: “– Montei uma cobra, um dinossauro, um castelo, um prédio, a letra ‘e’, olha o ‘m’. Eu fiz o ‘o’”. A professora continuou escrevendo na agenda das crianças, sem dar nenhuma importância. No momento da brincadeira livre, as crianças ficavam bem livres, sem nenhuma intervenção da professora.

Às 14h00min, PBI4E1 propôs uma brincadeira com as crianças, mas pediu que elas ficassem sentadas: “– Maria mandou: se abraçar, respirar, abraçar o colega, beijar o colega e fazer carinho no colega.”. Assim as crianças faziam os comandos. Logo após, ele fez a cotação de história da Branca de Neve. Posteriormente, entregou uma atividade para as crianças pintarem maçãs e entregou um lápis vermelho para cada uma e disse: “– Quero bem bonitinho!”.

Percebo neste momento que a PBI4E, em várias situações, oferecia recompensas para as crianças, por exemplo: “– Se pintar bonitinho vai ser o primeiro da fila; se não se comportar vai ficar no final da fila; se brincar direito amanhã eu

trago bombons.”. As crianças pintam as maçãs de vermelho com fortes ameaças da ameaça para “pintar bonito”.

No refeitório, C2I4E1 após comer todas as frutas, a PBI4E1 falou: “– Esse menino é um monstro!”. Mesmo em seu primeiro dia de trabalho já percebia que C2I4E1 era uma criança especial. Em outro momento, C2I4E1 estava brincando com uma liga, PBI4E1 chegou por trás e a tomou da criança, que chorou muito. A PBI4E1 falou: “– Chore bastante, chorar limpa a alma.”.

No momento do parque, mais uma vez, as crianças ficaram sozinhas, sem a presença das professoras. Algumas se machucaram, choraram e até mesmo se agrediram: tudo isso acontecia sem o cuidado de um adulto.

Na volta do parque, as crianças segundo a rotina das professoras relaxam. No início, PBI4E1 avisou: “– Só vai ganhar bombom quem relaxar bem direitinho.”. Após 30min com as crianças com a cabeça na mesa, elas iniciam a querer se levantar e pedem:

C1I4E1: Tia, posso levantar?

PBI4E1: Não, agora vocês vão trabalhar somente com os pensamentos, podem pensar aí.

O relaxamento é uma verdadeira tortura! Crianças presas nas cadeiras duras, com a cabeça sendo empurrada na mesa. Elas sempre queriam olhar, abrir os olhos ou até mesmo levantar a cabeça. Sem nenhuma música e muito menos preparação do espaço para tal momento, foi deprimente e revoltante perceber que a sala tinha tapetes e um aparelho de som, recursos materiais que possibilitariam um momento de verdadeiro relaxamento e não de tortura!

C1I4E1 (a terrorista chamada por outra professora) disse: “– Tia, me dá meu bombom.”. A professora de longe, fazendo anotações nas agendas, respondeu: “– Estou esperando o seu relaxamento, C1I4E1.”.

Já conto 30min no meu relógio, crianças se espremendo com os rostos sobre a mesa. Que tortura! Sobre ameaças de não ser o primeiro, o mais comportado, o ganhador do bombom. Ao pular o muro da escola, talvez eu também era uma terrorista, porque meus joelhos e mãos doíam do milho e da palmatória. Os castigos físicos diminuíram nas escolas, muitas embora, algumas crianças desta escola, ainda relatam que a professora arrocha a mão ou empurram a cadeira muito próxima à mesa, espremendo a barriga. Mas, e os castigos afetivos, que deixam marcas profundas em nossa alma? Quantas crianças são marcadas por essas professoras? Professoras pobres de afetos. Não aguento passar mais um minuto vendo aquela situação e sai para vomitar. (Diário de campo, 08 de novembro de 2016).

Após os 30min, a PBI4E1 saiu do seu birô e pediu que as crianças levantassem a cabeça da mesa. Ela escolheu três crianças para ganhar a bala: deu a cada uma delas uma bala e disse que elas mereciam ganhar. As outras crianças começaram a chorar e puxaram a blusa da professora: “– Tia, por favor...”. Mesmo assim, PBI4E1 não deu nenhuma bala e guardou em sua bolsa.

Posteriormente, ela respondeu: “– Se vocês relaxarem direitinho, sem levantar a cabeça nenhuma vez, amanhã vocês concorrem.”. Respirei, tentando me manter calma, pois fiquei indignada vendo as crianças puxarem a blusa, chorando, se esperneando por uma bala e a professora com um saco cheio de balas!

Em seguida, a professora questionou as crianças se está fazendo sol, indicando que aquele momento era o da atividade.

Crianças: Sim, tem sol.

PBI4E1: E quando não está fazendo sol?

Crianças: Faz frio.

PBI4E1: E quando faz frio é porque fica?

Gabriela: Doente.

PBI4E1: Olha, prestem atenção! Vocês não vão ganhar a bala. Quando faz frio fica caindo o que do céu?

Gabriela: Neve.

PBI4E1: Vixe, o povo aqui é tudo europeu.

PBI4E1: Gente, o que cai do céu e vocês se molham?

Crianças: Chuva.

PBI4E1: Ufa! Graças a Deus.

Em seguida, a PBI4E1 entregou um desenho do sol, um lápis amarelo e pediu para as crianças pintarem bem bonitinho. Sempre repetindo: “– Pintem direito, pintem bem dentro da bolinha. Quem pintar direitinho vai ganhar bombom.”.

Ao entregar as folhas, uma das crianças percebeu que o desenho do verso da aula anterior (da maçã) não era o seu e se recusou a colorir:

Criança: Tia, esse desenho não é o meu.

PBI4E1: Não tem problema! Faça nessa folha mesmo.

Percebo que a professora sequer nomeou os desenhos anteriores das crianças. De que forma acompanharia o desenvolvimento delas? Uma demonstração de ausência de pertencimento com aquele espaço e as crianças.

As crianças se recusaram a pintar em uma folha que não a era delas.

Criança: Esse desenho não é meu! E está todo feio...

Outra criança diz: “– Tia, posso pintar os cabelos do sol?”. A professora responde: “– Sim, pode pintar os raios, mas de amarelo também.”.

Figura 09 – Atividade de pintar o sol



Fonte: Arquivo da autora.

A prática PBI4E1 é voltada, principalmente, para a padronização e enquadramento das crianças: se dão bem aquelas que se adaptam às normas ditadas por ela. Aqueles que não as seguem são terroristas, doidos, perturbados e até monstros, na visão das duas professoras da turma acompanhada.

No dia 09 de novembro, observando ainda a PBI4E1, no momento da chegada na sala, as crianças, ao invés de elas brincarem livremente, como de costume, elas correram para a mesa e abaixaram a cabeça, já pensando em concorrer para ganhar o bombom. A professora sorriu e disse: “– Meninos, deixem de serem doidos, agora não é a hora do relaxamento não.”.

A prática do dia anterior se repetiu: professora fazendo anotações, crianças com a cabeça baixada na mesa, pinturas de desenhos prontos, há única novidade foi ela dizer: “– Eu vou arrancar os seus dedos!”. Lembrei-me, então, do que ouvira quando criança: “– Vou arrancar a língua dessa menina, fala demais!”.

Crianças com quatro ou cinco anos de idade, cheias de energias, acolhedoras e carinhosas. Em que momento esse cordão do afeto se rompe e desconfigura? Em que momento da nossa vida, cansados de não sentirmos que somos cuidados e amados, passamos a agredir os outros? Ficar sentada e copiar

tarefas com ameaças de castigos era uma tortura. Quanta violência presenciei nesses dias!

Foi percebido, em diversos momentos, um distanciamento físico e afetivo das duas professoras – PAI4E1 e PBI4E1 – com as crianças.

Quanto ao pertencimento da PBI4E1, acredito que, por estar iniciando seu trabalho na escola, ela ainda não se identificava com a proposta pedagógica da Escola. Faltava, também, acompanhamento da coordenadora pedagógica, a qual estava substituindo uma das professoras na turma do Infantil II.

Não percebi parceria e continuidade do trabalho de PAI4E1 e PBI4E1, pois é esperado que elas planejem e desenvolvam atividades de forma articulada, bem como o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Constatei que a PAI4E1, principalmente, ainda estava estabelecendo laços afetivos com as crianças. Acredito que a forma indiferente e competitiva que ela tratava as crianças dificultava a construção desses laços.

A escola, de modo geral, é agradável pela sua estrutura física, embora pudesse ser mais, tendo em vista a qualidade dos espaços físicos e dos diversos materiais e mobiliários, que, talvez, poucas instituições de Educação Infantil do município de Fortaleza possuam.

No que se refere à constituição das relações entre professoras e crianças na sala de aula, as posturas docentes discriminatórias predominam, tornando o ambiente dessa escola, para as crianças das turmas acompanhadas, repressor e desagradável.

6.3.2 O ambiente no Infantil V

O Quadro 11 apresenta as atividades, os tempos que foram desenvolvidos na turma do Infantil V.

Quadro 11 – Rotina das crianças da turma do Infantil V, turno manhã

SESSÃO	DATA	PROFESSORA	MOMENTOS
1ª	07/11/2016	PAI5E1	Chegada Atividade Lanche Parque Almoço
2ª	08/11/2016	PBI5E1	TV Lanche Parque Jogos Banho de Chuveiro Contaçon de história TV Almoço
3ª	09/11/2016	PBI5E1	Chegada TV Contaçon de história Atividade Lanche Parque Almoço
4ª	10/11/2016	PBI5E1	TV Atividade nome próprio Lanche TV Parque TV Almoço
5ª	11/11/2016	PAI5E1/ PBI5E1	Festa discoteca Entrevistas com as crianças Entrevista com as professoras

Fonte: Pesquisa da autora.

Quando fui observar a sala do Infantil V, no turno da manhã, com a PAI5E1, fui recepcionada por uma das crianças dessa turma, enquanto ainda estava nos corredores tentando encontrar a sala de aula. Ele apertou a minha mão e disse: “– Oi, você gosta de brincar de quê?”.

Fiquei surpresa, pois essa era a primeira pergunta do questionário com as crianças. Era um sinal que o universo estava conspirando a favor da realização da pesquisa naquela escola. E logo respondo: “– Gosto de brincar de pula corda. E você?”. “– Teca” – respondeu a criança. “– Teca? O que é?” – indaguei. “– Aquele negócio tia, que vai lá no alto.” – ela respondeu. “– Ah! Peteca. E você já brincou de peteca aqui na escola?” – perguntei. “– Sim, uma vez no parque.” – ela respondeu.

Entrei na sala, cumprimentei a professora e me sentei em uma das cadeiras das crianças, no fundo da sala. Neste momento, as crianças estavam brincando livremente enquanto a PAI5E1 fazia registros nas agendas.

Em seguida, PAI5E1 colocou uma música, embora a forma como a sala estava organizada impedisse as crianças de se movimentarem ou circularem. Quando uma das crianças se levanta para dançar, a professora grita: “– Pode ficar sentado, quietinho!”. Surpreendo-me ao ver fixado na porta de entrada que estão desenvolvendo o projeto: corpo, gestos e movimentos...

Figura 10 – Programação do projeto: corpo, gestos e movimentos

DATA	ATIVIDADE	INFANTIL
10/10	INÍCIO DO PROJETO - COM BRINCADEIRAS E MÚSICAS	TODOS
11/10	ESCOLHA DA RAINHA/PRINCESA E REI/ PRÍNCIPE DO CEE COM BOLO CONFEITADO NA MERENDA	TODOS
13/10	ENTREGA DAS LEMBRANÇINHAS, PULA-PULA, ALGODÃO DOCE E DONDIN	TODOS
17/10	CONFEÇÃO DE BRINQUEDOS E OFICINA DE DOBRADURAS	TODOS
18/10	APRESENTAÇÃO DE UMA ESQUETE DAS PROFESSORAS PARA AS CRIANÇAS	TODOS
19/10	FAZER PIQUENTIQUE NO PRIMEIRO LANCHE	TODOS
20/10	IDA A BIBLIOTECA DO SESC	1 E 2
24/10	CINEMA COM PEPOCA (COM DATASHOW)	TODOS
25/10	IDA AO TEATRO SESC - MANHÃ	3 A, 3B E 4B
26/10	VISITA DA BIBLIOTECA NO CEE - MANHÃ	3, 4 E 5
27/10	IDA AO TEATRO SESC - TARDE	4, 7 E 5 M/T
01/11	BRINCADEIRA DE BALÃO COM ÁGUA	TODOS
03/11	CULINÁRIA INFANTIL	TODOS
04/11	FABRICAÇÃO DE MASSINHA CASEIRA	TODOS
07/11	TEATRO DE FANTOCHÊ -	1 E 2
08/11	TEATRO DE FANTOCHÊ -	3, 4 E 5
09/11	BANHO DE PISCINA INFANTIL	3, 4 E 5
10/11	BANHO DE PISCINA INFANTIL	1 E 2

Fonte: Arquivo da autora.

As crianças dessa turma passavam boa parte da manhã ociosas, sem mediação ou participação da PAI5E1 nas atividades. Enquanto as crianças estavam sentadas ouvindo música e com a massinha de modelar. C1I5E1 se aproxima de mim e relata: “– Oi, Tia! Eu sou apaixonada pelo C2I5E1.”.

Fico surpresa com seu primeiro comentário, procuro me entrosar com ela e continuo a conversa: “– E quem é o C2I5E1?” – indaguei. Ela apontou com o braço para uma criança que está brincando e diz: “– Aquele ali, tia.”. Respondi: “Ah! E ele

sabe?”. “– Não, esse é o nosso segredinho, viu, tia?”. Beijo meus dedos em forma de X e digo: “– Pode deixar.”. Percebi inicialmente, mesmo em poucas horas nesta turma que as crianças me acolhiam bem, mostravam seus cadernos para mim (o que causava muito desconforto para a professora), gostavam do contato de uma adulta por perto. Vez ou outra, elas chegavam perto de mim e diziam: “– Deixa eu pentear teu cabelo?” ou “– Deixa eu pintar suas unhas”.

O resto da manhã segue com as crianças assistindo TV. Raul Gil, novela e música gospel ocupavam quase todo o tempo da manhã das crianças! Incomodava o fato da PBI5E1 não desenvolver o seu papel de professora com responsabilidade e não estar preocupada com a minha presença na sala de aula. Não entendo o uso e a permissão de TV dentro de sala de aula da Educação Infantil!

A professora finalizou a manhã avisando que no dia seguinte haveria um banho de piscina. As crianças voltam para casa empolgadas com a ideia de tomar banho na escola. Dessa maneira foi encerrada a manhã com a turma do Infantil V.

No segundo dia de observação, em 08 de novembro, quando cheguei na escola, algumas crianças ainda estavam chegando e outras estavam assistindo TV, cumprimentei a PBI5E1 e me sentei no fundo da sala. Quando todas estavam na sala, a docente chamou as crianças para o refeitório. Posteriormente, ela me solicitou eu olhasse as crianças enquanto ela iria se informar sobre o horário do banho das crianças, conforme havia sido avisado pela PAI5E1 no dia anterior.

Neste momento, uma das crianças me chamou e perguntou: “– Tia, a senhora é de que escola?”. Digo que o nome da minha escola se chama UFC. A criança franze a testa e diz: “– Ah! Eu já estudei lá, só que minha mãe me trouxe para cá”. Pergunto se ela gostava mais da antiga escola (a UFC?) Ou da escola atual. Ela respondeu: “– Aqui é mais legal!”. “– E o que tem aqui que você acha legal?” – indaguei. A criança respondeu: “– O parque e massinha (referindo-se à massinha de modelar)”.

Enquanto fiquei sozinha com as crianças, percebi a quantidade de sujeira na sala de aula: era lixo acumulado de vários de dias. Poluição visual nas paredes, além do calor insuportável que sentia naquela sala.

Após o refeitório, a PBI5E1 pegou um jogo da Memória e sentou com as crianças no meio do corredor. Não entendi a proposta de sentar com as crianças no chão sujo no corredor, além de que havia outras crianças correndo e fazendo

barulho. A escola tem muitos espaços – sala de aula, parque e aérea externa – motivo pelo qual sentar com as crianças naquele espaço foi uma surpresa para mim!

Apenas um grupo de crianças brincou, o restante da turma logo se dispersou e começou a correr e brincar de esconde-esconde. Uma das crianças interroga: “– Tia, não é melhor sair daqui e ir para o parque?”. A professora respondeu que não, pois estava com tempo de chuva.

As crianças passaram o tempo do recreio brincando de pega-pega e esconde-esconde nos corredores.

Na volta para a sala de aula, a PBI5E1 diz que não seria possível o banho de piscina inflável – algumas crianças já tinham vestido a roupa de banho – porque a escola estava passando por problemas de falta de água. Mesmo havendo na escola uma área externa limpa e cimentada, espaço que poderia ser propício a banho de chuva, pois naquele momento estava chovendo.

A professora falou que apenas cinco crianças tinham levado biquíni de banho. Então ela chamou essas crianças e levou para tomar banho de chuveiro (mesmo estando chovendo), o restante da turma ficou na sala fazendo tarefa (que castigo!), as crianças que ficaram na sala começaram a chorar. Uma delas disse: “– Eu não tenho isso aí de banho!”. Outra criança foi até a professora e perguntou quando haveria outro banho, tendo sido essa a resposta de PBI5E1: “– Só ano que vem.”. A criança voltou para sua cadeira e continuou o choro. Após muitas lágrimas, a professora permitiu as duas ficarem sentadas sem fazer a tarefa. Após o banho, a professora liberou as crianças para irem para casa.

Na manhã seguinte, 09 de novembro, a observação também é com a PBI5E1. Chego na escola por volta de 07h10min, as crianças estavam vendo TV novamente, no momento que destinado à acolhida ou à brincadeira livre. Algumas crianças ainda estavam chegando. Mesmo assim, a PBI5E1 não realizou qualquer acolhimento com as crianças.

Em seguida, PBI5E1 pediu para as crianças escreverem os seus nomes no caderno e recolheu as agendas. Ela anotou no quadro a rotina das crianças: acolhida, atividade, história e saída. Uma das crianças fala: “– Tia, e o parque?”. Ela responde: “– Vocês querem ir para o parque hoje?”. As crianças gritam em coro que sim, então a professora anota no quadro a palavra parque.

Após as crianças treinarem o nome próprio no caderno por uma hora, uma delas falou: “– Agora vou descansar um pouco”. Durante a reprodução do nome

das crianças, foi um dos raros momentos em que uma das docentes dessa escola se sentou ou se abaixou perto das crianças, para ditar as letras enquanto elas escreviam. As professoras não brincam com elas.

Quando as crianças voltaram do lanche, a professora liga a TV novamente no Programa do Raul Gil gravado. Seguindo pela exibição de uma novela, as crianças pediram: “– Tia, coloca a novela da Emanuela”. E assim a professora fez. As crianças cantaram a música da abertura da novela, evidenciando que aquele momento era rotineiro para elas. A manhã na escola se encerrou com alguns vídeos de músicas gospel juvenil.

Quando perguntei a professora quantas crianças tinham na turma, a mesma não soube responder, disse: “– São vinte crianças matriculadas. “– E quantas frequentam?” – perguntei. Ela respondeu: “– Eu não sei, preciso olhar no diário de classe.”.

Era também bastante evidente a falta de acompanhamento da coordenadora pedagógica naquelas salas de aulas. Indignada com tal situação, procurei mais uma vez informações junto à SME sobre: i) o uso da TV em sala de aula; ii) a falta de integração das Professora Regente A e B; iii) os motivos das professoras não usarem a coleção Buriti; e iv) a alimentação fornecida pela escola às crianças. Procurei, também, entender como aconteciam as visitas das técnicas da SME às salas de salas, bem como se havia, durante as formações, alguma orientação quanto à organização dos espaços da escola e da sala de aula, além da realização do relaxamento.

Sobre o uso da TV na sala de aula, uma técnica da SME, com quem conversei, me respondeu:

O uso da TV somente é permitido para fins pedagógicos, mas sabemos que há uma distorção quanto a isso. Essa programação aí nós desconhecemos. Sabemos também que as professoras usam a TV para entreter as crianças. É o coordenador pedagógico que deve acompanhar toda a rotina das crianças.

Quanto a integração entre as duas professoras, foi respondido que:

É responsabilidade da coordenadora pedagógica fiscalizar e planejar juntamente com as duas, para isso ela tem o caderno de acompanhamento das professoras, a responsabilidade é igual para as duas.

Sobre a falta de uso da coleção Buriti Mirim, a técnica me informou que desconhecia essa rejeição, mas que já existe uma proposta de mudança de coleção para o próximo ano letivo. Acompanhar uma escola durante duas semanas como eu estava fazendo era impossível para elas da SME, porém existe uma organização de técnicas responsáveis por cada regional de Fortaleza e encontros com as coordenadoras pedagógicas e são durante esses encontros que esses problemas são notificados. No que se refere à alimentação, foi dito que é um cardápio único para todas as escolas Educação Infantil de Fortaleza. Perguntei se as escolas não tinham autonomia para escolher ou trocar alguns alimentos e a resposta foi não. No que se refere ao momento do relaxamento, foi relatado que é para ser um tempo de descanso das crianças, momento posterior ao retorno delas do parque.

6.4 As respostas dos questionários

As entrevistas com as crianças ocorreram no último dia de observações, dia 11 de novembro de 2016, entrevistei 06 (seis) crianças da turma do Infantil IV, do turno da tarde, e 06 (seis) crianças da turma do Infantil V, do turno manhã. O espaço escolhido para as entrevistas foi o refeitório e a coordenação, em virtude da privacidade. A escolha das crianças se deu por sorteio, tendo as mesmas sido entrevistadas individualmente.

Antes de entrevistar essas crianças fiz um pré-teste com 06 (seis) crianças de outras duas turmas, sendo 03 (três) crianças do Infantil IV B e 03 (três) crianças do Infantil V B, com o objetivo de testar o instrumento e o entendimento dos itens pelas crianças. Após a realização do mesmo, percebi que não haveria nenhuma necessidade para alteração.

6.4.1 As respostas das crianças

A primeira pergunta foi sobre as brincadeiras que as crianças gostavam de brincar, independente do espaço, seja em casa ou na escola: 3 (três) crianças responderam que gostavam de brincar de bloquinhos, percebi que essas crianças relacionaram com o espaço escolar, pois bloquinhos eram os materiais que tinham em maior quantidade nas duas salas de aula.

Tabela 02 – Respostas das crianças à pergunta 1

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Amarelinha	1
Bloquinhos	3
Bola	1
Boneco	1
Boneca	1
Castelinho de areia	1
Fazer comidinha	1
Pega-pega	1
Pula corda	2

Fonte: Pesquisa da autora.

Perguntados sobre os sentimentos relacionados à escola, utilizei o instrumento com as representações dos cinco corações (Apêndice A). Quase todas as crianças responderam que gostavam muito da escola (Tabela 03). A rapidez com que elas pegavam no instrumento também indicava grande satisfação com o espaço escolar. Apenas uma criança respondeu que não gostava. Quando perguntei sobre o motivo de não gostar da escola, a criança respondeu que, quando era a PAI5E1, ela gostava da escola, mas, quando era a PBI5E1, não gostava.

Tabela 03 – Respostas das crianças à pergunta 2

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Não gosto	1
Gosta pouco	-
Gosto mais ou menos	-
Gosto	-
Gosto muito	11

Fonte: Pesquisa da autora.

Quanto aos sentimentos mais frequentes na escola, senti inicialmente que seria umas das perguntas mais difíceis para elas, conforme fiz no pré-teste, deixava a pergunta inicialmente aberta, sem nenhuma intervenção, a maiorias das crianças responderam, mesmo demorando alguns minutos, elas pensavam e falavam: “– Sentimentos?”. Assim, eu registrava logo o que respondia. Em dois casos precisei relatar alguns sentimentos como exemplo. Em seguida, elas responderam.

Conforme a Tabela 04, a maioria dos sentimentos relacionados ao espaço escolar são positivos: 09 (nove) crianças responderam que sentem diversão, alegria e felicidade; 03 (três) crianças responderam que sentem tristeza e raiva. Quando perguntei os motivos da tristeza e da raiva, responderam que não gostavam de uma das professoras e raiva em situações em que outra criança era agredida.

Assim, é possível concluir que os sentimentos negativos das crianças sobre o espaço escolar se relacionavam com relações que elas tinham na instituição. Há um elevado quantitativo de satisfação dos sujeitos em relação à escola.

Tabela 04 – Respostas das crianças à pergunta 3

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Alegria	6
Diversão	1
Felicidade	2
Raiva	1
Tristeza	2

Fonte: Pesquisa da autora.

Questionadas sobre as brincadeiras que as crianças gostavam de brincar na escola (Tabela 05). 03 (três) crianças escolherem os bloquinhos de montar. Durante os dias que estive observando na escola, as professoras disponibilizavam, no momento de chegada, alguns blocos em cada mesa para as crianças brincarem e montarem objetos.

Tabela 05 – Respostas das crianças à pergunta 4

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Amarelinha	2
Blocos de montar	3
Bola	1
Boneca	1
Boneco	1
Castelinho de areia	1
Pega-pega	1
Pula corda	2

Fonte: Pesquisa da autora.

A resposta mais frequente sobre o espaço que mais gostavam (Tabela 06) foi o parque, com (09) crianças, apesar de esse local não disponibilizar nenhum instrumento ou brinquedos. Nos momentos de observação, percebi que as crianças brincavam com mais frequência nesse espaço de fazer comida ou brincar de faz de conta.

Tabela 06 – Respostas das crianças à pergunta 5

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Estacionamento	1
Parquinho	9
Sala de aula	1
Nenhum espaço	1

Fonte: Pesquisa da autora.

Indagadas sobre o local da escola de menos gostam, 06 (seis) crianças responderam que menos gostavam do refeitório. Inicialmente, casou-me curiosidade sobre o porquê desse local ter sido escolhido, pois possui uma boa infraestrutura e mobiliários adequados para as crianças.

Com alguns dias de observação, percebi que boa parte das crianças não comia a comida da escola, pois não gostava. Questionados sobre a razão de não gostarem do refeitório, obtive algumas respostas: “– Já vi um rato no refeitório, lá cheira rato.”, “– Na minha casa eu não tomo sopa, assim tia, comida com água. Aqui é tudo misturado.”; “– Eu não gosto de sopa.”; “– Porque não me dão comida bastante”.

Conclui que a razão das crianças não gostarem do refeitório se relacionava com a alimentação que era oferecida ou até mesmo com alguma ocorrência presenciada pelas crianças.

Outro fato que chamou minha atenção foi a quantidade de crianças obesas encontradas na escola, principalmente na turma do Infantil IV. Apesar de a escola vivenciar um projeto sobre alimentação saudável, não realizava qualquer intervenção sobre os alimentos que as crianças levavam para a escola: refrigerantes, salgados, xilitos e etc.

Em segundo lugar, 03 (três) três crianças responderam que não gostava da sala de aula, questionados sobre o porquê não gostavam, elas responderam:

“– Das coisas da sala de aula, lá não tem nada divertido”; “– Não gosto do relaxamento”; “– Da tia PAI4E1”.

Tabela 07 – Respostas das crianças à pergunta 6

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Estacionamento	1
Pátio	2
Refeitório	6
Sala de aula	3

Fonte: Pesquisa da autora.

Sobre os espaços que as crianças gostariam que existissem (Tabela 08), 04 (quatro) delas citaram o parque, referindo-se aos instrumentos que não possuíam: escorregador, gangorra, casinha.

Tabela 08 – Respostas das crianças à pergunta 7

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Campo de futebol	1
Espaços com bonecos	1
Folhinhas (natureza)	1
Gangorra	1
Minha casa	1
Parque de verdade com escorregador	4
Sala de aula maior	2
Uma casinha	1

Fonte: Pesquisa da autora.

Em um dia de observação no parque, eu estava com duas crianças conversando e perguntei para uma se ela gostava do parque. A criança respondeu que sim e continuou o diálogo entre elas:

Criança 1: Eu sei onde está o nosso parque.

Criança 2: Onde?

Criança 1: Na praia.

Criança 2: No mar não tem escorregador.

Criança 1: Tem sim, um dia eu fui pra praia com minha mãe e vi nosso parque lá. Ele foi embora.

Em segundo lugar, 02 (duas) crianças do Infantil V citaram uma sala de aula maior, essas crianças relataram que gostariam que a sala fosse igual à sala das outras: “– Grande e com banheiro.”. A criança falou ainda: “– Já viu o tamanho das outras salas?”. Uma das crianças disse que gostaria que a escola tivesse mais folhinhas, mais árvores. Quando perguntei a razão de ter mais folhinhas, ela explicou: “– Com verdinho fica mais bonita, né, tia!”. Outra criança relatou que queria ter a sua casa na escola. Intrigada, questionei o motivo e ela falou: “– Sinto saudade do meu irmãozinho, queria que ele estivesse aqui e na minha casa tem um baú de brinquedos.”.

6.4.2 As respostas das professoras

Nesta seção também optei por apresentar as respostas de acordo com o item perguntado, mostrando as respostas das duas professoras em cada pergunta. As entrevistas com as professoras ocorreram no contraturno das aulas, na própria sala de aula, em que estive sozinha com cada uma das professoras, agendado horário de acordo com a disponibilidade das docentes.

Na primeira pergunta solicitei que escrevesse ou desenhasse os espaços escolares da Escola 1. As duas professoras, tanto a do Infantil IV como a do Infantil V, optaram por escrever, a docente da turma do Infantil IV disse: “– Vou escrever, esse negócio de desenhar não é comigo não.”. As duas professoras escreverem os espaços existentes na escola, a resposta foi comum das duas. Responderam: “– Recepção, 7 salas de aula, sala dos professores, parque, refeitório, 3 corredores e cozinha”.

A segunda pergunta foi como as docentes organizavam os espaços da sala. A PAI4E1 respondeu:

Eu sei que aqui na sala tem os chamados cantinhos. A gente organiza através de cantinhos. Que é o cantinho da leitura, da brincadeira, da matemática. Agora como eu trabalho a rotina é diferente. Na matemática, por exemplo, a criança fica livre para escolher o que quer brincar.

A PAI5E1 limitou-se a dizer: “– Tem que ser por cantinhos (da Matemática, da beleza e da leitura).”.

Apesar do conhecimento que as professoras tinham sobre a forma de organizar o espaço da sala de aula, a qual estava de acordo as orientações

recebidas nas formações da Secretaria Municipal de Educação, esse discurso era contraditório com a descrição desses espaços, pois não exista a formação de nenhum desses cantinhos.

Indagadas sobre o que significa para você a expressão “Desenvolvimento integral da criança”? PAI4E1 respondeu:

Integral? É desenvolver a criança em todos os aspectos: físicos, psicológico, o intelectual. Desenvolver a criança no todo, não é? Não desenvolve de maneira fragmentada, separada. Ao mesmo tempo ela vai se desenvolvendo nesses três aspectos.

A PAI5E1 demorou um pouco, ficou refletindo na pergunta e depois respondeu: “– Se desenvolver psicologicamente, é motoramente, é fisicamente e emocionalmente.”.

As falas das duas professoras revelam que, apesar de suas práticas serem voltadas para o desenvolvimento cognitivo, em algumas situações, elas sabem das suas atribuições em prol do desenvolvimento infantil.

Quando pedi para explicarem as atividades realizadas por elas que promoviam o desenvolvimento da criança, senti que essa pergunta trouxe bastante desconforto, principalmente para a PAI4E1, pois gaguejava ao relatar:

Atividades? Ai, são tantos! O que a gente trabalhar, hum... roda de história, porque ela se desenvolve tanto o intelectual como o físico da criança, nas dramatizações, dela representar, né? Ou através da música, da dança também, elas cantam a musiquinha, né. Elas cantam de có. Eles dançarem, fazerem coreografias com as músicas também.

A PAI5E1 era sempre sucinta em suas respostas: “– Nas atividades dirigidas, hora do parque, roda de conversa. A gente conversa com eles.”.

Ao serem questionadas sobre a avaliação do desenvolvimento das dimensões física, emocional e cognitiva das crianças, elas responderam:

No momento que você ver que ela tá interagindo. Agora quando a criança está interagindo ali com você, tá participando. Acho que ela tá entendendo o que a gente tá propondo ali pra ela. Tipo, quando você conta uma história, aí você pergunta a criança partes da história, aí ela vai falando tudo, aí você ver o que ela falou, se interagiu. Se ela interage com você, se escutou, se observou (PAI4E1).

Através de relatórios foi a resposta da professora do Infantil V, conforme diz: “– Faço relatórios, fico observando se eles correm e participam das atividades, se interagem com as outras crianças.”.

Em seguida, perguntei às professoras: “– A forma como você organiza os espaços faz parte do planejamento? De que forma?”. As professoras relataram:

Já, já faz parte. E a gente tem toda aquela rotina (professora procura no quadro a rotina das crianças): da chegada, da roda de conversa, o parquinho, a hora da alimentação, aí vem o recreio, o relaxamento, a hora da atividade, a hora da saída. Todos os dias você tem que passar por essa rotina. Todo dia eu planejo em cima da rotina deles. De acordo com esses tempos (PAI4E1).

Não. Porque já fica predeterminada aqueles espaços. Mas, quando eu quero colocar alguma coisa, eu coloco sem botar no planejamento, já penso e já coloco. Tipo, não sei se você viu? Onde tem aquela mãozinha é o canto da matemática, para colocar jogos. Mas, como a sala é tão assim, pequena. O jeito que ajeito a sala já num... (balança a cabeça negativamente). Aí o cantinho da leitura era no meio né, aí tem uma caixinha de livrinhos, o da beleza, quando eu compro alguma coisa, eu já coloco ali e coloco alguma coisa em cima. Coloco assim os livrinhos, assim naquelas cortininhas, eu deixo, aí as crianças rasgam. Os da tarde, principalmente, porque são mais agitadas. Eles já pegam e rasgam (PAI5E1).

Os depoimentos das professoras são antagônicos. Enquanto a professora do Infantil IV diz que planeja a organização dos espaços da sala, a docente do Infantil V diz que não. Essa última professora ainda destacou que o tamanho da sala era empecilho para seu planejamento.

Em que você busca inspiração para ocupação desses espaços? Foi a sétima pergunta.

A professora do Infantil IV respondeu: “– Ah, eu pesquiso muito, na internet. Através de livros.”. Questionei mais uma vez: “– O que constava e o que aprendeu sobre a arrumação do espaço da sala de aula?”. Ela pensou e disse: “– Li um trabalho daquela moça, a Freire (se referindo a Madalena Freire), mas eu não lembro agora o que constava.”.

A PAI5E1 respondeu: “– Nas crianças mesmo. Eu vejo assim, quais as preferências delas, aí eu já imagino alguma coisa para colocar.”.

O espaço considerado mais importante na escola pelas duas professoras foi a sala de aula. Enquanto a professora do Infantil V não quis responder o motivo, a professora do Infantil IV disse:

Sala de aula porque é basicamente eu faço tudo aqui na sala de aula. Mas, isso não quer dizer só o espaço da atividade não, viu. Aqui eu faço muitas coisas: brincadeira, cotação de histórias, dramatização. Não é só o intelectual não viu... (PAI4E1)

Enquanto a sala de aula é o espaço que as professoras mais gosta, é também o segundo local que as crianças menos gostam. Quando questionei as crianças do Infantil IV a razão de não gostarem da sala de aula, ouvi alguns relatos: “– Lá não tem nada divertido.”, “– É porque tem a tia lá.”. E ainda uma das crianças respondeu o relaxamento como espaço que menos gostava.

Indagadas sobre o espaço que mais gosta da escola e o motivo, elas responderam: “– Sala de aula, aqui eu posso conversar com eles mais desligada.” (PAI4E1). Entendi a partir das observações que a palavra “desligada” se referia ao total controle que a professora tinha sobre as crianças. Bem como autonomia no cumprimento ou não de sua agenda de trabalho. Afinal, o que prevalecia era os registros nos relatórios. A PAI5E1 destacou também a sala de aula:

Acho que é minha sala. É porque lá eu me sinto mais à vontade para conversar com as crianças. Quando a gente vai para refeitório, a gente tem que respeitar o espaço dos outros. Eu não posso começar a falar, porque outra professora vai se incomodar.

A penúltima pergunta foi: como seria a escola de seus sonhos? PAI4E1 respondeu: “– Com um parquinho bem grande para eles brincar, queria que tivesse uma brinquedoteca, ventilada. Muitos jogos e livros de histórias.”.

A escola disponibilizava de espaço grande no parque, a sala de aula dessa professora tem quatro ventiladores de teto, era ampla e ventilada. Na sala possuía as coleções Buriti que a mesma não usava! Brinquedoteca não possuía na escola e havia poucos brinquedos para as crianças.

A PAI5E1 ressaltou:

Na Filadélfia, ou é Finlândia? (Risos). Estou brincando! Acho que com material didático disponível a tempo hábil. Ei, não vai falar não né? Tem certas coisas que a gente não pode falar...Tipo aqui não tinha xerox, mas agora tem, graças a Deus! Mas, no começo era mais difícil, tinha que entregar para ela (a coordenadora) na semana, mas se eu quiser na hora, aí não tem. Ela ia para outra escola, bater xerox. Agora tem, mas mesmo assim, ainda tem que economizar, porque só temos uma impressora, e impressora gasta muita tinta se você não economizar. Esse material dificulta um pouco o trabalho da gente, porque algumas atividades requerem recursos, mas as vezes não tinha, porque é uma escola nova né, aí já tinha que partir para o nosso bolso. Então a escola seria com materiais...agora

assim, nós estamos sem o ventilador e o ar condicionado, você viu como é quente né? É muito quente! Porque lá tinha um ar condicionado, mas acabou pifando né. Até o pessoal da SME veio para cá, eu perdi para consertar, pelo amor de Deus. Mas, ainda estou esperando...

Conforme destaca a PAI5E1, apesar da boa infraestrutura da maioria das salas, as condições de trabalho eram bastante precárias, a sala de aula dessa professora era muito quente, porém foi percebida a falta de organização do espaço na sala de aula. A professora tinha também alguns recursos que não usava, a sala de aula era superlotada, pois havia mobiliários desnecessários para a quantidade de crianças.

Quanto ao espaço que as docentes menos gostavam da escola, a resposta também foi comum: o parque. A docente do Infantil IV explicando a razão, disse: “– Porque é muito sol quente. Não tem arvores. Não tem sombra.”. Já a PAI5E1 relatou: “– Porque é só poeira. Tem aquela areia, né. Não tem os brinquedos, ficou só a madeira.”.

Enquanto o parque era o local que as duas professoras menos gostavam era também o local que as crianças mais gostavam, pelo mesmo objeto: a areia. No momento em que as crianças foram questionadas, destacaram: “– O parque, tia! Pois tem aquela areinha, dá para fazer comidinha e construir castelinho.”.

Após uma semana na Escola 1, acompanhado também as professoras nos horários do almoço, as crianças desde o momento da chegada até a saída, com os funcionários nos horários de descanso após almoço, percebi que os espaços escolares construídos nos mais altos padrões não garantem um ambiente de qualidade na Educação Infantil.

As professoras relataram as péssimas condições em que trabalhavam: salários atrasados e falta de material para desenvolver suas ações na escola. Quando perguntei a técnica sobre os salários dos professores, a mesma me informou que não estavam atrasados, eles já aguardavam receber o 13º salário. Voltando na escola, perguntei mais uma vez para as professoras se estavam sem receber o salário. A PAI4E1 respondeu: “– Não está atrasado, os outros funcionários da escola estão sem receber, estão nós nos unimos a eles, pois você sabe como está a situação do país. Veja bem, aqui na escola só temos um funcionário para a limpeza, olha o tamanho da escola, claro que ela vai estar sempre suja”.

A falta de acompanhamento da coordenadora pedagógica nas salas de aula, por estar também substituindo uma professora de licença, contribuía para que as crianças passassem tanto tempo assistindo TV, sem a sua supervisão. Penso que o papel da coordenadora pedagógica é fundamental para estabelecer uma rotina comum das crianças e bom funcionamento da escola, pois a mesma era: professora, coordenadora e secretária.

Conforme apresentei, há um discurso contrário das práticas dessas professoras, muitas vezes responsabilizando outros agentes para se desculpar de sua falta de responsabilidade com as crianças. A postura da PAI4E1, PBI4E1 e PBI5E1 nesta instituição, se caracterizaram de forma tradicional – mecânica e discriminatória. Se inserindo como o principal obstáculo para o pleno desenvolvimento dessas crianças, através de currículos rígidos, práticas de ensino autoritárias, dentre outros fatores.

As discussões apresentadas da Escola 1 levaram-me à compreensão de que práticas de melhor qualidade exigem além de um espaço organizado para a criança ativa, com equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho orientado do professor, é importante também um ambiente acolhedor, desde o momento de planejar através de escutas das crianças até desenvolver as atividades conjuntamente.

Também exige atenção privilegiada aos aspectos emocionais da criança, estabelecendo uma relação de bem-estar no ambiente educativo, onde se precisa valorizar suas conquistas e também acolhê-las em suas fragilidades. É importante ainda que a escola ofereça possibilidades novas de experiências na diversidade de atividades realizadas através de escutas de crianças (ZABALZA, 1998).

O que de fato jamais podemos permitir são práticas de professoras que contemple a discriminação com as crianças e a omissão de sua função de ser professora, seja ela no cuidar e/ou no educar.

6.5 Descrição dos espaços da Escola 2

A segunda instituição fica localizada na Regional III do município de Fortaleza. Ela é um prédio anexo à escola de Ensino Fundamental e vizinha ao posto de saúde do bairro. Os três prédios possuem o mesmo nome e são cercados por um grande muro.

Figuras 11a e 11b – Fachada principal e planta baixa da Escola 2



Fonte: Arquivo da autora.

A Escola 2 atende 181 (cento e oitenta e uma) crianças, do Infantil I ao Infantil, com um total de 20 (vinte) profissionais (Tabela 09).

Tabela 09 – Quantidade de profissionais que trabalham na Escola 2

EQUIPE PEDAGÓGICA			DEMAIS FUNCIONÁRIOS
Coordenadora	Professoras	Assistentes	Monitores de acesso: 02; Porteiros: 02; Manipuladoras de alimentos: 02.
01	11	02	06

Fonte: Elaborada pela autora.

A pesquisa na segunda instituição de Educação Infantil iniciou no dia 18 de novembro de 2016. Neste dia, fiz observações do espaço escolar e conversei com a coordenadora pedagógica da escola para saber sobre a estrutura física da escola e sobre a rotina das crianças.

Conforme apresentou a coordenadora pedagógica da instituição:

Totalizam 181 crianças atendidas desde o Infantil I ao V, no ano de 2015 a escola possui apenas 80 alunos, onde eram atendidos somente os Infantis I ao III, em 2016 a escola ampliou o número de vagas, atendendo assim os Infantis IV e V, porém a estrutura física do prédio permaneceu a mesma. Por exemplo, temos apenas um único banheiro para toda a demanda das crianças, o refeitório e o parque é feito um rodízio dos horários para não chocarem (Diário de Campo, 18 de novembro de 2016).

A estrutura física da escola é composta por 5 (cinco) salas de aulas conjugadas em que funciona a creche nas turmas (Infantil I, II e III) e 2 salas

individuais para a pré-escola (Infantil IV e V). A instituição conta ainda com uma pequena área coberta, parquinho, cozinha e um espaço livre com mesas, que funciona como refeitório, 1 sala pequena para a coordenação, que também funciona como sala dos professores e secretaria e 3 banheiros, sendo 2 para os professores e 1 para as crianças.

No que se refere aos materiais, a coordenadora ainda complementou:

A quantidade de material melhorou bastante nos últimos anos, de uns quatros anos para cá, pois houve um maior inventivo para que isso ocorresse, quando cheguei aqui não tinha quase material, hoje é outra realidade. (Diário de Campo, 18 de novembro de 2016).

No que se refere à estrutura física da **Sala de aula** do Infantil IV, ela é grande, luminosa, porém quente. A sala possui 05 mesas pequenas, 17 cadeiras pequenas, 01 mesa da professora, 02 armários, 04 estantes e 06 lâmpadas. A sala é organizada por cantinhos visivelmente demarcados.

Figuras 12a e 12b – Sala do Infantil IV



Fonte: Arquivo da autora.

A sala de aula do Infantil V é luminosa e ventilada. Na sala, há 05 mesas pequenas, 17 cadeiras pequenas, 01 mesa da professora, 03 armários, 02 estantes e 06 lâmpadas. Não há brinquedos e nem materiais disponíveis para as crianças. Não percebi nenhuma marcação dos cantinhos: leitura, matemática, imaginação e beleza. Há somente alguns painéis com os nomes das crianças, um calendário e o alfabeto na parte superior do quadro. Diferente da sala vizinha (Infantil IV) a estante com materiais: lápis de escrever, lápis de cor, borracha e sabonetes, itens que fazem parte da rotina das crianças estão dispostos em uma partilheira que somente

a professora tem acesso. Na sala há também duas fileiras de fraldas destinada a crianças de outras turmas, supus que ficou guardada neste local por ser o espaço mais vazio da escola.

Figuras 13a e 13b – Sala do Infantil V



Fonte: Arquivo da autora.

O espaço destinado ao **Parque** contempla uma área pequena, possui uma casinha com escorregador próximo de uma árvore, dois pneus para as crianças se balançarem, dois brinquedos, sendo uma casinha e escorregador de plástico. Há areia, porém se percebeu muita sujeira, tais como lama da água que escorre do banheiro, cocô e xixi de animais, além de depósitos de lixos abertos.

Figuras 14a e 14b – Parque



Fonte: Arquivo da autora.

É impossível não relatar a quantidade de riscos deste espaço: lixeiras abertas com mosquitos, galhos soltos de árvores, instrumento do parque quebrado. Constata-se uma total falta de planejamento na estrutura do parque, pois ele é um

espaço altamente perigoso para as crianças: entulho com caixas de lixos, além de espelho quebrado. Durante toda a fase de observação, ninguém limpou ou retirou essa sujeira.

Figuras 15a e 15b – Lixos no parque



Fonte: Arquivo da autora.

A Escola 2 possui apenas um **Banheiro** para todas as crianças, do Infantil I ao Infantil V. Antecipo o fato de que esse foi o espaço indicado, pelas crianças e professoras, como o que menos gostavam na escola. O local fedia bastante, estava sempre muito sujo e com lama. Vasos, lâmpadas, portas e pias quebradas. Oferecia também riscos de qualquer pessoa escorregar, o que aconteceu comigo...

Figuras 16a e 16b – Banheiro



Fonte: Arquivo da autora.

O **Refeitório** é um espaço conjunto com outros locais, há três fileiras de mesas e cadeiras para as crianças lancharem. Assim como na escola 1, nesta instituição as professoras eram também quem serviam as crianças.

Figura 17 – Refeitório



Fonte: Arquivo da autora.

Outro espaço que estava inserido na escola 2 era um **Pátio**, ampla, com areia e espaço suficiente para as crianças correrem e brincadeiras, porém o mesmo não era usado. Havia neste espaço também cadeiras e mesas com ferrugem e lixo.

Figura 18 – Pátio



Fonte: Arquivo da autora.

Os espaços físicos da segunda instituição de Educação Infantil, conforme os estudos de Horn (2007, p.14), revelam que os cenários gerais da organização dos espaços da Educação Infantil, no Brasil, são de precariedade.

6.6 Analisando os ambientes da Escola 2

Conforme foi feito na primeira instituição, para não identificar as professoras, apresento a seguir um quadro que utilizei com as definições das siglas de cada docente da Escola 1.

Quadro 12 – Cargo e lotação das professoras

SIGLA	CARGO E LOTAÇÃO
PAI4E2	Professora A – Infantil IV
PBI4E2	Professora B – Infantil IV
PAI5E2	Professora A – Infantil V
PBI5E2	Professora B – Infantil V

Fonte: Elaborado pela autora.

6.6.1 O ambiente no Infantil IV

O Quadro 13 apresenta as atividades, os tempos que foram desenvolvidos na turma do Infantil IV.

Quadro 13 – Rotina das crianças da turma do Infantil IV

SESSÃO	DATA	PROFESSORA	MOMENTOS
1ª	21/11/2016	PAI4E2- PBI4E2	Chegada Roda de Conversa Lanche Atividade Parque Contaçon de história Almoço
2ª	22/11/2016	PAI4E2	Chegada Brincadeira livre Roda de Conversa Lanche Parque Atividade Saída
3ª	23/11/2016	PAI4E2	Chegada Roda de conversa Atividade Lanche Parque Contaçon de história Brincadeira livre
4ª	24/11/2016	PBI4E2	Chegada Roda de conversa Atividade Lanche Parque Contaçon de história Brincadeira livre
5ª	25/11/2016	PAI4E2	Chegada Roda de conversa Exibição de vídeo Lanche Parque Exibição de vídeo Entrevistas com as crianças Entrevista com as professoras

Fonte: Pesquisa da autora.

Conforme foi observado na Escola 1, há também uma rotina comum estabelecida pelas duas professoras, com práticas semelhantes. Dessa forma, apresentarei a rotina com a PAI4E2 e com a PBI4E2. É importante esclarecer que, no município de Fortaleza, a Professora Regente A tem direito a dois turnos para o seu planejamento, quando, então, é substituída pela Professora Regente B.

A primeira manhã de observação ocorreu no dia 21 de novembro de 2016, uma segunda-feira. Durante o tempo da chegada, as professoras aguardavam as crianças em uma fileira de cadeiras no corredor da escola. Quando percebia que muitas crianças estavam presentes, conduzia até a sala de aula e as crianças ficam

livres para brincar e comer, pois algumas ainda não tinham tomado o café da manhã.

Enquanto as crianças estavam brincando livremente espalhadas por vários cantinhos da sala, observei a organização da sala, pintada de azul claro e rodeada por cantinhos: da leitura, da beleza, do barulho (instrumentos musicais), da matemática, da imaginação e uma cortina com as produções das crianças, todas nomeadas com uma ficha.

Em seguida, a PAI4E2 pediu para as crianças guardarem os brinquedos e as convida para a roda de conversa. C1I4E2 permaneceu sentada na mesa com um boneco. PAI4E2 pediu um momento, deixou as crianças no círculo e foi até a C1I4E2. Em seguida, ela se abaixou e conversou baixinho com a criança, perguntando se estava tudo bem, enquanto passava a mão nos cabelos da criança. Então, C1I4E2 concordou em ir para a roda e ficar com as outras crianças. Percebo, nesse momento, que C1I4E2¹⁷ tem algum tipo de deficiência. Posteriormente, uma das professoras me informou que, tanto no Infantil IV como no Infantil V, há crianças com deficiências, embora algumas ainda não possuam laudo médico.

Na roda de conversa, a PAI4E2 informou que era o aniversário de C2I4E2: as crianças comemoram. Em seguida a professora começou a cantar a música do “Bom dia”, as crianças continuam se expressando com seu corpo. A professora apresentou algumas tarjetas com os nomes das crianças e pediu para cada criança pegar uma e colocar no painel da frequência exposto na parede.

As crianças encontraram, com muita facilidade, seus nomes e identificaram também os nomes dos colegas. Elas ficaram entusiasmadas nessa atividade e perguntaram à professora se poderiam ir novamente. Ela explicou que tem que esperar a vez.

C3I4E2 pegou a tarjeta com o nome de uma das crianças que inicia com a letra S, a professora pergunta: “– De quem é esse nome?”. C3I4E2 logo respondeu. A professora continuou interrogando: “– E começa com qual letra?”. A criança diz: “– Com a letra da cobrinha, S”. “– Muito bem”, elogiou a professora.

Ficou evidente a tranquilidade com que a PAI4E2 trabalha os nomes com as crianças, não em atividades tediosas como na escola 1. Algumas crianças dessa turma ainda propõem: “– Tia, vamos fazer igual àquela vez que a senhora escondeu

¹⁷ C1I4E2 tem Paralisia Cerebral, dado informado pela PBI4E2.

as tarjetas aqui no pano e depois cada criança buscava o seu nome”. A professora escutou abraçando a criança e diz: “– Hum, lembrei. Mas vamos fazer isso amanhã, está bom? Agora estamos em outro momento”.

Ainda na primeira atividade do dia, percebi que PAI4E2 estava sempre incentivando as crianças, elogiando em suas conquistas: “– Muito bem! Que legal! Parabéns!”. Isso também contribuía para que as crianças se aproximassem mais dela e contassem suas experiências e curiosidades extra espaço escolar, tais como: “– Tia, fui na piscina com meu pai.”, “– Tia, olha o que tenho na minha mochila, um *batmam* que ganhei.”, “– Tia, eu vou vim toda gatona hoje.”.

Ainda na roda de conversa, a professora pede para as crianças contarem quantas crianças vieram, e iniciam a contagem: “– Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez e onze”.

C4I4E2: 11 crianças.

PAI4E2: Agora vamos contar quantos meninos.

C5I4E2: 7 meninos.

PAI4E2: Muito bem! C5I4E2, vai lá no cantinho da matemática mostrar qual é o número sete.

C5I4E2 correu e pegou no sete e no círculo de EVA em que está representado também esse número.

PAI4E2: E agora as meninas, vamos contar?

Crianças: Um, dois, três e quatro.

PAI4E2: Vai lá C1I4E2 mostrar o número quatro.

C1I4E2 levantou da roda correndo e vai até o número 6, a professora interrogou se ela precisava de ajuda, ela balançou a cabeça que sim. Logo, a professora pediu para C4I4E2 ajudá-la a encontrar o número 4. Após a conquista, a docente parabenizou e interrogou a todas as crianças:

PAI4E2: Tem mais meninos ou meninas?

Crianças: Meninos.

PAI4E2: Muito bem, vocês são show!

Em seguida a professora apresentou outras tarjetas da rotina, sempre questionando: “– O que já fizemos hoje?”, “– E agora vamos fazer o quê?”. As crianças repetem a rotina com os tempos que não podem faltar: “– Acolhida; brincadeira livre; roda de conversa; lanche; parque; relaxamento; atividade; e saída”.

Conforme destaca Lino (1998, p. 195):

Os adultos devem ajudar as crianças a internalizarem a rotina diária. Para isso, devem manter sempre a mesma sequência de tempos, referir-se ao nome da cada um dos tempos sempre que o mesmo tiver início. Sempre que pretender alterar a sequência dos momentos da rotina diária, deve-se avisar previamente as crianças, para que estas tenham tempo para assimilar as alterações.

Com as crianças ainda no chão, a professora pegou alguns livros didáticos deles da Coleção Buriti Mirim. Ela apresentou a página 90 e pediu para eles encontrá-la, sempre mediando: “– Mais na frente”, “– Pode passar a página”. Quando algumas crianças encontravam a página, iam ajudar a encontrar a do amigo. Neste momento, a PAI4E2 também elogiava as crianças.

Quando encontraram a página, ela interrogou: “– Vocês sabem como nasce o sapo?”. As crianças pensaram e disseram: “– Da barriga da mãe deles”. A professora questionou: “– Mas vocês sabiam que nem todos os animais nascem da barriga da mãe deles? Alguns podem nascer de ovos”.

A PAI4E2 explicou os ciclos de vida dos sapos: as crianças ficaram boquiabertas. Após a explicação e os questionamentos das crianças, ela pegou algumas tesouras para as crianças recortarem as imagens: ovos, girinos e sapos. As crianças confundiram os girinos com a cobra, motivo pelo qual a professora explicou as diferenças. Enquanto estão na atividade, recortando e colando, uma criança começa a criar uma música zombando de outra criança. PAI4E2 intervém: “– Oh! Não faz isso, eu fico triste e não é legal zombar do amigo.”.

Não tem como não recordar e comparar atitudes de duas professoras, lembrei da Escola A em que a professora manda o outro dar porrada em outras crianças. A postura da professora de acolhimento, respeito com as crianças contribui ou determina as relações entre as crianças e também entre crianças e professoras. Ela também demonstra se sentir muito à vontade com minha presença, não me pareceu em nenhum momento ficar preocupada, ela brinca com as crianças, se abaixa para escuta-la, elogia frequentemente, senta no chão com elas, as crianças sugerem atividades, ela acolhe ou explica que em outro momento irão realizar. Outro aspecto que também percebi, é que as crianças não se aproximaram de mim, não chegaram perto e algumas nem notaram a minha presença, evidenciando, para mim que se sentia bem acolhida com a professora. Na outra escola, as crianças não me largavam, não queriam ficar próximas da professora, elas também não tinham atitudes de carinho com as crianças. (Diário de campo, 21 de novembro de 2016).

A manhã prosseguiu com um grupo de crianças fazendo pinturas, outro recortando e outro fazendo colagens. As crianças que ainda estão no chão com a professora pediram para limpar a sala. Observei que elas têm vassouras e pás pequenas, a professora respondeu que sim: quatro crianças limparam o espaço da roda. Quando elas terminaram, cada uma pegou um cesto em cima da estante com lápis coloridos e pintaram as colagens.

A PAI4E2 passeou entre as mesas e olhou as crianças pintarem. Enquanto elas pintavam, a docente começou a escrever nas agendas, vez ou outra ela dava uma olhada e se manifestava, elogiando ou fazendo algum comentário.

No mesmo momento, C6I4E2 vai até a mesa da professora e disse: “– Tia, veja o meu desenho.”. C4I4E2 intervém na conversa e disse: “– Tá feio!”. A professora responde que não existe desenho feio e que cada criança pinta de uma forma.

Em outro momento, C5I4E2 chorou muito. A professora interrogou para saber o motivo a tristeza, as crianças explicam que C7I4E2 não quer dividir o brinquedo. A professora acolhe C5I4E2 e explica baixinho para C7I4E2, olhando no olho dele, que os brinquedos são de todas as crianças. E pergunta se ele pode emprestar um pouco o brinquedo para o C5I4E2, pois o mesmo está triste. C7I4E2 diz que sim, logo os dois se abraçam e fazem um acordo de amizade.

A PAI4E2 voltou para a sua mesa e continuou a ensinar duas crianças que ainda estão fazendo as tarefas com colagens, escrevendo seus nomes e escrevendo o número sete.

Há um grupo de crianças brincando de casinha e outro grupo brincando com bonecos. Uma criança foi até à professora e pendurou um trator de brinquedo em seus cabelos e fica descendo até as costas, demonstrando intimidade com a PAI4E2. Outras crianças estavam com uma panela e um garfinho e oferecem comida à professora: ela provou e disse que estava boa.

Durante a brincadeira, a criança que estava com o garfinho bate no olho de outra criança que correu para as pernas da professora. PAI4E2 olhou e constatou que o machucado não foi grande, então chamou os dois e pediu para a criança explicar que não foi intencional: as crianças se entenderam e a professora chamou para guardar os brinquedos porque iriam para o parque.

No momento do parque, as crianças foram levadas pela professora e depois ficaram lá com outras crianças no Infantil V, sendo acompanhadas por duas

peças adultas. Percebo que as crianças ficam mais na casinha, no escorregador ou brincando de fazer comidas com a areia. C8I4E2 se aproximou de mim e perguntou o que eu estava fazendo na sala dela. Respondei: “– Estou observando.”.

Percebi que ela e outras crianças gostam de desafios e testam seus limites, subindo na casinha sem a ajuda da escada, agarrando-se nos galhos da árvore e solicitando a atenção: “– Olha tia, o que fiz?”. Fico supressa quando vejo a criança tentando chegar no telhado na escola.

Percebo também que o espaço do parque oferece muitos riscos à saúde das crianças, conforme já foi comentado.

O segundo momento da manhã foi regido pela PBI4E2, pois as duas professoras já haviam combinado a troca de horários. A professora iniciou pelo relaxamento, solicitando que as crianças descansassem um pouco. A docente apagou as luzes, cinco minutos depois, pegou um tapete e uma bola e iniciou uma brincadeira com as crianças: explicou que quem deixasse a bola cair no chão, sairia da brincadeira. Assim, as crianças sacudiam o tapete e direcionavam a bola para o colega, até que restou uma única criança. Vez ou outra, a professora explicava: “– O segredo é quem consegue deixar a bola no pano por mais tempo.”. Crianças e professora sorriam e pulavam bastante.

A PBI4E2 finalizou a brincadeira, usando o mesmo pano para as crianças sentarem no chão e iniciarem uma contação de história. Antes, ela interrogou: “– Vocês fizeram a pesquisa que pedi?”. As crianças responderam que não, que tinham esquecido. Disse a professora: “– Lembra que pedi para vocês perguntarem seus pais com quem vocês eram parecidos?”.

Mesmo assim, as crianças continuaram falando que esqueceram, outras disseram que pareciam com o pai ou a mãe. A professora seguiu fazendo a contação de história da “Menina, laço de fita”. As crianças fizeram várias perguntas, todas na mesma vez e também contaram a história. Em certo momento, a professora perguntou: “– O que a criança da história comeu?”.

Respondeu C7I4E2: “– Bruticabras.”. A professora corrigiu: “– Ah! Muito bem, ele comeu Já-bu-ti-ca-bas”.

Ao tratar de crianças negras na história, algumas se reconheceram, falando: “– Igual a minha cor, tia.”. A professora explicou que precisamos gostar das crianças de todas as cores. Logo após, ela propôs a atividade com um bambolê. Todas as crianças ficaram de mãos dadas, a professora passou um bambolê no

corpo dela e passou para criança do lado. As crianças acharam bastante engraçado e giraram o bambolê até a última colega.

Enquanto isso, a mãe de C2I4E2 chegou com o bolo de aniversário. As duas professoras fizeram uma grande mesa e deram massinha de modelar para as crianças. Enquanto as professoras organizavam a mesa do aniversário, algumas crianças fizeram um campo de futebol com a massinha, outra criança fez uma nave espacial e bonecos.

Em seguida, as professoras convidaram as crianças para participar dos parabéns: algumas crianças foram até à mochila e pegaram presente para o aniversariante e, após lhe entregarem, deram um abraço afetuoso. Todos cantaram parabéns e, posteriormente, lancharam.

Dessa forma, a manhã é encerrada com muita leveza e sinto um grande desejo de estar em uma sala de aula como aquela. Apesar de algumas dificuldades estruturais que a escola tinha, a turma do infantil IV era bastante agradável.

Na segunda manhã no Infantil IV, dia 22 de novembro de 2016, iniciei a manhã fazendo observações com a PAI4E2. Quando cheguei na sala de aula, as crianças estavam brincando com alguns objetos livremente: um grupo de crianças brincava de casinha, outro grupo brincava de massinha, alguns meninos brincavam com bonecos. Vez ou outra, as crianças foram até a professora mostrar algo: “– Tia, eu fiz um círculo com a massinha.”, “– Tia, eu fui para a praia.”, “– Tia, eu tenho um machucado.”.

A PAI4E2 solicitou que as crianças guardassem os brinquedos. Alguns perguntaram se podiam ficar próximo dela na rodinha: as crianças disputaram a mão da professora, ela interveio e disse que ficaria, naquele momento, com C7I4E2 e com C5I4E2, e no momento da fila ficaria com C2I4E2 e C9I4E2.

Na roda de conversa, as crianças ficaram agitadas quando sentaram no chão. A professora falou que estava se sentindo triste com as crianças porque C7I4E2 bateu no C5I4E2. As crianças falaram: “– Bobeira.”. A PAI4E2 explicou ainda que no próximo ano ela não será mais a professora deles, a nova professora será a PAI5E1. Uma das crianças gritou:

C8I4E2: Então, eu não vou mais estudar.

PAI4E2: Vai sim, aqui todas as professoras são legais.

Em seguida, as crianças cantaram a música do bom dia, C5I4E2 foi mostrar os dentes para a professora e disse que estão escovados. Outras crianças também fizeram isso. As crianças cantaram, dançaram e fizeram coreografias com a professora. Algumas sugeriram outras músicas e assim a professora fez.

Posteriormente, a professora falou: “–Vamos ver quem faltou hoje.”. As crianças não entenderam o conceito de faltar e levantaram a mão: “– Aqui, tia, eu vim”. Ela explicou que faltar é a mesma coisa de não vir para aula. Em seguida, ela pegou as tarjetas dos nomes, apresentou a letra “F” e perguntou de quem era o nome, as crianças disseram de quem era.

Então, ela perguntou: “– E o Francisco, começa com que letra?”. “– F.”, responderam em coro as crianças. Assim, ela fez criança por criança. Intrigada, C9I4E2 perguntou: “– Como é que a tia sabe todos esses nomes?”. A professora respondeu: “– É porque vocês depois vão aprender a ler e também saberão.”.

As crianças sentiram falta de uma criança. A professora explicou que ela foi morar no interior. Em seguida, a professora pediu para elas contarem a quantidade de crianças na sala. Elas concluem serem 15 crianças: 8 meninos e 7 meninas. Ela fez a mesma estratégia do dia anterior.

Conforme na rotina do dia anterior, a professora pegou as tarjetas da rotina das crianças, que também disputaram para ir deixar no painel. Percebi que a professora sempre coloca as crianças para construírem com ela e elas adoram.

Enquanto as crianças estão sentadas no chão, a professora pega um depósito com peças dos Blocos Lógicos. Ela apresentou as figuras geométricas – cilindro, prisma triangular com faces retangulares e prisma quadrangular com faces retangulares – como círculo, triângulo e o quadrado.

Figuras 19a e 19b – Peças dos Blocos Lógicos.



Fonte: Arquivo da autora.

Conforme nos esclarece Barguil (2016b, p. 235), “[...] há um grave equívoco conceitual no que se refere a nomear o atributo forma das peças dos Blocos Lógicos como se elas fossem bidimensionais, uma vez que são tridimensionais.”.

Figura 20 – Peças dos blocos lógicos com as denominações errada e correta



Errada: círculo
Correta: cilindro



Errada: triângulo
Correta: prisma triangular com faces retangulares



Errada: quadrado
Correta: prisma quadrangular com faces retangulares



Errada: retângulo
Correta: prisma retangular (paralelepípedo)

Fonte: Barguil (2016b, p. 235).

Para evitar que as crianças iniciem a aprendizagem das figuras geométricas planas de forma errada, o autor criou o Fiplan, constituído por um

conjunto de figuras planas, as quais se diferenciam por três aspectos: cor, tamanho e formato (BARGUIL, 2016b, p. 242).

A professora se limitou a nomear as figuras geométricas e, em seguida, pediu para as crianças construírem objetos com essas figuras geométricas. As crianças constroem torres, comidas e vários outros objetos. Uma das crianças disse: “– Tia, fecha os olhos enquanto eu formo um objeto para você.”. As crianças se empolgaram para formar diferentes objetos e, assim, surpreenderem a professora

Em seguida, a professora levou as crianças para lavarem as mãos. Este momento também faz parte da rotina das crianças. A estrutura do banheiro, que é o único para todas as crianças, é muito precário: não possui luz, as portas estão quebradas, há também pias quebradas, água escorrendo da pia e formando bastante lama neste local, o que favoreceu que três crianças do Infantil IV escorregassem e batessem o bumbum no chão. Esse momento da rotina das crianças é um caos!

A hora do lanche é um dos tempos mais estressantes da rotina das crianças, pois há bastante barulho, uma vez que ele é um espaço aberto e utilizado, ao mesmo tempo, por crianças de cinco turmas. A própria professora é quem serve as crianças. Em muitas vezes, percebi o cuidado que tinha para que as crianças não ficassem sem comida.

No momento do parque, constatei uma série de riscos para as crianças: lixo exposto com insetos, escorregador muito próximo a uma quina de cimento, areia suja e poluída de comida e fezes de animal. Esse local não é limpo e nem seguro para as crianças: possui galhos quebrados de árvores no chão.

A casinha com o escorregador tem algumas partes quebradas, fazendo com que as crianças se arrisquem para subir e se pendurar nos galhos das árvores. Percebo também que as duas pessoas adultas que ficam no local não fazem nenhuma intervenção: nem quando as crianças se machucam, choram ou estão se agredindo no local, pois elas passaram todo o tempo no celular.

Durante o almoço, a PAI4E2 foi bastante atenciosa com as crianças. Ela ficou sempre próxima, auxiliando ou até mesmo dando a comida para as crianças que têm dificuldade, como é o caso de C1I4E2, que tem Paralisia Cerebral. Essa docente as incentiva e disse que é preciso eles comerem tudo para ficarem fortes.

Não houve relaxamento durante este dia e também não nos dias seguintes nessa turma.

A hora da história era momento da rotina das crianças que eu achava bastante peculiar, pois no início havia sempre uma disputa para quem iria ficar próximo da professora. Ela sempre escolhia uma criança para ficar do lado esquerdo e outra do lado direito. Quando as crianças ainda estavam chegando, iam logo até a professora e falavam baixinho: “– Tia, deixa eu ficar perto da senhora hoje na história”. Ela respondia baixinho que sim e quando a cota das duas crianças estourava, ela reservava para outro momento, na fila ou no almoço. O importante é que eles queriam estar perto dela, segurando em sua mão.

No momento ainda da história “O casarão do morro alto”, as crianças fizeram alguns comentários sobre os personagens: “– Eu sou o dragão.”. Ou “– Eca! Tomar sopa de sapo.”. A professora envolvia as crianças na história, permitindo a inclusão delas naquele universo criativo.

Após a cotação de história, a professora pediu para que cada criança pegasse um livro para fazer a leitura, enquanto isso a ela consertava os livros que estavam rasgados. O cantinho da leitura é de fácil acesso para as crianças, constituído por uma estante com alguns livros da coleção do PAIC, tem livros suficientes para todas as crianças. Os livros mais novos, de outras coleções, ficam no armário dela.

As crianças se organizavam em grupos para fazer a leitura. Nesse momento, C3I4E2 foi até a professora relatar que as outras meninas não queriam ser sua amiga. A professora chamou C9I4E2 e pediu para ela incluir C3I4E2 no pequeno grupo, diz que C3I4E2 não se sente feliz sendo excluída das demais meninas. Enquanto isso, C4I4E2 chora, C1I4E2 diz que ela não é mais bebê para ficar chorando e que não precisa de choro. A professora consola C4I4E2 e inclui também no grupo com as meninas.

Às 11h30min, os pais começaram a pegar as crianças, que já deixavam reservada a mão da professora do dia seguinte: “– Tia, amanhã eu que vou segurar sua mão!”.

No dia 23 de novembro de 2016, terceira manhã na turma Infantil IV, durante a chegada, PAI4E2 conversava com as únicas crianças que já tinham chegado: C5I4E2, C9I4E2 e C2I4E2. A mãe de C9I4E2 com aspecto triste, perguntou-me se mudou a professora de sua filha. Digo que não, pois estou apenas fazendo observações, ela respondeu: “– Graças a Deus!”.

Vendo que havia poucas crianças no dia, PAI4E2 chamou as três para sala e lá eles escolheram um brinquedo. C5I4E2 mostrou sua lancha e disse que vai para a praia. A professora pediu carona e disse que faz tempo que não vai à praia. Ele ficou feliz em levar a professora em sua lancha.

Enquanto isso, C9I4E2 chegou pertinho de mim, alisou meus cabelos, olhou para o meu rosto e disse:

C9I4E2: Você não usa maquiagem?

Pesquisadora: Não. Só às vezes, quando vou para bailes de fantasias.

C9I4E2 ficou me olhando, imaginando os bailes de fantasias... Então, eu perguntei:

Pesquisadora: Por quê? Eu estou precisando, né? Com essa cara cansada, acabada, destruída...

C9I4E2: Tá sim!

Em seguida, a professora percebeu que C11I4E2 está sozinho na mesa, enquanto as outras crianças estão brincando de faz de conta coletivamente. Logo, ela perguntou se ele quer se juntar as outras crianças, ele concordou e começou a brincar também.

A professora anunciou a roda de conversa e as crianças já disputam a mão dela: como C9I4E2 e C7I4E2 pediram no início da aula, a professora já deixou agendada outra criança para segurar a sua mão no momento da fila. Nesse momento, a professora também escutou as crianças: C9I4E2 disse que sonhou que tinha ido para a neve, as outras crianças e a professora sorriram. A PAI4E2 pegou as tarjetas e explicou a rotina, conforme os dias anteriores.

Na hora da atividade, a professora utilizou o livro didático da coleção Buriti Mirim para trabalhar duas noções matemáticas: frente e trás. A PAI4E2 pegou três objetos: uma casa, boneca e um carro. E questionou as crianças: “– Quem está na frente da casa?”. Ela fez algumas montagens e questionou as crianças: “– A boneca está na frente ou atrás da casa?”.

Posteriormente, a professora abriu o livro em uma página que consta uma atividade de simetria e solicitou que as crianças pintassem a outra metade da borboleta.

Figura 20 – Atividade de Simetria



Fonte: Arquivo da autora.

Na quarta manhã, dia 24 de novembro de 2016, na hora da chegada, PBI4E2 acolheu as crianças e as levou até à sala de aula, deixando-as livres para escolherem de que querem brincar. C9I4E2 e C1I4E2 brincaram com os sólidos geométricos. Os meninos preferiram brincar com os blocos de montar. Quando a professora ligou o projetor e colocou o desenho animado, as crianças ficaram hipnotizadas e foram para frente da lousa. E assim eles ficaram boa parte da manhã.

Na hora da contação de história, a PBI4E2 colocou uma exibição da história “João e Maria” contada e logo após tocou a música dos indiozinhos. Ela interrogou as crianças: “– O que a música do indiozinho nos ensina?”. As crianças responderam: “– A contar um, dois, três, quatro, cinco... indiozinhos”.

Logo após, ela pegou um dado grande e pediu para as crianças, uma por uma, jogarem o dado e depois contarem o número que saísse. Após uma rodada, ela sugeriu que as crianças pulassem a quantidade de vezes, conforme o número.

Posteriormente, a PBI4E2 chamou as crianças para brincarem com uma bola. A brincadeira se apresentou de forma enfadonha para as crianças, pois consistia em fazer uma fila e a cada criança jogava a bola para ela. Logo após, a

professora pegou um bambolê, colocou C9I4E2 no centro e pediu para as crianças tentar acertar o bambolê na criança, a maioria errou e acabou a machucando.

Inicia-se um mau cheiro na sala, a professora pede para sua filha (adolescente) que acompanha a mãe em sala que vá até o banheiro com C12I4E2, pois o mesmo está sujo de xixi e cocô. A professora vem até a mim e explica que a criança tem dificuldade para ir ao banheiro, pois mora com a mãe em um “barraquinho”, diz que aquele episódio é bem frequente. Explica ainda que a mãe já avisou que não possui vaso sanitário em casa. A professora relata ainda que a criança não sabe usar o vaso. Não tenho como não pensar em que espaço é esse que C12I4E2 mora com a mãe. Talvez tentar ensinar a criança a usar o vaso fosse melhor do que o constrangimento que ele sente ao chegar na sala todo envergonhado. (Diário de campo, 24 de novembro de 2016).

De volta à sala, a PBI4E2 prosseguiu a manhã com mais desenho animado! Percebo também que é uma prática comum das PRBs ocupar o tempo das crianças na escola com TV ou data show.

Tenho refletindo muito sobre a formação, o planejamento e a atuação de PRB em sala de aula, dois dias na semana equivale a 40% das horas com as crianças. É muito recorrente o tempo da TV, desenho animado, ou outras atividades com meros preenchedores de tempo, “chupetas digitais”. Sem nenhuma articulação com a PRA, a rotina que tanto prezam também deveriam ser uma sequência. Enquanto a PRA discute sobre alimentação saudável, a PRB trabalha as noções de dia e noite: sol e lua. Compreendo quando a criança responde, após uma interrogação da professora sobre o que é alimentação saudável, ele diz: é quando temos que fechar a torneira até o final, tia? A falta de articulação das duas professoras e até mesmo a superficialidade com que trabalha os conceitos geram grandes equívocos nas crianças. Ressalto, portanto, é necessário refletir sobre o papel da PRB no espaço escolar (Diário de campo, 24 de novembro de 2016).

A rotina das crianças termina com desenho animado, no último dia de observação nessa turma, 25 de novembro, fiz as entrevistas com as crianças e com a Professora Regente A.

6.6.2 O ambiente no Infantil V

O Quadro 14 apresenta as atividades, os tempos que foram desenvolvidos na turma do Infantil V.

Quadro 14 – Rotina das crianças da turma do Infantil V

SESSÃO	DATA	PROFESSORA	MOMENTOS
1ª	28/11/2016	PAI5E2	Contação de história Atividade do nome próprio Lanche Parque Almoço
2ª	29/11/2016	PBI5E2- PAI5E2	Brincadeira livre quadra Parque Contação de história Desenho livre Lanche Parque Contação de história Desenho livre Almoço
3ª	30/11/2016	PAI5E2	Contação de história Atividade Lanche Parque Almoço
4ª	01/12/2016	PBI5E2	Brincadeira livre (quadra) Leituras dos paradidáticos Exibição de vídeo Lanche Roda de Conversa Contação de História Exibição de vídeo Almoço
5ª	02/12/2016	PAI5E2	Contação de história Atividade Lanche Parque Almoço Entrevistas com as crianças Entrevista com as professoras

Fonte: Pesquisa da autora.

Na primeira manhã, dia 28 de novembro de 2016, antes de entrar em sala, pedi à coordenadora que ela me apresentasse a PAI5E2 formalmente, pois, na semana anterior, enquanto observava a turma do Infantil IV, tanto na acolhida como no refeitório, havia notado alguns comportamentos desagradáveis dessa professora. Algumas vezes, ela se omitiu de suas responsabilidades com as crianças, deixando-as sozinhas no refeitório ou falando aspectos negativos em relação às crianças, na maioria das vezes, discriminando-as.

Eu acreditava que minha presença na sua sala não seria bem-vinda, então fiz esse pedido. A coordenadora, então, me conduziu até a sala do Infantil V e fez uma pequena apresentação, dizendo que eu era estudante da UFC e ficaria na sala durante uma semana. A professora respondeu: “– Oba, uma professora para me ajudar.”. Respondi sorrindo e disse que faria apenas observações e uma entrevista com ela no término do período.

Entrei na sala e me sentei no final. Percebi que não houve nenhuma acolhida, pois a professora mandou as crianças pegarem a agenda, a colocarem na mesa e fossem para roda. Senti que ela estava procurando o que falar ou fazer com as crianças. Vinha na memória cenas da semana anterior, quando eu passava com as crianças do Infantil IV, quando ela estava sempre sentada segurando no celular e as crianças sozinhas.

Neste momento, sem saber o que fazer, ela me pergunta: “– Você vai ter alguma prática ou vai ficar aí só observando?”. Respondi que, conforme o documento entregue, ficaria só observando. Sua indagação me fez recordar do meu Estágio Supervisionado na Educação Infantil, durante o curso de Pedagogia, em que a professora aproveitava a minha presença e não comparecia na escola.

Destaco que, conforme ocorreu a Escola 1, principalmente no Infantil V, em que as crianças passavam boa parte da manhã vendo TV, também tive dificuldade de assimilar a sequência de cada tempo, tendo em vista que as crianças desta turma não tinham rotina. Conforme salientam De Mello e Freire (1986, p. 88), “[...] é através da rotina que a criança se localiza no tempo e no espaço.”.

No momento da roda de conversa, as crianças sem nenhum tipo de resistência sentam no chão, também muito sujo. A PAI5E2 indagou para elas:

PAI5E2: Que dia é hoje?

Crianças: Sexta-feira!

PAI5E2: Ai, se hoje fosse sexta-feira. Vocês por acaso vieram para a escola ontem?

Crianças: Não.

PAI5E2: E por que vocês não vieram para escola ontem? (A professora pergunta com muita arrogância).

Então, ela respondeu que ontem foi domingo e que aquele dia era segunda-feira, dia 28 de novembro de 2016. “– Graças a Deus, graças a Deus, só falta dois dias para acabar o mês e está próximo de vocês ficarem de férias”. Diz a

professora olhando e levantando as mãos para o teto, como se pedisse socorro do céu por estar naquele lugar com aquelas crianças.

A PAI5E2 não tem nenhum tipo de receio ou medo de demonstrar total falta de pertencimento com aquele espaço e com as crianças. Ela não se senta com as crianças, não pega nelas. As crianças também demonstram reações repulsivas quanto à professora.

As crianças iniciaram a cantar a música do bom dia e logo após a professora rezou o Pai Nosso e uma Ave Maria. Depois cantou: “– Cristo está passando por aqui...”. A professora destacou a necessidade de as crianças se comportarem, caso contrário, aquela moça (se referindo a mim) anotaria tudo.

A inexistência de uma rotina com as crianças é visível. A pobreza de materiais e mobiliários na sala também é notada com tristeza por mim: duas salas vizinhas, na mesma escola, mas tão diferentes! O cantinho das produções das crianças tem um barbante e alguns desenhos prontos, mas percebi que não tinha o nome das crianças.

Na contação de história, enquanto a professora fez a contação da história “Dona Vassoura”, ela perguntou para as crianças: “– O que a gente faz quando recebe visita e quer que ela vá embora?”. As crianças não sabem o que responder. Ela explica que coloca uma vassoura atrás da porta. Em virtude de ela ter falado às crianças que eu era a visita, achei a situação proposital...

Observei aquela cena e também as paredes com o cantinho da Matemática, em que há somente um cartaz com os números de 1 a 100. O cantinho da beleza é uma feiura! Só tem o nome: cantinho da beleza. No cantinho do brinquedo, há dois cestos com brinquedos sujos, no primeiro dia nenhuma criança pegou.

No tempo da atividade, a professora entregou para as crianças envelopes com as letras do alfabeto e pediu que eles formassem o nome delas, enquanto isso, ela se aproxima de mim e indaga: “– Você está no seu último semestre do curso?”.

Suspeitando do comentário que a professora iria fazer, pois já ocorreu em outras situações, evitei responder para não falar muito da pesquisa e isso, de alguma forma, influir na prática dela, e passo a “bola” para uma colega que também estava fazendo pesquisa com a turma, com foco nos saberes matemáticos desenvolvidos na Educação Infantil. E digo: “– Ela aqui sim”. Fico observando o diálogo das duas:

PAI5E2: E você vai querer mesmo ser professora?
Pesquisadora 2: Sim. (respondeu, sorrindo, minha colega).
PAI5E2: Mas é pedagogia empresarial, né?
Pesquisadora 2: Não, eu quero ir para sala de aula.
PAI5E2: Você vai ficar essa semana aqui comigo, certo?
Pesquisadora 2: Sim.
PAI5E2: Pois, até sexta, você desiste!

Lamentável tal comentário dessa professora, que, mais uma vez, evidencia a sua falta de prazer com o que fazia.

No horário do lanche, a professora pediu para as crianças irem para o refeitório: ela não acompanhou e nem pediu para que elas lavassem as mãos. Elas correram até o refeitório. Algumas crianças escorregaram no chão do banheiro que estava cheio de lama.

No refeitório, enquanto as crianças lanchavam, a PAI5E2 disse para a funcionária da cozinha: “– Mulher, parece que estamos em agosto, como é que pode estarmos em novembro e a sala de aula lotada de crianças?”, apesar de só ter 13 crianças na sala. Fiquei indignada com aquele comentário: preferir a evasão escolar ou outros tipos de ocorrências com as crianças que evitem a presença delas na escola. Que professora era essa?

Infelizmente, no decorrer na manhã, acompanhando a turma, a PAI5E2 só evidenciava que eu não estava enganada. Tentei evitar qualquer tipo de preconceitos quanto à professora para não ter nenhuma imagem já cristalizada de sua prática pedagógica, mas foi muito difícil. Sentia que ela tinha nojo das crianças, foi um sentimento triste de sentir e observar. Que agressão era ter uma professora como aquela! Quantas crianças já passaram por ela?

Foi mais difícil ainda aceitar que ela não estava velha ou perto de aposentadoria. Era jovem. Foi impossível não se indignar com a prática dessa professora. Que vergonha sentia por ela! Em muitos momentos, confesso que não tinha coragem de olhar para ela... E presenciar com meus olhos a forma como ela destravava as crianças, chamando-os de “marginais” na minha frente. Fiquei muito tempo me questionando sobre a legalidade e falta de punição que não existe no ambiente educacional.

Não percebi em que momento da rotina estávamos: boa parte da manhã, ela passava no celular e as crianças sozinhas ou ainda conversando com uma funcionária da escola. Em alguns momentos, ela disse que não era obrigada a ficar

bajulando as crianças ou que estava na moda ser autista, se referindo a uma criança com deficiência que tem na sala e havia faltado para fazer exames.

Em outro momento, a professora entregou uma folha para as crianças desenharem e escreverem seus nomes. Ela não acompanhou os desenhos, não fez registro e muito menos os guardou, pois a mesma continuava no celular. Aquele tempo na sala de aula parecia ser tedioso para aquela professora.

No horário do parque, as crianças brincaram sozinhas. Perto de acabar esse tempo, chegaram duas funcionárias da cozinha. Enquanto observava a turma do Infantil V, vi que C5I4E2 se machucou e levantou logo um “galo” na testa que sangrava. As mulheres observaram e ficaram estáticas no mesmo lugar, como se a situação fosse normal.

Diante dessa situação, decidi levar C5I4E2 até o refeitório para colocar gelo e parar o sangue. Após limpá-lo, ele disse que está bem e deseja voltar para brincar com as outras crianças. De volta ao parque, as mulheres não perguntaram o que houve e continuaram no telefone.

Após uma semana, constato que a sujeira no parque continua a mesma: os galhos soltos das árvores estão no mesmo canto. E as duas funcionárias da cozinha apenas digitando no celular. Fiquei com a sensação de que as mesmas só estavam lá durante a minha presença na escola.

Após a chegada em sala de aula do parque, não há o momento do relaxamento, mesmo as crianças voltando bem agitadas e suadas. A PAI5E2 pegou um depósito com os sólidos geométricos e disse: “– Vão pro chão!”

Sem fazer qualquer tipo de apresentação das peças ou nenhuma atividade com os sólidos, as crianças usaram para montar e formar objetos, mas PAI5E2 não se preocupou com o que elas estão fazendo: ela continuava no celular.

Enquanto as crianças estavam no chão, C1I5E2 chorou muito e abaixou a cabeça na mesa: a professora fingiu não ver e continuou no celular. C2I5E2, sua amiga, foi consolar C1I5E2 e perguntou o que ela tinha. C1I5E2 respondeu que a polícia levou seu irmão e por isso estava triste.

Após um longo tempo ociosas, as crianças decidiram brincar de esconde-esconde, o que perturbou a professora, pois ela continuava no celular. Então, ela decidiu parar a brincadeira e as chamou para almoçarem. Neste momento, C2I5E2 contou para PAI5E2 o que houve com C1I5E2, mas PAI5E2 não deu nenhuma

atenção. Vendo também que eu registrava alguns episódios na sala, posteriormente PAI5E2 chamou C2I5E2 e, sentada na sua cadeira, a escutou.

Elas foram para o almoço e, quando retornaram, continuaram ociosas aguardando a saída, pois a professora continuava no “céu (lar)”.

Refletindo sobre o primeiro dia de observação, o único momento que a professora esteve presente com as crianças foi na contação de história. O resto da manhã esteve ausente, sentada na sua cadeira e de posse do seu telefone. Ainda assim, durante a história não houve nenhuma conversa sobre a contação e nem representação da história.

Na manhã seguinte, 29 de novembro de 2016, o primeiro momento do dia foi feito pela PBI5E2¹⁸. Ela entregou massinha para as crianças e pediu as agendas. Neste momento, chegou uma criança que não tinha vindo no primeiro dia, C3I5E2, que tem Síndrome de Down. A professora a acolheu e deu uma casinha de brinquedo, tendo a colocado separada das outras crianças. Percebi que C3I5E2 não levou nenhum material para a escola: agenda, caderno ou lápis.

É importante salientar que, para a criança com algum tipo de deficiência, as atividades escolares podem apresentar, muitas vezes, características complexas, diante de suas especificidades. A presença dessa criança em sala de aula regular costuma gerar, no professor, um grande conflito interno e uma sensação de incompetência profissional, revelada mediante sentimentos de rejeição e angústia.

De uma forma geral, as práticas pedagógicas adequadas para este público ainda são escassas, Alencar (2003) parte do pressuposto de que o próprio termo “deficiente” define o sujeito em função do déficit, constituindo uma barreira social para a legitimação e progresso de sua capacidade de realização da rotina escola.

Por sua vez, os procedimentos pedagógicos podem criar situações inadequadas para a evolução da aprendizagem e prejudicar a autoestima da criança, ao colaborar para um histórico escolar insatisfatório ou até mesmo negar a criança no espaço escolar.

Às 7h30min, a PBI5E2 pegou bolas e cavalinhos de plásticos, tendo levado, em seguida, as crianças para a quadra de esportes, a qual também estava com as crianças do Infantil III, acompanhada pela professora.

¹⁸ É a mesma da Turma do Infantil IV.

Às 7h40min, alguns estudantes do Ensino Fundamental chegaram na quadra e iniciaram um jogo de futebol. As duas professoras não conversaram com eles e tiraram as crianças, evidenciando que não foi feito nenhum planejamento da atividade ou até reserva da quadra. As professoras demonstraram ainda medo dos estudantes.

Dessa forma, a PBI5E2 levou as crianças para o pátio. Após alguns minutos, a funcionária começou a varrer a areia e levantou muita poeira, tornando-se insuportável permanecer no local: crianças e professoras começam a tossir. Mesmo assim, a professora permaneceu lá e não pediu para que a funcionária fizesse o serviço em outro momento.

Enquanto a PBI5E2 propôs jogos (corrida de meninos e meninas) com as crianças, C3I5E2 saiu e foi até o portão da escola. A professora não notou a fuga da criança, mas também não incentivou a sua participação junto com as outras crianças. A sua saúde física e a forma como as crianças se expressam, dando suas opiniões, não são respeitadas. Percebo que há apenas a integração da criança na escola, pois nenhuma prática inclusiva é ofertada. Com a fuga da criança, a professora pediu que a coordenadora ligasse para a mãe ir pegar a filha, mesmo que ainda não tivesse completado nem uma hora da criança na escola.

O momento da atividade ocorreu por volta das 8h00min da manhã, com a PBI5E2 entregando algumas folhas com o nome desenho livre. As crianças pegaram uns brinquedos, mas a professora disse: “– Não é hora do brinquedo. Vão fazer o que pedi. Faça o nome, o desenho não é importante.”. Mesmo sendo o momento do “desenho livre”...

Conforme destacam De Mello e Freire (1986, p. 86),

A atividade de desenho, portanto é pensamento, elaboração atenta e cognitiva, sobre as leituras que faz do mundo. Tanto a atividade do desenho, quanto a atividade do jogo simbólico, é ferramenta de trabalho do professor. Sua ação pedagógica, especialmente na pré-escola, está centrada na instrumentalização da construção de símbolos, da leitura e da “escrita” destes. É neste sentido que se pode afirmar que seu processo de alfabetização de “leitura e escrita” do mundo teve seu início desde os dois anos, quando a criança começa a “pensar” o mundo simbolizando: Desenhando, imitando, jogando de “faz de conta”.

Ao solicitar que as crianças fizessem desenhos livres, noto que nenhuma tem material. Eu já havia percebido que era comum as crianças chegarem na sala sem nada na mochila, apenas um xilito, refrigerantes e caixa de suco. Pergunto à professora pelo material das crianças. Como fazem as atividades sem nenhum material? A professora vai até à secretaria e pega

uma caixa com um kit de objetos: caderno, caderno de desenho, massinha de modelar, lápis, apontador, giz de cera. Disse que cada criança recebeu esse kit vindo da SME no mês de agosto e que nenhuma criança leva para a escola. A professora explica que acredita que os pais vendem esses kits, alguns deles são “– Usuários”. Enquanto olho cada item do kit, duas crianças se aproximam, pergunto pelo kit deles, eles explicam que a mãe guardou. Pergunto se nunca usaram em casa, dizem que não. Que não sabem onde a mãe guardou. Em outro momento da manhã, faço a mesma pergunta para outras crianças. As respostas são: “– Não sei onde minha mãe guardou”, “– Ela não deixa eu pegar”, “– Não sei onde está”. (Diário de campo, 29 de novembro de 2016).

Às 09h30min, a PAI5E2 assumiu a turma, pois PBI5E2 precisou se ausentar, e pediu para as crianças sentarem: “– Que quem não relaxar, ficará sem recreio.”. Como relaxa desse jeito? Ela não promove nenhum método para o relaxamento.

Dez minutos depois, a PAI5E2 chamou as crianças para a roda, ela senta em uma cadeira e as crianças no chão, posteriormente apresenta a história “Gabriel tem 99 cm”, e pergunta as crianças o que significa cm? As crianças ficam caladas. A professora interroga novamente: “– E aí gente, vocês não sabem o que é centímetros?”. As crianças responderam que serve para medir e saber se cresceu. A PAI5E2 confirmou: “– Isso! Quando a gente vai crescendo, a gente vai ficando maior”. A professora contou a história sem nenhuma animação, mesmo sendo um livro riquíssimo de imagens, com distinções entre grande e pequeno, maior e menor.

Logo após, ela propôs desenho livre (de novo, pela segunda vez na manhã), evidenciando a falta articulação com a PBI5E2.

Às 10h15min, a professora chamou as crianças para o almoço. Na volta da refeição, as crianças ficaram ociosas até às 11h30min, tempo da saída.

Na terceira manhã, dia 30 de novembro de 2016, durante a hora da chegada, não houve qualquer acolhimento para as crianças. Destaco isso, pois, nos dias de observação, não presenciei, quando elas chegaram na sala, qualquer manifestação de afeto de PAI5E2 com as crianças: em nenhum momento a vi abraçar ou desejar um bom dia individual.

À medida que as crianças iam chegando, a sua fala era sempre de ordem: “– Tragam a agenda e vão já pro chão!”. Isso me intrigava, pois a mesma também não fazia nenhuma forma de querer disfarçar sua irritação ou chateação. Era explícita a falta de amor, de profissionalismo e de respeito pelas crianças.

Na roda de conversa, a professora falou: “– Bora, comecem aí a cantar!”. Então, as crianças faziam por ela: cantaram e começaram uma, duas, três ou até

quatro músicas. A professora bocejava e quando as crianças cantaram a música que o Jacaré dormia, elas a encenavam: rolavam no chão cheio de areia. A professora disse: “– Ah, se vocês passassem pelo menos uma hora, assim dormindo.”.

Bom, aquele momento era a acolhida. Acolher o quê e a quem? Acolhida que as crianças faziam para a professora, a qual mais parecia estar, imóvel, com uma vela de sete dias na mão...

Embora, fosse visível que a realidade em que as crianças estavam submetidas era muito difícil para qualquer ação docente, bem como desenvolver outras funções relacionadas ao cuidar – alimentação, vestimenta (se está com calcinha ou cueca), levar material à escola e responder a agenda da criança – que são responsabilidades da família.

Era também triste constatar que crianças passavam por aquilo tudo. Em outro momento, observando a chegada das crianças na escola, antes das 07h00 da manhã, quando o portão da escola abria, percebia, principalmente, que as mães das crianças eram quem iam deixá-las na escola, usavam roupas sujas, rasgadas e quase sempre semi-nuas. Em conversa informal com a PBI5E2, ela me contou que muitos dos pais estavam detidos, sendo comum a falta de importância que as famílias davam à instituição.

Retornando ao relato da roda de conversa com as crianças: C4I5E2 chegou na sala com um salgado e copo de suco, ambos grandes. A mãe dele pediu desculpas pelo atraso, a professora interrogou a mãe:

PAI5E2: Salgado a essa hora da manhã?

Mãe de C4I5E2: Mulher, é todo dia, e hoje é suco, pois ele só gosta de Coca-Cola. Porque ele pede e se não der ele me mata.

PAI5E2: Tá vendo aí? Ainda quer ser professora? (olhando para mim)

Na roda de conversa, a professora perguntou se alguma criança já foi ao circo, todas falaram que não. Então, ela começou a contar como é no circo e o que tem. Diz que irão fazer uma atividade com uma pessoa que tem no circo: o palhaço. Em seguida PAI5E2 entregou um desenho pronto do palhaço e pediu para as crianças pintarem, colocarem os nomes e escrevem a frase que ela colocou no quadro: o palhaço feliz.

Essa foi a única atividade ou vivência que a professora fez com as crianças durante toda a manhã! Quando estão com essa professora, as crianças

passam boa parte da manhã ociosas, sem ter o que fazer ou brincar, por isso, muitas vezes, elas ficavam arengando...

Barbosa (2010) afirma que são recorrentes outras práticas educacionais na Educação Infantil sustentadas por currículos voltados à normalização das crianças com efetivação de práticas para o controle social e tarefas fragmentadas e sem planejamentos.

Neste dia, percebi que, na sala, dentro do armário e nas estantes, há também jogos da coleção Buriti Mirim que PAI5E2 não usava. No penúltimo dia de observação, pedi licença para olhar os materiais didáticos que ela tinha em sala, principalmente aqueles dentro dos três armários: tive uma grande surpresa ao encontrar 3 armários lotados de jogos.

É mais cômodo dar as crianças uma atividade pronta e solicitar apenas a pintura do desenho. Não há qualquer forma de exposição ou construção de portfólios dos desenhos das crianças. Não há um olhar, um comentário sobre o desenho ou a escrita do nome delas. O momento do desenho é uma chupeta para as crianças ficarem sentadas e controladas, enquanto a professora também está com sua chupeta: o celular, “[...] nada se compara, contudo, à chupeta digital, uma criação do século XXI.”. (BARGUIL, 2016).

Outro aspecto importante que merece ser destacado é a falta de contato físico da professora com as crianças. Durante uma semana, não houve o momento de entregar o pote de sabonete líquido e acompanhá-las até o banheiro, conforme era feito na turma do Infantil IV. Ela falava: hora do lanche, hora do almoço. E as crianças saíam correndo até o refeitório.

Na hora do Parque, confesso que o momento de observação sempre me dava calafrios, pois tinha muito receio que, a qualquer momento, ocorresse um acidente com as crianças, devido aos perigos neste espaço: crianças tentando chegar no telhado da escola, balanço quebrado, lama no piso cimentado, escorregador do lado de uma barra de concreto, galhos e lixos de árvores.

Neste dia, enquanto eu conversava com um grupo de crianças, um menino do infantil IV se machucou e estava chorando muito. Em nenhum momento, a criança sentiu-se confiante e segura para recorrer ao amparo das duas mulheres do serviço de limpeza que estavam lá no pátio observando as crianças. Nem elas tiveram a curiosidade de saber o motivo do choro

Como lá estava com muito barulho e eu estava do outro lado com as crianças do Infantil V, só percebi toda a movimentação quando uma das crianças me avisou. O menino veio até onde nós estávamos e, enquanto eu conversava com ele tentando consolá-lo, vi que seu calção estava sujo de sangue: ele havia se ferido no órgão genital. Com a criança ainda em prantos, a levei para a coordenação e lá a PAI4E2 ligou para a mãe ir buscá-lo.

Mesmo a criança cheia de sangue e havendo uma unidade de saúde dentro do prédio escolar, elas resolveram esperar a mãe chegar para levá-lo ao médico. Depois do acidente, a PAI5E2, disponibilizou massinha de modelar, e assim as crianças ficaram até à hora da saída. E PAI5E2 no seu celular...

A quarta manhã, 01 de dezembro de 2016, foi ministrada pela PBI4E2, como de costume, a sala estava organizado para exibição do projetor. Eu já imaginava que nós passaríamos mais uma manhã vendo desenho animado. A professora recepcionou as crianças e as convidou para a quadra de esporte, levando bolas e cavalinhos.

As crianças brincaram de futebol, corrida, pega-pega. Enquanto isso, eu e a PBI4E2 ficamos observando e ela me relatou as dificuldades das famílias das crianças: alcoolismo, drogas e moradias precárias.

Às 08h10min, a PBI4E2 levou as crianças para a sala de aula e exibiu alguns desenhos animados. Ela era sempre muito comunicativa, diferente de todas as professoras da pesquisa, pois conversava e expunha as situações claramente. É prestativa e esforçada, apesar de ocupar a agenda das crianças com exibição de desenhos ou filmes, ela sempre conversava e escutava as crianças com cuidado.

Enquanto as crianças assistem o desenho, ela contou que a mãe da criança que havia se acidentado no parque não tinha conseguido atendimento na unidade de saúde que havia próximo à escola, tendo a mesma sido encaminhada para um hospital e que o menino levou dois pontos no corte.

Compreendo que crianças estão expostas a acidentes – o que dói na minha alma – mas é necessário relatar a falta de cuidados pela saúde e integridade das crianças nos dois prédios escolares que visitei. Uma lesão pode acontecer em qualquer situação, mas em nenhum momento as adultas responsáveis intervieram, mesmo a criança estando com o calção cheio de sangue. Elas não tiveram nenhuma atitude de acolhimento com o menino e tantas outras crianças que se machucaram durante aquela semana.

A contação de história também aconteceu mediante a exibição do vídeo da Chapeuzinho Vermelho, na versão do lobo mau. Logo após, as crianças fizeram representações através de desenhos dessa história.

PBI4E2 acompanhou as crianças até o banheiro, preparou a fila e as levou até o refeitório para a hora do almoço. Ela é zelosa para que todas as crianças se alimentem, pois sabe que muitos deles não têm aquele tipo de refeição em casa. De volta à sala, as crianças assistiram mais desenhos até o momento da saída.

No último dia, 02 de dezembro, fiz as entrevistas com as crianças individualmente no corredor em frente à sala de aula e, no horário do intervalo, com a PAI5E2. Em virtude disso, não fiquei em sala em todos os momentos da manhã, vez ou outra, enquanto ia acompanhar a criança até a sala, fiz os registros das atividades que as crianças estavam fazendo. É triste constatar a mesma sequência de desânimo da professora: roda de conversa agradecendo estar no último mês do ano, atividade com desenhos prontos e os outros tempos que não exigem muito a presença dela: parque e refeitório.

6.7 As respostas dos questionários

As entrevistas das crianças ocorreram no último dia de cada observação, em uma sexta-feira no horário da aula, após um sorteio. Chamei cada criança individualmente para um corredor fora da sala, devido à escola ter muito barulho. Avaliei que esse local era o mais silencioso da escola, assim coloquei duas mesas pequenas e duas cadeiras. Rapidamente, as crianças responderam o questionário. Algumas até diziam: “– Posso ir de novo?”.

6.7.1 As respostas das crianças

A minha primeira pergunta foi sobre o que as crianças gostavam de brincar. Esconde-esconde foi a brincadeira mais comentada pelas crianças: 04 (quatro).

Tabela 10 – Respostas das crianças à pergunta 1

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Bambolê	1
Boneco	1
Boneca	1
Carrinho	2
Esconde-esconde	4
Pega-pega	2
Power ranger	1

Fonte: Pesquisa da autora.

Em relação à pergunta 2, conforme foi respondido na Escola 1, as crianças também da Escola 2 possuem um elevado nível de satisfação com a escola, totalizando 11 (onze) as crianças que responderam gostar muito da escola.

Tabela 11 – Respostas das crianças à pergunta 2

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Não gosto	-
Gosta pouco	1
Gosto mais ou menos	-
Gosto	-
Gosto muito	11

Fonte: Pesquisa da autora.

Em relação à pergunta 3, o sentimento mais frequente respondido pelas crianças foi o de “alegria” com 06 (seis) indicações. É importante esclarecer que essas respostas foram todas da turma do Infantil IV. Essas crianças também relataram que sentem alegria nos momentos que está com a PAI4E2, brincando com as outras crianças ou com os brinquedos na sala de aula.

O contato físico que essa docente estabelecia com as crianças foi outro aspecto importante, pois apareceu como uma forma de interação bastante afetiva, ocorrendo em vários momentos durante a realização das atividades ou na escuta em forma de acolhimento por alguma tristeza ou choro da criança.

Essa minha percepção surgiu enquanto as crianças escreviam seus nomes ou mostravam um objeto construído por eles, quando se aproximavam dela

para perguntar alguma coisa e ainda nos momentos que a professora observava, acompanhando sempre por um elogio em virtude do término da atividade.

A PAI4E2 atuava tanto na dimensão cognitiva como na afetiva, aproximando-se para melhor detectar as dificuldades, para encorajar e ajudar quem precisava. As qualidades dessas interações, que eram experiências enriquecedoras, influenciaram de maneira positiva, não só a aprendizagem, como também a relação da criança com o objeto cultural – no caso a escrita da Língua Portuguesa.

04 (quatro) crianças da turma do Infantil V relataram sentimentos negativos na escola: “Tristeza, raiva, dor e sofrimento”. As razões tanto estavam relacionadas à postura de PAI5E2 em sala, pois algumas já tinham falado que não gostavam dela, quanto ao fato de que havia agressão entre as crianças, pois, conforme relatei, aconteceram em sala momentos de brigas, porém sem nenhuma intervenção da docente.

Tabela 12 – Respostas das crianças à pergunta 3

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Alegria	6
Diversão	1
Dor	1
Felicidade	1
Raiva	1
Sufrimento	1
Tristeza	1

Fonte: Pesquisa da autora.

A brincadeira que as crianças mais gostam na escola é de se balançar no pneu, com 04 (quatro) respostas. No momento do parque, as crianças fazem filas para poder se balançar nesse pneu. Ficam até três crianças em um único balanço, vi também alguns perigos, como duas colunas de concreto do lado do balanço.

Tabela 13 – Respostas das crianças à pergunta 4

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Balanço no pneu	4
Bambolê	1
Blocos de montar	1
Boneca	1
Casinha	1
Esconde-esconde	1
Escorregador	1
Pega-pega	2

Fonte: Pesquisa da autora.

Ao serem perguntados pelo local da escola que mais gostavam, 06 (seis) crianças disseram a sala de aula. Mais uma vez, elas são da turma do Infantil IV! Acredito também que a forma como ela estabelecia as relações, com muita afetividade, e o respeito mediante escutas ativas também contribuíram para esse resultado.

Tabela 14 – Respostas das crianças à pergunta 5

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Parquinho	5
Quadra de esportes	1
Sala de aula	6

Fonte: Pesquisa da autora.

Questionados sobre o local que menos gostavam, 05 (cinco) crianças indicaram a área externa, pois nesse local há galhos de árvores, cadeiras e mesas com ferrugem. O segundo item mais citado foi o banheiro com 04 (quatro) indicações. Enalteço, ainda, que, durante os primeiros dias, o banheiro ficava no escuro, pois estava sem luz...

Conversando com as duas crianças no parque que não tinham sido sorteadas para a entrevista, pergunto qual espaço da escola eles menos gostam, uma das crianças respondeu: “- Da minha casa”. Pergunto a razão, ela explica que mora no cantinho bem pequenininho e desenha o tamanho no chão para me mostrar. Pergunto quantas pessoas moram com ele, logo responde: “- Eu, meu pai, minha mãe, meu avô e meu irmão. Pergunto se cabe esse tanto de gente nesse espaço, ele balança a cabeça que sim e diz: “- Mas bem apertado”. A professora já havia avisado que ele faltava muito à escola, disse que era “pedinte”, no turno da manhã ia para escola e no turno na tarde e noite os pais obrigavam a ficar pedindo nos sinais.

Quando pergunto o espaço que mais gosta da escola, ele diz: “- Da comida. Ao terminar nossa conversa, ele diz: “-Tia, aí (se referindo a minha bolsa) não tem nada pra mim, não?”. Respondo: “- Uma barrinha de cereal serve? A criança pegou e saiu correndo com o seu amigo. Senti-me impotente e pensei que talvez a escola, mesmo com toda a falta de estrutura, era o único espaço digno que ele tivesse.”. (Diário de Campo, 29 de novembro de 2016).

Tabela 15 – Respostas das crianças à pergunta 6

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Área Externa	5
Banheiro	4
Corredor	1
Sala de aula	2

Fonte: Pesquisa da autora.

Perguntados sobre o espaço que elas gostariam que existisse na escola, 04 (quatro) crianças falaram que queriam um espaço com brinquedos, destaco que são crianças no Infantil V. Elas relataram que na escola não tinha brinquedos ou os que tinham eram sujos e elas não gostavam. 03 (três) crianças indicaram um parque. Questiono: “– Mas, não tem um parque na escola?”. Elas responderam que sim, mas esclareceram: “– Não é de verdade!”.

Tabela 16 – Respostas das crianças à pergunta 7

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Castelo	1
Espaço limpo	1
Espaços com brinquedos	4
Parque de verdade	3
Piscina	2
Pista de esquete	1

Fonte: Pesquisa da autora.

6.7.2 As respostas das professoras

As entrevistas com as professoras ocorreram no último de observação, em suas salas de aulas, com a PAI4E2 aconteceu no horário do intervalo e com a PAI5E2 após o término da aula. Os horários e a data foram agendados.

Assim, como responderam as professoras da Escola 1, as docentes também decidiram escrever os nomes dos espaços da Escola, pois relataram que não gostavam de desenhar e que se sentiam mais à vontade escrevendo.

Indagadas sobre a forma que é feito a organização do espaço da sala de aula, a docente do PAI4E2 se limitou a dizer: “– Através de cantinhos.”. Conforme apresentei essa sala é visivelmente dividida pelos cantinhos, com mobiliários e brinquedos disponíveis para as crianças. A professora destacou ainda que recebe pouco recursos da SME, a maioria foram doações ou até mesmo comprados por ela.

A PAI5E2 respondeu:

Por cantinhos. Cantinho na beleza, está ali, só que quebrou. Cantinho da matemática. Cantinho da leitura, que eles já rasgaram, assim como estamos no final do ano muitas coisas já foram deterioradas, já rasgaram, já jogaram fora. Tem aqui o local né onde eles fazem as atividades.

É importante esclarecer que nessa turma a sala é vazia de materiais, paredes limpas, não há nome ou mobiliários que indique esses cantinhos.

Quando perguntei: “– O que significa para você a expressão ‘Desenvolvimento integral da criança’”? PAI4E2 respondeu: “– É quando você leva em consideração todos os aspectos da criança.”. Já a PAI5E2 demorou um pouco para responder, posteriormente, disse: “– É acompanhar ele até o final do ano e o que ele aprendeu durante o ano e ele sair sem muitas intervenções no final do ano.”.

Conforme o argumento da segunda professora e pelo que observei na semana em sua sala de aula, deixar as crianças sozinhas e não fazer intervenções faziam parte do que ela considerava desenvolvimento integral da criança.

“Qual(is) atividade(s) você realiza com as crianças proporcionam o desenvolvimento integral deles? Explique” foi a quarta pergunta feita. PAI4E2 assim respondeu:

Assim, existem várias atividades, por exemplo, tipo antes da alimentação lavar as mãos, é o cuidado, a higiene. E também durante lavar as mãos, é o momento de mostrar desligar a torneira. Porque assim, a gente fez um projeto aqui de água, no início do ano, eles sempre abriam a torneira, deixavam ligada e esquecem, né! A mesma coisa, no tempo dos livros, ter o cuidado com os livros. Na imaginação e também no cuidado com os livros. Porque toda vida eu fico pedindo para eles ter cuidado com os livros e tudo. Então dessa forma, estão cuidando e educando.

PAI5E2, por sua vez, respondeu: “– Atividades de leitura, de interpretação, de leitura e atividades livres.”.

No que se refere ao acompanhamento que as professoras fazem com as crianças, que era a quinta pergunta, indaguei: “Como você avalia o desenvolvimento das dimensões físicas, emocionais e cognitivas das crianças?”. PAI4E2 comentou:

Olha aqui a gente não tem muito acompanhamento das famílias. Na sala, eles sempre respondem de forma positiva, quando eu passo uma atividade, mas, eu vejo que falta o acompanhamento das famílias. Os alunos da manhã são mais acompanhados pelas famílias, mas os da tarde chegam sem almoçar... e isso acaba prejudicando o lado cognitivo deles, aí quando eu noto, levo até o refeitório para eles comerem, porque não tem como eles aprenderem com fome, né? Então, isso, às vezes, impede, né? Mas os da manhã, a família acompanha mesmo. Antigamente eu passava tarefa de casa, a maioria fazia. A C8I4E2, a mãe dela não assina a agenda... E quanto ao lado emocional, tenho dois alunos, um deles o pai está detido e outro a mãe está em coma, então isso também interfere. O segundo até morder voltou, vi que ele mordeu mais duas crianças, outro dia. Fui até falar com pai dele... Então, ele está reagindo dessa forma... noto que eles estão mais estressados, se jogam, aí eu procuro entender a situação pela qual eles estão passando. Mas, o restante da turma responde de forma positiva. Através dos relatórios, faço a avaliação e vejo em que o aluno avançou, tipo assim, o C5I4E2, já fazia o nome, aí devido isso que ocorreu com a mãe dele, ele regrediu muito. Aí eu e a PBI4E2 conversamos muito sobre os comportamentos das crianças.

A PAI5E2 respondeu que acompanhava através das atividades que eu propiciava para as crianças. Continuei perguntando: “– Você utiliza algum instrumento para avaliar as atividades ou o emocional das crianças?”. Ela respondeu que existem as fichas de acompanhamentos e os relatórios. Observei ainda que até as atividades com os desenhos prontos a professora não guardava e não registrava sobre as atividades propostas.

Ao serem perguntadas sobre a forma como organizavam os espaços, se isso fazia parte do planejamento e de que forma, as professoras responderam:

No início do ano, a gente tem um tempo para organizar a sala, então eu separei por cantinhos, então em cada planejamento eu fazia um cantinho diferente. (PAI4E2).

Faz! Por eu insiro as atividades nos cantinhos nas horas livres. Quando eu não estou fazendo uma atividade de escrita com eles, eles utilizam os cantinhos. (PAI5E2)

No momento que perguntei: “– Em que você busca inspiração para ocupação desses espaços?”, a PAI4E2 destacou:

Como eu pensei, assim, esses cantinhos, na faculdade, a gente já trabalhava. Mas, assim, é mais o que é interessante para criança, as brincadeiras. No início, não tinha muitos brinquedos, elas brincavam com um resto de brinquedos que tinham dentro de uma caixa, porque até então, não tinha. Só tinha o cantinho da leitura e o cantinho da beleza. Aí o restante eu fiz. Porque eles utilizam todos os cantinhos, na hora da roda eu tento contemplar a matemática, na hora da leitura, os livros. A imaginação e brincadeira. E o do barulho eu tento deixar reservado mais para um dia específico, porque eles fazem barulho mesmo.

Questionei ainda sobre o cantinho do barulho e como foi que surgiu a ideia desse nome? A professora disse: “– Bom, eu que criei, e a minha formadora até gostou. Porque não é música, é barulho mesmo”. Neste local, havia alguns instrumentos musicais, como pandeiros, triângulo, tambor. A PAI5E2 respondeu que se inspirava nas “[...] necessidades deles de brincar e de interagir”.

O espaço mais importante para ambas professoras é a sala de aula. PAI5E2 não justificou. PAI4E2 comentou: “– Sala de aula, eu também acho o recreio porque aqui na sala de aula eu posso também contemplar a brincadeira.”.

Indagadas sobre o espaço que mais gostavam, as respostas foram bastante diferentes:

Sala de aula. Acho que o local que eu me sinto assim...o local que eu posso realizar meu trabalho e vejo o retorno dos meninos, onde eu posso acompanhar de perto. Na hora do parque, eu não estou com eles...É onde você se encontrar o seu lugar, sabe? (PAI4E2).

A coordenação (risos), é para eu ser sincera? (Risos), porque é na coordenação é onde que eu planejo, que eu descanso, onde tem mais silêncio. (PAI5E2).

Nesta questão se percebe a relação que as professoras têm com as crianças e também com a profissão!

Por último, as professoras descreveram a escola de seus sonhos:

O que eu sinto muita falta aqui, são os recursos. A sala de aula eu não posso reclamar do tamanho. Quando eu quero uma coisa, eu tenho que comprar. O banheiro já pedimos para mudar. A gente está tentando cobrir essa área aí (se referindo ao pátio externo), pois a tarde ainda é mais quente. Mas, tudo isso, é ocasionado pela falta de recursos. Teve uma época que até o papel higiênico a gente que comprava, também não tinha nem água. Então, se o básico, ainda é difícil, imagina os recursos que não temos? (PAI4E2).

Ah! Uma escola estruturada, com vários funcionários: fonoaudióloga, fisioterapeuta, hoje em dia a gente precisa porque sempre tem alunos especiais. Então seria uma escola com bons espaços, ampla. (PAI5E2).

Sobre o espaço que as docentes menos gostavam da escola, as respostas foram:

Menos gosto? Ah!, o banheiro das crianças. Até que a outra funcionária limpava. Mas, essa funcionaria atual não limpa direito e mesmo ela limpando ainda é aquele mau cheiro (PAI4E2).

Acho que todos são necessários, mas acho que são os banheiros. Pela falta de estrutura que eles deveriam ter, mas não têm (PAI5E2).

Conforme apresentei, as práticas das duas professoras, a concepção de infância, a relação que fazem entre cuidar e educar e a organização do espaço das salas são bem distintos. A PAI5E2 deixava evidente seu descontentamento com a profissão, se isentando de suas atribuições. As crianças não tinham rotina e muito menos acompanhamento da docente.

Segundo ela, os fatores familiares e sociais que as crianças estavam inseridas eram determinantes para a sua ação. A postura da PAI5E2 em deixar claro que não estava feliz no espaço da escola e tentar promover ainda a minha desistência de ser professora causou-me diversas reflexões sobre os danos que aquela professora causava às crianças!

A educação integral da criança compreende a finalidade de uma prática docente a serviço da aprendizagem de afetos, sentidos, pensamentos, valores e crenças. Necessário, portanto, que o professor amplie sua compreensão de como e por que a criança aprende e interpreta sua realidade para que ele assuma o seu papel de investigador e de organizador de experiências para a criança.

Seu compromisso é o de agir refletidamente, (re)criando alternativas pedagógicas a partir da melhor observação e conhecimento das crianças, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas, que contribuam para a constituição de significado pelas crianças.

Ressalto a contínua constituição dos saberes docentes, os quais são divididos por Barguil (2016b, p. 279) em conteudístico, pedagógico e existencial. O último “[...] abrange crenças, percepções, sentimentos e valores, ou seja, é a

subjetividade do professor, o seu sentir, agir e pensar sobre a vida, o conhecimento, o estudante e a Educação”.

Em se tratando disso, os saberes docentes, em âmbito mais profundo, na formação dos professores, ainda é comum uma fala da profissionalização docente, muitas vezes, mediante um discurso separado das indispensáveis melhorias das condições de trabalho e de desenvolvimento pessoal docente, bem como das mínimas garantias políticas de curto e médio prazo para esse profissional.

Perrenoud (2001) afirma que formar professores, a partir de situações de aprendizagem, deveria ser a meta desses programas voltados para as crianças em contextos escolares, desde a Educação Infantil até à Universidade, tornando-os profissionais que dominam as habilidades de seu ofício. Tal formação deverá pautar-se nas análises das práticas cotidianas junto às crianças e também na reflexão da formação docente.

Em contrapartida, na turma do Infantil IV, o ambiente era acolhedor e alegre, aconteciam trocas de experiências entre crianças e professoras. Havia pertencimento da professora, percebidas em diversas falas: “– As minhas crianças”; “– A minha sala”, “– A sala é o meu lugar na escola.”.

Ressalto também que a falta de estrutura física da Escola 2, além de lixo, poeiras e mato dentro do espaço escolar, a tornavam desagradável. Sentia que a qualquer momento alguma criança iria se acidentar seriamente, como ocorreu com duas crianças em única semana de observação. O que para mim evidenciou os perigos e as negligências com a saúde e a integridade física das crianças dentro do espaço escolar.

Compreendo, portanto, que quanto mais crianças tiverem acesso a espaços educacionais de qualidade e quanto mais tempo permanecerem nele, maiores serão contribuições para o seu desenvolvimento. As diferenças estruturais nas duas turmas foram visíveis, bem diferentes do que propõem os documentos de qualidade do espaço escolar. As práticas educativas (sejam as da família, as da escola ou as de qualquer outro agente) acontecem em meio à diversidade, muitas vezes, entristecedora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Independente de crença ou de dogma, é perceptível que os pequenos – mais recém-chegados em nosso planeta – estão totalmente conectados com que quer que seja, independente de nomes. E, por isso, eles têm muito a nos mostrar com sua alma pura.” (Thiago Berto, 2016).

A organização dos espaços e o Desenvolvimento Integral da Criança se constituem parte dos processos de aprender e de ensinar, pois abrangem vários aspectos: i) a atuação do professor; ii) a valorização da criança como um ser integral; e iii) estrutura e o funcionamento da escola e do sistema de ensino.

Nesse contexto, mesmo com o aumento da produção científica e a legitimação dos espaços de qualidade, que nos coloca em um patamar nunca antes alcançado, são necessárias a investigação e a reflexão sobre o que falta para que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade.

A partir da análise dos dados aqui apresentados, refletindo sobre um modelo educacional que visa ao pleno desenvolvimento da criança, o presente trabalho pretendeu escutar as múltiplas vozes que compõem o espaço escolar, especialmente as das crianças, validando sua forma peculiar de sentir e ver o mundo.

Refletir sobre os espaços, a ambiência e como as crianças se desenvolvem integralmente nestas duas instituições visitadas, é falar sobre algo ainda frágil, em gestação, que me questiona em todos os aspectos da minha pessoa, do “eu sou professora de criança!”.

No início da pesquisa, ainda na primeira instituição, fiquei maravilhada com a sua estrutura física. Ela era uma escola dos sonhos de qualquer professora, porém, com o passar dos dias, a Escola 1 se tornou um pesadelo: as imagens das torturas e dos gritos das professoras me acompanhavam mesmo após a saída daquele espaço físico.

No que se refere aos meus sentimentos em relação à Escola 2, logo no início, constatei que era outra realidade, pois sua estrutura física era bastante precária, mas, durante as observações, percebia que existia um relacionamento

positivo entre as crianças e a Professora Regente A da turma do IV: foram vários momentos de pertencimento da professora e de acolhimento das crianças, sendo a lista de nomes de crianças para segurar na mão da professora uma expressão cabal. Já na turma no Infantil V, foi difícil acompanhar, durante uma semana, o modo como a professora se relacionava com as crianças: senti-me profundamente indignada.

O espaço escolar precisa oferecer alternativas de aprender e de desenvolver as crianças, de modo especial as que mais necessitam, seja porque vivem em situações de risco pessoal ou social, seja porque possuem características que as diferenciem de uma suposta normalidade.

As práticas docentes inclusivas no atendimento a crianças com deficiências físicas – cognitivas ou sociais – são parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem. Elas abrangem a atuação das professoras no desenvolvimento das crianças, na estrutura e no funcionamento da escola e, ainda, do sistema de ensino, que objetivam o pleno desenvolvimento infantil.

Em se tratando de Desenvolvimento Integral da Criança, penso que foi pertinente investigar sobre essa temática nessas duas instituições de Educação Infantil de Fortaleza. Lamentavelmente, em pouquíssimas ocasiões, enalteço que somente em uma única turma, no Infantil IV da Escola 2, identifiquei momentos proporcionadas pela professora em que a criança era vista como um ser integral.

É verdade que a conjuntura social exerce enorme pressão sobre as professoras, limitando ou potencializando as práticas cotidianas na escola...

Enquanto estava na quadra de esporte, vejo uma das crianças tirando uma coxinha do lixo e comendo, fico assustada com a situação, imediatamente outra criança avisa a professora. A professora condena a atitude e pede para ela jogar no lixo, pois irão já para o refeitório. Posteriormente a docente me explica que, muitas vezes, aquele episódio era comum acontecer na escola e as professoras têm que ficar, a todo momento, fiscalizando as crianças para não pegarem comida do lixo e comer, pois fazem isso, a mando dos pais nas ruas, devido à necessidade que passam. Como pesquisar sobre o desenvolvimento integral da criança se um direito básico, comida, não é garantido? (Diário de Campo, 01 de dezembro de 2016).

Diante disso, é importante destacar que a formação do professor para a construção do conhecimento infantil precisa contemplar a afetividade, a sensibilização docente, para que as crianças sejam acolhidas de forma positiva e possam desenvolver suas capacidades.

É importante, ainda, ressaltar a realidade na qual as docentes estão inseridas. Apesar de existir uma ampla literatura, notadamente nos últimos anos, sobre a importância de uma educação voltada para o pleno desenvolvimento infantil, ainda se percebe, muitas vezes, a função docente na Educação Infantil apenas como cuidadora das crianças.

Essa visão é bem arcaica, limitada e padronizada, pois impede de perceber os atores educacionais – crianças e professoras – em sua singularidade e nega as características que as tornam únicas. A construção de uma nova cultura docente demanda uma reflexão sobre a habilidade de lidar de forma mais democrática com a diversidade individual e cultural no espaço escolar, com a necessidade de estimular as possibilidades, mediante escuta sensível, de aprendizagem das crianças.

A afetividade repulsiva no espaço escolar, percebida principalmente no olhar de cima para baixo, de professoras para as crianças, dificulta ou mesmo impede um ensino que se caracteriza pela promoção da aprendizagem, pois favorece a rejeição, a desmotivação, o conformismo, o fracasso, a evasão escolar...

Os danos ultrapassam a dimensão individual e cognitiva para abranger a social, sendo ambos, indivíduo e sociedade, prejudicados. Constato, com tristeza, que a escola é uma instituição que, muitas vezes, desenvolve estímulos negativos, os quais costumam repercutir por toda a vida.

É fundamental promover novos modelos da organização curricular, superando práticas que promovem o controle de seus corpos mediante tarefas fragmentadas e descontextualizadas, planejamentos com base em um calendário de eventos, que não consideram as necessidades das crianças e o contexto social.

É necessário, portanto, abrir os espaços escolares a movimentos, curiosidades e descobertas das crianças que gerem inovações educacionais. Muitas vezes, os motivos e os desejos delas nos passam despercebidos e, assim, não são aproveitados na vida cotidiana das escolas de Educação Infantil.

Há de se considerar, também, que avaliar não se restringe ao preenchimento de relatórios semestrais ou de fichas bimestrais. Mais do que a acumulação do conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança e outros conteúdos desintegrados entre as professoras regentes, o que as docentes das escolas pesquisadas necessitam é voltar às fontes de sua profissão. Recorro, então, aos saberes existenciais: “– Por que sou professora de crianças?”.

Compreendo, portanto, que a profissão docente no trabalho com crianças é uma arte, singular e especial, no qual se combinam o desenvolvimento pessoal do professor e a multiplicidade das experiências infantis. Nesse universo de possibilidades, o espaço escolar se constitui como o lugar da construção da identidade de crianças e professoras.

Por uma ideia de criança
(Aldo Fortunati)

Por uma ideia de criança rica, na encruzilhada do possível, que está no presente e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa, guiada, na experiência, por uma extraordinária espécie de curiosidade que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte, que rejeita que sua identidade seja confundida com a do adulto, mas que a oferece a ele **a sua riqueza** nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável, capaz de se encontrar e se confrontar, com outras crianças para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente, artesã da própria experiência e do próprio saber, perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa, que aprende a conhecer e a entender não porque renuncie, mas porque nunca deixa de se abrir ao senso do espanto e da maravilha. (FORTUNATI, 2009, p. 47).

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP; MEC/SEB (Coords.). **Indicadores da qualidade na Educação**. 3. ed. ampl. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. ALVES, N. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, Fev./Jul. 1992.

AMECK-MADSEN, P. **Attività prescolastica: Reggio Emília, Itália: non si deve porre limite all'infanzia**. Il premio Lego 1992, Ygdrasil. 1992.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, Campina Grande, v. 4, n. 2, 2012, p. 125-137.

ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livro Editora, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**. Campinas: Papirus, 1994.

AZANHA, J.M.P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP/FADESP, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

_____. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

BARGUIL, Paulo Meireles. **O homem e a conquista dos espaços – o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola**. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006.

_____. **O professor locutor e o estudante esponja**. 2014. Disponível em: <<http://www.cronicadodia.com.br/2014/09/o-professor-locutor-e-o-estudante.html>>. Acesso: 12 mar. 2016.

_____. **Plano de Ensino (e de Aprendizagem) da disciplina de Educação Matemática e Educação Infantil**. Universidade Federal do Ceará. 2016a.

_____. Educação Matemática e Educação Infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. In: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (Orgs.). **Educação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2016b. p. 271-289.

_____. Educação Infantil e Educação Matemática à luz da legislação e de documentos curriculares. In: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (Orgs.). **Educação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2016c. p. 249-270.

_____. **Didática Geral**. Fortaleza: UFC Virtual, 2016d.

_____. Educação Matemática: fractais em movimento. In: CASTRO FILHO, José Aires de; BARRETO, Marcilia Chagas; BARGUIL, Paulo Meireles; MAIA, Denny Leite; PINHEIRO, Joserlene Lima (Orgs.). **Matemática, cultura e tecnologia: perspectivas internacionais**. Curitiba: CRV, 2016e. p. 181-214.

_____. **O professor locutor e o estudante esponja**. 2016f. Disponível em: <<http://www.cronicadodia.com.br/2016/06/chupeta-digital-paulo-meireles-barguil.html>>. Acesso: 31 jan. 2017.

BARRETO, M. C. As representações semióticas em resolução de problemas matemáticas: como pensam futuros professores. In: SALES, José Albio Moreira de, BARRETO, Marcilia Chagas, FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Orgs.). **Docência e Formação de Professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 129-142.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Record, 2003

BATISTA, M. A. C. **O primeiro “Kindergarten” na província de São Paulo**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BEZERRA, Mauricia Santos de Holanda. **O espaço na Educação Infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BITTENCOURT, J.P. **Arquiteturas pedagógicas inovadoras nos mestrados profissionais em administração**. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, J. A. O. **Arranjos espaciais e ocupações do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creche**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

BOMFIM, Z. A. C. Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. **Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 out. 2015

_____. 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**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Pedagógicas e Currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/ SEF/DPE/COEDI, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 6 de abril de 2007**. Brasília, DF Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf. Acesso em 10 nov. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 28 agosto 2016.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a Educação Infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-22.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V.; DE QUEIROZ, J. A. **Consulta sobre qualidade na Educação Infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: GUZZO, R. S.; PINHEIRO, J. Q. Pinheiro; GÜNTHER, H. (Orgs.), **Psicologia ambiental**: entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas: Editora Alínea, 2004. p. 181-196.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigação sobre arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, Natal, vol. 8, n. 2, p. 289-297. 2003.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.

CARMO, H.; FERREIRA, M. M. **Metodologia da investigação**: guia para alto aprendizado. Lisboa: Ed. Universidade Aberta, 1998.

CEARÁ. Secretária de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/6-orientacoes-curriculares>>. Acesso em: 15 out. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 19. ed. Campinas: Papirus, 2010.

D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entre ideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, 2014.

DAHLBERG, G. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Adelaide Alves. Direito e obrigatoriedade na educação infantil. In: DIAS, Adelaide Alves; SOUSA JUNIOR, Luiz. **Políticas públicas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

DIAS, Ana Maria Iorio. Escola: Espaço indissociável de sentimentos e aprendizagens. In: BARGUIL, P. M. **O homem e a conquista dos espaços** – o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006. p. 09-10.

DIAS, Marina Celia Moraes. **Saberes essenciais ao Educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva de seus protagonistas**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1988. p. 19-57.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O Espaço Físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G., PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2007a. p. 67-97.

_____. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 278-291.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**. Fortaleza: SME, 2009.

_____. **Cadernos de registro do coordenador pedagógico**. Fortaleza: SME, 2016.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Tempo, espaço e corpo na representação espacial**: contribuições para a educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

KAMII, C. **A criança e o número** – implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a Escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1984.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos de Grupos na Educação Infantil** – implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural. 1991.

KENSKI, V. M. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, V. M (Org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 123-140.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**: jogo brinquedo brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Jogos tradicionais infantis**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, A. Froebel: uma pedagogia do brincar na infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-64.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LEARDINI, Eleuza Maria Ferreira. **Um estudo sobre a qualidade do ambiente educativo da creche**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

LEITÃO, Fátima Maria Araújo Saboia. **O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1995.

LINO, D. B. A rotina diária nas experiências-chave High/Shop. In: ZABALZA, M. A. (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 185-203.

LONGARAY, M. L. B. A Institucionalização das Crianças e Infâncias nas Sociedades Contemporâneas. **Revista Didática Sistemica**, Porto Alegre, v. 8, p. 38-49, 2010.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção Matemática**. Campinas: Editores Associados, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) **Ludopedagogia – Ensaio 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000. v. 1, p. 9-41.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução, elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 2002.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999a. p. v.

_____. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999b. p. 59-104.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991. p. 149-158.

_____. **Entrevista semiestruturada**: análise de objetos e de roteiros. Material do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. São Paulo: CNPq, 2003. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para a entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M.A; OMETE, S. (Orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARTINS, G. A. Estudo de Caso. Em estudo sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. São Paulo: **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP**, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.

_____. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Rita de Cássia. **A Organização do espaço na Educação Infantil**: o que contam as crianças? 2010. (Dissertação) Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MENGA, L.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NAJMANOVICH, D. **O Sujeito encarnado** – questões para a pesquisa do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez. 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas atuais**. Anais: Belo Horizonte, 2010, p. 1-14.

OLIVEIRA–FORMOSINHO, J. Pedagogia da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Vigotski, Leontiev e Elkonin: subsídios teóricos para a Educação Infantil. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE**, 2012, Campinas. Anais... . Livro 1. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 2.399-2.408.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-275.

PIRES, Carolina Teixeira. **O Essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados**: reflexão sobre a arte e educação em contextos destinados à primeira infância. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RABELO, J. S.; MOURAS, L. A.; FERNANDES, T. L. G.. Educar igual a motivar o conhecimento criativo ($E=MC^2$): a inteligência como patrimônio universal. In: **V Congresso Internacional em Avaliação Educacional**, 2010, Fortaleza. Fortaleza: IMPRECE, 2010. p. 14-19.

RABELO, J. S.; RIBEIRO, A. P. M.; MOURAS, L. A.. **Avaliação da Aprendizagem de Alunos Surdos**: limites e possibilidades. Novas Edições Acadêmicas, 2016.

RABELO, J. S.; BARGUIL, P. M. A organização dos espaços compõe o currículo da Educação Infantil. In: ANDRADE, F. A. de; GUERRA; M. A. M. A.; JUVÊNCIO, V. L. P.; FREITAS, M. de S. (Orgs.). **Caminhos da Educação**: questões, debates e experiências. Curitiba: CRV, 2016. p. 233-243.

RODRIGUES, S, P. A. Organização dos espaços das escolas de Educação Infantil: concepção de infância e intencionalidade educativa. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE**, 2012, Campinas. Anais... . Livro 3. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 5.464-5.473.

ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Orgs.). **Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

ROSA, M. V. de F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a avaliação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, J. G. **Grandes Sertões Veredas**. Edições comemorativas. Nova Fronteira, 2013. p. 53.

SANTOS, Elza Cristina. **Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia**. 2011. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.

SANTOS, G. R. O. N. **Tecnologia e Afetividade na Educação Infantil**. Universidade Federal de Santa Catarina. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 09-30.

SAWAIA, B. B. Espinosa: o precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. In: CARVALHO, I. C. M.; GRUN, M; TRABJER, R. (Orgs.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: Edições MEC/UNESCO: Brasília, 2006. p. 79-91.

SCHIAVON, L.M. **A ginástica artística como conteúdo da Educação Física infantil**. Monografia de Curso de Educação Física – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1996.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SCRIPTORI, C. C. Pressupostos para o trabalho docente com matemática na Educação Infantil. In: DE ASSIS, O. Z. M; MOLINARI, A. C.; ZAIA, L. L; RABIÓGLIO, M; BESSA, S. (Orgs.). **O desafio de ensinar e aprender matemática na Educação Básica**. Campinas: FE/UNICAMP; Metaprint, 2011. p. 205-222.

SMOLE, K. S; DINIZ, M. I; CANDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUSA, C. S.; RABELO, J. S. Biblioteca Inclusiva: construindo pontes entre o visível e o invisível. In: LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA, Tania Vicente (Orgs.). **Acessibilidade na UFC – tessituras possíveis**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 59-74.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

SPODEK, B.; BROWN, P. C. Alternativas Curriculares em Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In: SPODEK, B. (Org.). **Manual de investigação em Educação de Infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 193-223.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. C. Ir. Hacia la gente. In: **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Buenos Aires, Argentina e México. Paidós, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

UWE, Flick. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 93-104.

VÉRAS, M.P.B. **Trocando olhares: uma introdução à construção sociológica da cidade**. São Paulo: EDUC, 2000.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. Os dez aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade. In: ZABALZA, M. A. (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 49-55.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado
Orientador: Paulo Meireles Barguil
Orientanda: Jeriane da Silva Rabelo

NOME (INICIAIS): ____ **SEXO:** () F () M **IDADE:** __ ANOS __ MESES **INFANTIL:** () IV () V

1. Você gosta de brincar de quê?

R. _____

2. Em relação ao seu sentimento, quanto você gosta da escola?

() Não gosto () Gosto pouco () Gosto mais ou menos () Gosto () Gosto muito

3. Quais são os sentimentos mais frequentes que você tem na escola?

R. _____

4. Na escola, você gosta de brincar de quê?

R. _____

5. Qual é o local da escola que você mais gosta?

R. _____

6. Qual é o local da escola que você menos gosta?

R. _____

7. Que espaço não existe na escola e você gostaria que ela tivesse? Por quê?

R. _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado
Orientador: Paulo Meireles Barguil
Orientanda: Jeriane da Silva Rabelo

NOME (INICIAIS): ____ **SEXO:** () F () M **IDADE:** ____ ANOS **INFANTIL:** () IV () V

1. Descreva (ou desenhe) os espaços da escola.
2. Como você organiza os espaços da sala?
3. O que significa para você a expressão “Desenvolvimento integral da criança”?
4. Qual (is) atividade (s) você realiza com as crianças proporcionam o desenvolvimento integral deles? Explique.
5. Como você avalia o desenvolvimento das dimensões físicas, emocionais e cognitivas das crianças?
6. A forma como você organiza os espaços faz parte do seu planejamento? De que forma?
7. Em que você busca inspiração para ocupação desses espaços?
8. Qual é o espaço que você considera mais importante na escola? Por quê?
9. Qual é o espaço que você mais gosta da escola? Por quê?
10. Como seria a escola de seus sonhos?
11. Qual é o espaço que você menos gosta da escola? Por quê?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado
Orientador: Paulo Meireles Barguil
Orientanda: Jeriane da Silva Rabelo

NOME DA PESQUISA: A Organização dos Espaços na Educação Infantil e o Desenvolvimento Integral da Criança

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Jeriane da Silva Rabelo
Tel.: (85) 9-9996-6581
E-mail: jerianeufc@gmail.com

ORIENTADOR: Paulo Meireles Barguil

Eu, _____, autorizo a minha participação na pesquisa intitulada A Organização dos Espaços na Educação Infantil e o Desenvolvimento Integral da Criança, que tem como objetivo analisar as relações na organização dos espaços escolares para o desenvolvimento integral das crianças. Os dados serão analisados a partir da observação do cotidiano e de entrevistas. Estou ciente de que a pesquisa não me trará qualquer ônus e que eu tenho a liberdade para participar ou não da pesquisa, sendo-me reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto acarrete para mim qualquer prejuízo. Fui informada de que **não** haverá divulgação personalizada dos dados e de que **não** receberei qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo. Caso eu concorde em participar desta pesquisa, assinarei no final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que possui duas vias, sendo uma delas minha e a outra da pesquisadora responsável. Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, fui orientada para entrar em contato com a pesquisadora responsável, cujos dados encontram-se acima.

Fortaleza-CE, ____ de novembro de 2016.

Assinatura da Professora Participante: _____

Assinatura da Responsável pela Pesquisa: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE ESPAÇOS E AMBIENTES DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado
Orientador: Paulo Meireles Barguil
Orientanda: Jeriane da Silva Rabelo

1. Espaços Físicos interno e externo da instituição de EI em relação:

Estrutura física (Excelente, boa, razoável, precária, muito precária);

Mobília/materiais (Disposição e quantidade de materiais, brinquedos, livros, organização dos mobiliários, produção das crianças, cantinhos);

Segurança (Há preocupação com a prevenção de acidentes?);

2. Ambientes na instituição de EI em relação:

Sentimentos entre crianças-crianças e crianças-professoras (Felicidade, Alegria, Paz, Tristeza, Raiva);

Pertencimento da docente (Identifica-se com a proposta da escola; participa das discussões com a gestão escolar; estabelece laços afetivos com crianças/famílias; não se identifica com a escola).

Agradabilidade (A escola é agradável; a escola é tranquila; a escola é desagradável).

Relação afetiva entre professora-crianças (Que vínculos ela estabelece com as crianças?)

3. Promoção do Desenvolvimento Infantil em relação:

A professora encoraja a interação das crianças e a expressão de seus sentimentos?

Na relação entre crianças-professora, há um ambiente que valoriza a escuta da criança?

Há estímulos positivos na interação entre crianças-crianças e adultos-crianças (o adulto conforta a criança quando está triste ou quando se machuca, usa um tom de voz agradável, abaixa-se para escutá-la)?

Os adultos demonstram respeito pelas crianças (escuta atenta, estabelecimento de contato visual, sem discriminação)?