UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

FERNANDO CARVALHO

A EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA NO ESPAÇO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Tubarão

2019

FERNANDO CARVALHO

A EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA NO ESPAÇO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Luciane Pandini Simiano, Dra.

Tubarão

2019

FERNANDO CARVALHO

A EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA NO ESPAÇO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 28 de fevereiro de 2019.

Professora e Presidenta da Banca Examinadora Luciane Pandini Simiano, Dra.

Professora Márcia Buss Simão, Dra.

Examinadora Externa – Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Leonete Luzia Schmidt, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Carvalho, Fernando, 1982-
C32 A experiência de crianças da pré-escola no espaço da escola de ensino fundamental / Fernando Carvalho ; -- 2019.
88 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora : Profa. Dra. Luciane Pandini Simiano.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.
Inclui bibliografias.

1. Educação infantil. 2. Pré-escolares. 3. Crianças - Pesquisa. 4. Utilização do espaço (Educação). 5. Ensino fundamental. I. Simiano, Luciane Pandini. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 372

Ficha catalográfica elaborada por Francielli Lourenço CRB 14/1435

Mais respeito, eu sou criança!

Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!

Vocês já se esqueceram, eu sei.

Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
É o chão que vêem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
Há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que faço,
Olhem seus próprios narizes:
Lá no seu tempo de infância,
Será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
Já fugiu de sua lembrança,
Fiquem sabendo o que eu quero:
Mais respeito, eu sou criança!

Pedro Bandeira

AGRADECIMENTOS

Às crianças, profissionais e familiares da E.M.E.B. do município de Tubarão/SC que deram espaço e tempo em suas vidas para que esta pesquisa ocorresse.

À professora doutora Luciane Pandini Simiano, orientadora desta pesquisa, companheira, fortalecedora, inspiradora, que sempre colaborou e acompanhou parte da minha trajetória de professor e pesquisador da Educação Infantil.

À minha família querida: meus pais, Luiz Cesar e Eliane, pelo amor e dedicação constantes; minha irmã Débora, companheira de brincadeiras no "quartinho", na "graminha", na "praia"..., além, por ser pela vida afora nossa "eterna criança".

Aos meus avós, que embalaram minha infância e pela vida afora me encheram e enchem de "mimos": Vô Zezé (in memoriam) e Vó Linoca (in memoriam), Vô Romeu (in memoriam) e Vó Nena.

Aos colegas de mestrado, companheiros deste processo de formação cheio de inquietações e crescimentos, além de importantes contribuições e incentivos.

Às professoras doutoras Márcia Buss Simão e Leonete Luzia Schmidt, pelas importantes sugestões na qualificação.

A todos que viveram comigo a paixão e o sonho realizado do Espaço Infantil, crianças, professoras, familiares e amigos.

Aos meus poucos e valiosos amigos, todos tão especiais e necessários, tão presentes, próximos, fundamentais...

Àqueles amigos, companheiros, primos que compartilharam comigo minha infância longa, brincante e feliz.

Aos funcionários da Prefeitura Municipal de Tubarão que colaboraram na coleta de dados desta pesquisa.

À UNISUL, pela concessão da bolsa de estudos.

A todos que, de formas diversas, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa tem por tema a Educação Infantil. Objetiva analisar a experiência de crianças da pré-escola que estão inseridas no espaço da escola de Ensino Fundamental. Para tanto, realizou-se uma pesquisa empírica, do tipo estudo de caso, com inspiração etnográfica. Os sujeitos da pesquisa são um grupo de 15 crianças que frequentam a pré-escola inserida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em Tubarão, sul do estado Santa Catarina. Como estratégia metodológica, foram utilizados diário de bordo, o registro fotográfico e os desenhos das crianças. Na análise, apostou-se no diálogo entre autores e perspectivas, como, por exemplo, Viñao Frago; Escolano (1998), Benjamin (1994), Pandini-Simiano (2010, 2015), André (2000) e outros. Destaca-se que o espaço não é algo dado, natural, neutro, daí a importância de um espaço organizado para as crianças da pré-escola. Entende-se que a organização do espaço poderá ampliar ou limitar as possibilidades de experiências das crianças na Educação Infantil. Observou-se que a materialidade do espaço da sala frequentado pelas crianças da pré-escola na escola de Ensino Fundamental é composta por mesas e cadeiras grandes, poucos brinquedos, além da escassez de espaços externos. A organização do tempo é fragmentada pelas atividades pedagógicas que reduzem o tempo de brincadeira e evidenciam uma espécie de aceleramento, que coloca a criança da pré-escola diante de afazeres dos sujeitos alunos. Tal perspectiva leva a compreender que a inserção das crianças da pré-escola no espaço da escola tem incentivado relações educativas escolarizantes, negligenciando-se, assim, as especificidades e os direitos das crianças a uma Educação Infantil de qualidade. Nesse sentido, ressalta-se a importância de se repensar a inserção das crianças nesses espaços, a partir das necessidades e dos desejos das crianças, considerando seu modo próprio de se relacionar com os espaços, com o outro e com a natureza.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. Crianças. Espaço. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present research has the theme of Early Childhood Education. It aims to analyze the experience of pre-school children who are inserted in the space of elementary school. For that, an empirical research of the type of case study with ethnographic inspiration was carried out. The research subjects are a group of 15 children attending preschool enrolled in a Municipal Primary School located in Tubarão, southern Santa Catarina state. As a methodological strategy, field diaries, photographic records and children's drawings were used. In the analysis, we focused on the dialogue between authors and perspectives, such as ViñaoFrago;Escolano (1998), Benjamin (1994), Pandini-Simiano (2010, 2015), André (2000) and others. As a result, it's emphasized that space isn't something given, natural, neutral, hence the importance of an organized space for pre-school children. It's understood that the organization of space can expand or limit the possibilities of children's experiences in Early Childhood Education. It was observed that the materiality of the space of the room frequented by children of the preschool in elementary school is composed of large tables and chairs, few toys, and the scarcity of external spaces. The organization of time is fragmented by pedagogical activities that reduce playing time and show a kind of acceleration, which places the preschooler in the face of the students' tasks. Such a perspective leads to the understanding that the insertion of pre-school children into the school space has encouraged educational relations with schooling, thus neglecting the specificities and the rights of children to a quality Early Childhood Education. In this sense, it's important to rethink the insertion of children in these spaces, based on the needs and desires of children, considering their own way of relating to spaces, with others and with nature.

Keywords: Early Childhood Education. Pre school. Children. Space. ElementarySchool.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Material disponível para a atividade 23
Fotografia 2 – Crianças escolhendo os materiais 24
Fotografia 3 – Acesso para a escola 54
Fotografia 4 – Pátio coberto 54
Fotografia 5 – Acesso para a sala de aula 55
Fotografia 6 – Porta de entrada da sala de aula 55
Fotografia 7 – Sala de aula 56
Fotografia 8 – Cantinho do comportamento 56
Fotografia 9 – Atividade do alfabeto 57
Fotografia 10 – Atividade dos numerais 57
Fotografia 11 – “Hora da atividade de Matemática” 58
Fotografia 12 – Atividade de Matemática 59
Fotografia 13 – Atividade de Natal 59
Fotografia 14 – Carteira e cadeira 60
Fotografia 15 – Refeitório 61
Fotografia 16 – Bebedouro 62
Fotografia 17 – Pia do banheiro 62
Fotografia 18 – Criança e descanso 63
Fotografia 19 – Cantinho dos brinquedos 64
Fotografia 20 – Parque 65
Fotografia 21 – Cartas 66
Fotografia 22 – Quadra de esportes 66
Fotografia 23 – A carta diferente 68
Fotografia 24 – Escrevendo a carta 69
Fotografia 25 – Carta brinquedos 69
Fotografia 26 – Carta parque 71
Fotografia 27 – Carta dança 72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crianças matriculadas na pré-escola 16
Quadro 2 – Grupo de crianças – Pré 1.....17

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
C.E.I. – Centro de Educação Infantil
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
E.M.E.B. – Escolas Municipais de Educação Básica
E.M.E.F. – Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EVA – Espuma Vinílica Acetinada
GT – Grupo de Trabalho
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PVC – Policloreto de Vinila
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
1.1 CAMINHOS DE PESQUISA 14
1.1.1 Notas sobre o estudo exploratório: conhecendo o contexto da pré-escola no município de Tubarão 15
1.1.2 ...para encontrar com as crianças: o percurso da pesquisa 16
2 FIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS QUE TECEM A PRÉ-ESCOLA NO BRASIL . 26
2.1ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O INÍCIO DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL 26
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394/1996) 30
2.3 EM DESTAQUE A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59/2009: SOBRE A OBRIGATORIEDADE DE FREQUÊNCIA À EDUCAÇÃO A PARTIR DOS 4 (QUATRO) ANOS DE IDADE 36
3ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL 43
3.1NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCATIVO 47
4 AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA QUANDO INSERIDAS NO ESPAÇO DA ESCOLA 53
4.1SOBRE OS ESPAÇOS E RELAÇÕES NA ESCOLA: A PRÉ-ESCOLA QUE EU TENHO 53
4.2 COM OLHOS DE CRIANÇA: A PRÉ-ESCOLA QUE EU QUERIA TER 67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 74
REFERÊNCIAS 78
APÊNDICES 84
APÊNDICE A – Termo de consentimento 85
APÊNDICE B – Carta enviada às crianças 87

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema “as experiências das crianças no espaço da escola” tem me acompanhado, há algum tempo, enquanto professor da disciplina de Educação Física, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal e estadual. Na rede municipal, desenvolvo trabalho diretamente com as crianças do pré-escolar e, na rede estadual, observo e acompanho, quase que diariamente, a movimentação de pais que levam seus bebês para sua sala dentro da instituição escolar.[1] Tais experiências, levaram-me a pensar o quanto os espaços das instituições que atendem crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade são organizados das mais diversas formas. Muitas vezes, esses espaços estão pautados em mero improviso ou adaptação, que em nada favorecem as experiências das crianças.

Diante desse contexto, como professor de Educação Física na pré-escola, procuro oportunizar a voz ativa de cada criança, proporcionando as mais diversas experiências em minha área. Nem sempre estou cercado dos melhores materiais ou espaços, mas sempre me esforçando para fazer o diferencial na vida das crianças. E enquanto docente no ensino superior, com a unidade de aprendizagem “Prática de Estágio da Educação Física na Educação Infantil”, no curso de Educação Física da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), tenho me deparado com grandes desafios para atuar na área da Educação Infantil, por se tratar de uma área com especificidades demarcadas que se diferenciam de outras modalidades educativas.

A Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso IV) e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (art. 29, Lei nº 9.394/96) já apontam importantes deliberações para a Educação Infantil, entre as quais encontramos a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica a partir da definição de sua função de

> […] educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças de 0 a 6 anos complementando a ação da família e da comunidade. Ou seja, faz parte da Educação básica, mas não tem como objetivo o ‘ensino’ e, sim, a ‘educação’ das crianças pequenas (CERISARA, 1999 apud ROCHA, 1999,p. 79).

[1] No ano de 2017, a escola da rede estadual em que trabalho emprestou uma sala de aula para o funcionamento de um Centro de Educação Infantil (C.E.I.) com a instalação de uma turma de Educação Infantil. Não havia espaço físico suficiente no C.E.I. para atender todas as crianças matriculadas, portanto, até que este espaço fosse reconstruído, colocou-se uma turma de berçário dentro da escola. O grupo formado por essas crianças era composto por bebês de 45 dias até crianças que completariam 2 anos de idade.

O atendimento das particularidades e especificidades dessa etapa educacional busca assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, ou seja, o cuidar e educar como constituidores dos processos educativos com as crianças pequenas, desde bebês, sendo essa responsabilidade compartilhada com as famílias.

Além do cuidar e educar de modo indissociado, outra especificidade marcada e reivindicada por pesquisadores, profissionais e movimentos sociais da área da Educação Infantil, é a "garantia de que o processo de educação das crianças tão pequenas se dê por meio das interações, das linguagens e das brincadeiras, que se constituem em modos próprios das crianças, desde bebês, conhecerem o mundo" (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 79).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, documento de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas e práticas na área da Educação Infantil, e definem que o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças nos espaços educativos e afetam a construção de suas identidades pessoais e sociais (BRASIL, 2009a).

No ano de 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, tornou-se obrigatória a matrícula da criança na pré-escola, e estados e municípios tiveram como prazo até o ano de 2016 para adequarem suas redes de ensino à tal determinação (BRASIL, 2009b). Esse ordenamento legal, que utiliza o critério etário como definidor, estabelece a obrigatoriedade de frequência às crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Logo, a idade é colocada como condicionante social na vida das crianças, fazendo-se necessário refletir sobre o que esses ordenamentos têm produzido nos modos de vida das crianças brasileiras.

Pensar em seus modos de vida requer pensar nas instituições educativas que as crianças, desde os 4 (quatro) anos de idade, agora, obrigatoriamente frequentam. Tal fato leva à reflexão sobre os espaços e as práticas pedagógicas que são oferecidos às crianças como também a respeito de como a Educação Infantil,

primeira etapa da educação básica, está sendo vivida diante dessa alteração legal da obrigatoriedade de frequência.

A proposta pedagógica da pré-escola deve ter como norteadora a criança, conforme define o artigo 4º da Resolução nº 5 do CNE/CBE, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI:

> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), reafirma esse direito disposto na Constituição Federal de 1988, ao estabelecer como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico e social, complementando a ação da família. Considerando tais disposições, surge a necessidade de se pensar sobre os espaços educativos em que essas práticas acontecem.

O papel principal da Educação Infantil é o cuidar e educar de forma integrada, o que demanda políticas públicas que possibilitem a ampliação do acesso e atendimento de qualidade para que ocorra a garantia dos direitos de milhares de crianças brasileiras de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Partindo-se do princípio que o cotidiano das instituições de Educação Infantil deve ser organizado de forma a contemplar as mais diversas experiências às crianças, há que se pensar sobre como os espaços são organizados.

O espaço não é neutro. Seu traçado arquitetônico, o mobiliário, os equipamentos, projetam uma ideia de educação, aqui, entendida como potencializadores de experiências e relações, assumindo, portanto, um caráter educativo (PANDINI-SIMIANO, 2010). Logo, o foco do espaço arquitetônico deve ser o usuário e aquele deve ser concebido como mediador entre os conteúdos e práticas pedagógicas e os sujeitos (LIMA, 1981).

Nesse sentido, é preciso refletir acerca da organização desses espaços, avaliar se a organização pensada considera as práticas educativas e os interesses das crianças da Educação Infantil. A organização dos espaços dessas instituições deve levar em conta a significação e ressignificação por parte do sujeito. Conceber

esses espaços como locais que favorecem as experiências de práticas sociais[2] é elemento fundamental para a formação da criança.

Mobilizado por essas ideias e partindo da concepção de criança enquanto sujeito ativo e competente, capaz de contar sobre si e opinar sobre aquilo que lhes acontece em vários contextos, procuro conhecer sobre as experiências das crianças da pré-escola quando inseridas no espaço da escola, problematizando esse espaço a partir “dos olhos das crianças”.

Muito mais do que buscar respostas prontas e acabadas, o que proponho, através desta pesquisa, é a **seguinte questão:** como acontecem as experiências das crianças de 4 a 5 anos que frequentam a pré-escola quando inseridas no espaço da escola de Ensino Fundamental? Elegi como **objetivo geral:** analisar experiências das crianças de 4 a 5 anos que frequentam a pré-escola quando inseridas no espaço da escola de Ensino Fundamental. Como **objetivos específicos**: a) conhecer os espaços em que as crianças da pré-escola estão inseridas; b) investigar como acontecem as relações entre crianças e adultos bem como as práticas educativas do grupo de pré-escola inserido no espaço da escola; c) compreender como as crianças concebem e como elas gostariam que fosse a sua instituição educativa.

1.1 CAMINHOS DE PESQUISA

Pesquisar infâncias e crianças demanda o encontro com uma abordagem metodológica diversificada, aberta à articulação de diversos procedimentos metodológicos. Escolher um caminho teórico-metodológico implica abrir possibilidades de produzir sentidos, de encontrar rotas, atalhos e de produzir tantas outras trilhas a percorrer ao longo da pesquisa. Como forma de conduzir tal itinerário, apresento elementos de um breve estudo exploratório, da pesquisa de campo e das estratégias metodológicas utilizadas nesta pesquisa.

1.1.1 Notas sobre o estudo exploratório: conhecendo o contexto da pré-escola no município de Tubarão

[2] Barbosa (2000) aponta as práticas sociais como conteúdos educacionais promotores de aprendizagem e desenvolvimento.

A primeira etapa da pesquisa deu-se no segundo semestre de 2017, quando realizei um estudo exploratório sobre as turmas de pré-escola que estão inseridas no espaço da escola na cidade de Tubarão. Nessa direção, contatei a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal da cidade para verificar qual era a pessoa responsável para me informar sobre tais questões. Agendei um horário com a diretora de Ensino de Educação e me desloquei até a secretaria. Lá, fui informado de que os registros de todos os espaços de instituições educativas da Educação Infantil seriam de responsabilidade de duas funcionárias. Agendei, então, um horário para a apresentação da pesquisa.

Durante esse encontro, ao expor a questão da minha pesquisa, uma das funcionárias explica: “Sabe, é por falta de estrutura física nas instituições educativas infantis, nós precisamos atender a demanda grande de crianças que temos. A solução foi utilizar salas de aulas de escolas próximas aos C.E.I. que necessitam” (Registro diário de bordo - jul. 2017). Questionei se havia alguma proposta ou projeto futuro para criação de novas instituições de Educação Infantil, já que as instituições do município não conseguem atender à atual demanda, e a outra funcionária argumenta que não há previsão de recursos para isso.

Realizei outros questionamentos: quantas unidades escolares municipais possuem turma de pré-escola dentro da escola? Quantas turmas estão inseridas na escola? Quantas crianças da Educação Infantil são atendidas no ambiente escolar? Ao final desse encontro, fui encaminhado para uma funcionária do setor administrativo, responsável pelo sistema tecnológico da Secretaria de Educação do município, a qual teria o controle exato da quantidade de turmas e crianças atendidas nas mais diferentes instituições de ensino da prefeitura.

Nesse momento, consegui uma relação de dados estatísticos muito importante para desenvolver esta pesquisa. A partir de documentos e relatos, realizei um mapeamento, identificando quantas escolas de Ensino Fundamental atendiam crianças da pré-escola. Com o levantamento, constatei que:

Quadro 1 – Crianças matriculadas na pré-escola

Turmas	**C.E.I.**	**Escolas**
Pré 1(4 a 5 anos)	20	01
Pré 2(5 a 6 anos)	10	17
Multisseriada	14	08

Total	**44**	**26**

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

O sistema de ensino público, no município de Tubarão, conta com 17 (dezessete) Escolas Municipais de Educação Básica (E.M.E.B.) com atendimento parcial e integral. Dentre essas, são atendidas mais ou menos 520 (quinhentas e vinte) crianças com idade entre 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade, tendo uma média de 20 (vinte) crianças por turma sendo atendidas nessa faixa etária, totalizando 26 (vinte e seis) turmas de pré-escola[3].

Logo depois de ter mapeado tais locais e com a criação desse quadro, foi possível inferir que em torno de 40% de um total de 70 (setenta) turmas de Educação Infantil estão inseridas em espaço escolar. Diante desse elevado percentual, foi preciso realizar a escolha da escola e de uma turma de crianças a ser investigada, fato esse que se constituiu em um grande desafio. E embora sucinto, esse levantamento preliminar foi fundamental para educar meu olhar, fomentar questões e me auxiliar a conhecer melhor o contexto pesquisado.

1.1.2 ...para encontrar com as crianças: o percurso da pesquisa

Muitas foram as dúvidas em meio a escolher e onde pesquisar uma entre tantas instituições. Estabeleci alguns critérios, dentre eles, o primeiro foi o fato de ser uma instituição educativa pública. Optei por aquela em que as crianças estariam matriculadas no Pré 1[4], para que, no decorrer da pesquisa no ano de 2018, conseguisse concluir os estudos com as mesmas crianças na Educação Infantil.

Sendo assim, o campo de pesquisa escolhido foi uma escola pública municipal da cidade de Tubarão, a única em que o grupo de crianças era constituído pela faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, o que possibilitaria a continuação da pesquisa no ano seguinte. Definida a instituição, entrei em contato com a direção escolar. Fui muito bem recebido e pude notar uma grande felicidade da

[3] Segundo informações do departamento de ensino da Secretaria Municipal de Educação, através de conversa formal com a coordenadora de ensino, responsável pela Educação Infantil, setor administrativo e virtual acessado em julho de 2017.

[4] O sistema de ensino público, no município de Tubarão, utiliza a nomenclatura Pré 1 e Pré 2 para classificação e enturmamento das crianças conforme sua faixa etária. Sendo assim, as crianças com idade entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade estão matriculadas em grupos chamadas Pré 1, enquanto as com idade de 5 (cinco) a 6 (seis) anos estão matriculadas em grupos chamadas Pré 2.

direção e coordenação pedagógica, referente à produção do estudo com as crianças de uma instituição educativa, na qual eu já havia trabalhado por alguns anos anteriormente. Após uma conversa inicial, fui levado para conhecer os espaços da instituição e a sala das crianças da pré-escola no espaço da escola.

Na semana seguinte, voltei à escola e realizei meus primeiros contatos com as crianças. Passei uma tarde inteira com elas e, para registro desse encontro, utilizei apenas o diário de bordo. Nesse momento, procurei registrar os movimentos das crianças, suas ações e reações, bem como as minhas impressões. Os primeiros registros mostraram-me que era preciso construir um olhar e uma escuta sensíveis às crianças, aos espaços e às interações.

Os sujeitos da presente pesquisa são as meninas e os meninos de um grupo de 17 (dezessete) crianças do Pré 1. O grupo é formado por 5 (cinco) meninas e 12 (doze) meninos com as seguintes idades, no início desta pesquisa[5]:

Quadro 2 –Grupo de crianças – Pré 1

Nome da criança	**Idade**
Alice S.	05 anos
Alice M.	04 anos
Davi	05 anos
Eduarda	05 anos
Filipe	05 anos
Gabriel	05 anos
Guilherme	05 anos
Henrique	05 anos
Lucas	05 anos
Luiz Fernando	05 anos
Luiz Vinicius	05 anos
Maria Vitória	05 anos
Matheus	05 anos
Nicolas	05 anos
Samuel	05 anos
Sara	05 anos
Yran	04 anos

Fonte: Autor da pesquisa e arquivo da E.M.E.B. Tubarão/SC, 2017.

O grupo de professoras que atendem as crianças é composto por 3 (três). Todas atuam no turno vespertino, cada uma com uma função (professora Regente,

[5] Através do Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice A) estabeleceu-se com a instituição, professoras e familiares a autorização das imagens. Optou-se pela utilização dos nomes fictícios das crianças. (Apêndice A).

professora de Arte e professora de Educação Física), perfazendo o horário das 13h15min às 17h15min.

Por foco desta pesquisa, tenho as crianças da pré-escola em relação com outras crianças e com adultos quando inseridas no espaço da escola. A tentativa de compreender como acontecem as experiências das crianças da pré-escola quando inseridas no espaço da escola. Considero a ação de pesquisar com as crianças a premissa que sustenta esta pesquisa. Ter crianças como sujeitos de pesquisa é um enorme desafio. Uma coisa é pesquisar o que se diz delas, outra é querer saber o que elas dizem de si mesmas, de nós e da instituição que inventamos para educá-las.

Durante o processo de construção da pesquisa, tentei me ater às palavras das crianças, não para explicar o que elas disseram, mas para compreender sobre suas experiências de estarem na Educação Infantil e serem inseridas no espaço da escola. A forma então, como se constituiu o processo de produção dessa investigação sobre o que percebem e narram as crianças acerca de suas experiências na pré-escola, colocou-me, em vários momentos, diante de escolhas.

Em termos metodológicos, optei por desenvolver esta pesquisa sob a perspectiva da **pesquisa qualitativa**. As investigações qualitativas caracterizam-se pela “descrição e análise intensiva e holística de uma dada realidade social e singular de um acontecimento ou de uma sequência de fatos” (SARMENTO, 2003, p. 152).

Objetivei estabelecer movimentos na pesquisa que possibilitassem a observação, análise e compreensão das crianças e suas relações no espaço da Educação Infantil inserida no espaço do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizei-me dos pressupostos referendados pela etnografia. André (2000, p. 32) destaca que, na pesquisa etnográfica, “a preocupação principal é com os significados que as ações e eventos têm para o grupo estudado”.

A **pesquisa etnográfica**, por meio da inserção no grupo, possibilita entender as situações de modo ampliado, para além das questões que dizem respeito a determinados sujeitos, configurando-se em uma forma dinâmica de compreender as relações e os contextos pesquisados. Importa não somente a ação da criança, porém a sua relação com as outras crianças e com os adultos (ROCHA, 2008).

Significados podem ser transmitidos diretamente pela linguagem ou indiretamente pelas ações. Para Schmitt (2008), compreender as diversas formas de expressões que compõem o ser humano e suas relações não é apenas uma exigência de pesquisa com crianças.

Larrosa (2002, p. 27) destaca que uma prática de pesquisa, ao buscar visibilidade, voz e vez às crianças, implica necessariamente em “abrir os ouvidos, apurar o olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar tempo, ter caráter livre e intrépido, para então fazer da pesquisa uma aventura, uma experiência”.

A esse despeito, Pandini-Simiano (2010, p. 61) refere que desenvolver uma pesquisa sob essa perspectiva significa pensar e tratar os sujeitos como “preciosidades”, pois são produtores e produzidos por significados. Portanto:

> É fundamental ver e ouvir. Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possam compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzido na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 48).

Assim, o ato de ver e ouvir são exercícios fundamentais nesta pesquisa. “Enxergar além do que se vê. Ouvir para além da fala oral. Perceber relações que se fazem presentes por diversas formas de expressões comunicativas. Expressões essas que adquirem significados e sentidos através do outro” (PANDINI-SIMIANO, 2010, p. 61).

Mas, como captar as vozes, os sentimentos e sentidos do universo infantil, os gestos, os olhares, os silêncios, as contradições, enfim, as cem linguagens das crianças? (MALAGUZZI, 1999).

Se há cem modos de ser criança, optei não por uma única forma de aproximação das crianças, mas por várias. Acredito que a utilização de múltiplos procedimentos de pesquisa pode auxiliar os adultos na leitura dos cem modos de ser criança e experienciar o espaço educativo.

Desse modo, iniciei este percurso pela **observação participante**. Conversei muito com elas e experienciei com elas alguns de seus afazeres na pré-escola. Assim, a obtenção de alguns dados deu-se em diálogos esporádicos, nas mais diversas situações. A opção por não realizar entrevistas, nem perguntas com respostas, oportunizou-me colher junto ao grupo investigado a sua forma própria de se expressar, de entender o mundo. Esses momentos de observação e diálogo junto às crianças foram registrados por meio da escrita do **diário de bordo.**

A observação participante, associada a outros instrumentos como diário de bordo e registro fotográfico, possibilitou o compartilhamento de significações intrínsecas que ampliaram o olhar para o grupo pesquisado.

André (2000, p. 41) explica:

> Por meio de técnicas etnográficas de observação participante [...] desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir a sua linguagem, sua forma de comunicação e os significados que são recriados no cotidiano.

A observação participante privilegia desenvolver uma investigação através da convivência com crianças. Coutinho (2002, p. 55) assegura que para conhecer as crianças é preciso observar, estar junto delas e participar de seu cotidiano.

Assim, durante dois meses, agosto e setembro do ano de 2017, inseri-me no grupo de crianças do Pré 1 da Educação Infantil. Acompanhei e participei de diversos momentos da vida coletiva delas e dos adultos nesse espaço.

O tempo de permanência junto ao grupo variava de 2 (duas) a 4 (quatro) horas, de 1 (um) a 2 (dois) dias na semana, perfazendo o total de 12 (doze) visitas à instituição. Não foi estipulado um horário fixo de entrada e saída no grupo, pois desejava realizar um acompanhamento mais amplo do período em que as crianças permaneciam na instituição educativa.

Minhas observações focaram, inicialmente, as configurações dos espaços físicos, tais como: arquitetura do prédio, mobiliário, brinquedos, bem como os aspectos estéticos e funcionais que os envolviam.

Na continuidade das observações, meu olhar focou-se nas formas de relação e experiências das crianças, em suas ações individuais com o espaço e nas ações partilhadas com outras crianças, com os adultos da sala e da instituição educativa e com outras crianças das turmas maiores.

As observações deram-se, em sua maioria, no espaço da sala. Durante o tempo no campo de pesquisa, foi possível vivenciar apenas3 (três) vezes a interação das crianças com o espaço externo (parque e quadra esportiva).

Nesse processo, busquei traçar um planejamento de observação, ou seja, buscar prever “o que” e “o como” observar. Nem sempre o roteiro de observação era seguido, pois observar uma turma de crianças e não interagir é uma tarefa

praticamente impossível. Em vários momentos, fui chamado a escutar, ajudar, participar de uma brincadeira ou dar um colo.

Em minha primeira aproximação, ao chegar à porta da sala do Pré 1, foi possível ouvir risos, gritos, alvoroço e também sentir cheiros particulares que davam vida ao espaço da sala. Ao adentrar, foi possível ver alguns olhinhos curiosos e outros desconfiados que se voltaram para mim. Sou apresentado a eles pela diretora. Ela diz: “Esse é o ‘Tio Fernando’ que veio conhecê-los”.

Eu, tomado pela emoção, devolvo o olhar acompanhado de um “oi, galerinha” em busca de obter algum sinal de aceitação. Dirigindo-me a um canto da sala, sento em uma carteira e logo percebo a curiosidade de algumas crianças com a minha presença.

Aos poucos, fui reconhecendo e sendo reconhecido. Cada um se aproximava ao seu tempo. Estabelecíamos relações que iam do conhecido ao desconhecido, do familiar ao estranho. Submerso nesse “mundo novo e inesperado”, num concreto desafio de pesquisa, surgiram apontamentos e questionamentos que possibilitaram reflexões e ideias, determinantes para a organização desta pesquisa.

O registro fotográfico ajudou muito a organizar as cenas vivenciadas na instituição educativa. Segundo Oliveira (A., 2001), trata-se de outro meio de apreender a realidade investigada, apresentando-a através de imagens. As fotografias registram a configuração do espaço da Educação Infantil na instituição educativa, destacam aspectos e situações do grupo pesquisado e criam visibilidades.

Destaca-se que a opção pela fotografia não foi para utilizá-la como caráter complementar ou ilustrativo, mas, sim, como texto.[6] Tendo em vista as diferentes e ricas formas de comunicação e expressão das crianças, a fotografia contribuiu para a ampliação de instrumentos metodológicos que facilitem a apreensão daquelas.

Além dos gestos, das brincadeiras, das conversas, captadas pela fotografia, a pesquisa teve **o desenho infantil** – considerado como revelador das representações infantis a respeito da pré-escola como outro procedimento de pesquisa. O que as crianças gostam ou não no contexto educativo que frequentam,

[6] A utilização da fotografia como instrumento de pesquisa tem sido uma indicação de pesquisas como Agostinho (2003), Schmitt (2008), Buss-Simão (2012), Pandini-Simiano (2010, 2015), que buscam desenvolver estudos que utilizem outras formas de linguagens para além das formas verbal e escrita.

seus desejos, sonhos enquanto possibilidade de reconstruir seus olhares de acordo com sua iconografia.

Ferreira (1998, p. 38) afirma que a proposta de trabalhar com desenho infantil como metodologia precisa, na interpretação, ir além do óbvio, que ultrapasse seu sentido objetivo (por exemplo: casa, árvore, sol, barco), mas precisa de uma interpretação que traga a criança autora, isto é, o significado subjetivo da figuração que só é passível de ser revelado pela própria palavra daquele que imagina.

Nesse sentido, os desenhos das crianças serão vistos, agrupados e interpretados no diálogo com as falas de seus autores. As falas serão transcritas em registros em áudio e do diário de bordo durante a construção dos mesmos.

Ainda a despeito da questão da interpretação, Ferreira (1998), Gusmão (1997) e Oliveira (Z., 2001) trazem outras importantes contribuições no que diz respeito a quem a criança desenha e fala. A leitura de imagens na perspectiva das autoras supracitadas, é uma construção, quanto maior a interação com o pesquisador, quanto mais esse conhecer os sujeitos da pesquisa, seus universos culturais, mais amplo será seu repertório interpretativo.

Gusmão (1997, p.17) explica que “o que aprendemos através do nosso olhar é uma junção da nossa posição no tempo e espaço”. Portanto, aquilo que interpretarei nos desenhos é resultado da minha história num determinado tempo e espaço. Uma vez colocada a interpretação dos desenhos, é fundamental dizer sobre as situações propostas para desenhar as crianças. Onde e como as crianças desenharam e quais minhas interferências diretas no trabalho.

A produção dos desenhos das crianças ocorreu em 2 (duas) sessões diferentes, com temáticas diferenciadas em dias alternados em que as crianças foram divididas em 3 (três) grupos escolhidos aleatoriamente. No entanto, a divisão respeitou o número de meninos e meninas presentes em cada grupo, e ocorreu para que eu pudesse dar mais atenção às crianças, bem como registrar suas falas.

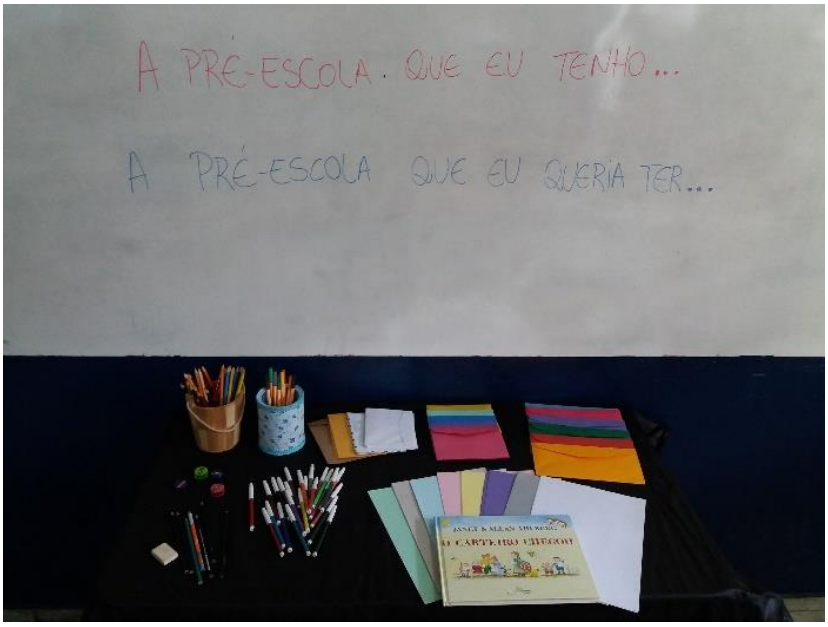
As sessões ocorreram no espaço e no período em que as crianças estavam na escola. Como roteiro para sessão utilizei: contar a história “O carteiro chegou”, de Ahlberg (2007). O processo de construção de desenho pelas crianças foi disparado pelo convite através de uma carta escrita (Apêndice B)[7]para realizar um pequeno

[7] A utilização da carta escrita foi opção minha para realizar o convite. Mesmo tendo consciência de que as crianças nessa faixa etária não leem, meu objetivo foi alcançado com elas através do diálogo, dinâmica de leitura que realizei entre mim e elas.

diálogo sobre a proposta da carta-desenho. A sessão foi gravada em áudio, sendo que, durante todo o processo, busquei conversar com as crianças, explorar seus comentários, a fim de compreender os sentidos de suas falas e desenhos.

Em busca de conhecer mais a respeito sobre **a pré-escola que tenho**, realizei, conforme descrito na metodologia, uma sessão de escrita de cartas pelas crianças.[8] Para iniciar, preparei um espaço convidativo com papéis coloridos, canetas e canetinhas das mais variadas cores, lápis de escrever e de cor, apontadores e borrachas. Como o desenvolvimento da atividade seria uma carta, não poderia deixar de ter à disposição os envelopes, que iam dos tradicionais aos coloridos de diversos tamanhos.

Fotografia 1 – Material disponível para a atividade



Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2018.

Como ideia inicial para essa intervenção, foi pensado em trabalhar com o livro “O carteiro chegou” através de uma subdivisão da turma em pequenos grupos. Assim, iniciamos essa vivência, conversei com a professora regente da turma, marcamos um dia e fui na sala de aula para conversar com as crianças sobre o que iríamos desenvolver.

[8] O desenho é a primeira maneira de a criança compreender a carta, isso como uma linguagem mais ampla, o porquê da escrita da carta, pois se compreende a potência das crianças como autores e leitores.

Em comum acordo com a professora, iniciamos a divisão de pequenos grupos compostos por cinco crianças. Deslocaram-se comigo até uma outra sala, ambiente preparando o espaço. Cheguei com o primeiro grupo, expliquei onde poderiam se acomodar e o que iríamos fazer naquele momento.

Por meio do livro, iniciei a contação da história que é composta pela escrita de pequenas cartas. Após essa contação, realizei a leitura de uma carta que eu havia escrito às crianças e pedi que elas me respondessem. Cada criança poderia escolher qual cor e tipo de papel utilizariam para “escrever” suas cartas.

Fotografia 2 – Crianças escolhendo os materiais

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2018.

O que teriam as crianças a dizer à educação? O que teriam a dizer sobre o espaço, a Educação Infantil, a escola, a Pedagogia, sobre nós e sobre elas mesmas? O desafio desta investigação é, a partir dos ditos das crianças, mostrar a fecundidade de suas vozes, seus desenhos e de seus pensamentos para nos fazer, quem sabe, pensar a Educação Infantil e a nós mesmos de outro lugar.

Assim, apresento, como estrutura desta dissertação, a organização por capítulos. No capítulo 2, “Fios históricos e políticos que tecem a pré-escola no Brasil”, faço uma revisão teórica destacando os aspectos históricos e legais acerca da pré-escola no Brasil.

Já no capítulo 3, intitulado “Organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil”, busco conceituar o espaço, sua organização e função na

Educação Infantil e as experiências no contexto educativo, categorias fundamentais deste estudo.

O capítulo 4, “Com olhos de criança: as experiências das crianças da pré-escola quando inseridas no espaço da escola”, apresenta os dados do campo e análises iniciais do estudo.

Por fim, deseja-se que esta pesquisa possa contribuir para a produção do conhecimento, expandido nos últimos anos no âmbito da Educação Infantil, para que, adiante, promova-se uma primeira etapa da educação básica com qualidade e com a garantia efetiva dos direitos das crianças.

2 FIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS QUE TECEM A PRÉ-ESCOLA NO BRASIL

O presente capítulo busca “puxar” alguns fios históricos e políticos da pré-escola no Brasil para tecer um breve relato de aspectos importantes na Educação Infantil. Os aspectos que serão desenvolvidos apresentam algumas considerações sobre o início do percurso da educação pré-escolar no Brasil situando, em especial, a Educação Infantil no Brasil a partir da LDB (Lei nº 9.394/1996). Pretende, ainda, apresentar em destaque a Emenda Constitucional nº 59/2009, que trata sobre a obrigatoriedade de frequência à educação a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O INÍCIO DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL

O surgimento de instituições educacionais voltadas às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, no Brasil, teve seu início no final do século XIX, época de grandes transformações científicas e tecnológicas, que atingiu seu auge a partir da Revolução Industrial. Nesse cenário, decorrente do processo de industrialização e urbanização, aparece uma série de estratégias reguladoras da vida social, dentre elas, ideias sobre o atendimento das crianças, tanto no que se refere a um caráter educacional e pedagógico quanto de instituições com o objetivo de proteger a infância.

Ao realizar uma breve retomada histórica, é possível localizar o papel preponderante do movimento médico-higienista no que se refere à educação das crianças nesse período, cujas preocupações dirigiam-se à saúde e à contenção dos males sociais originados da pobreza e que, certamente, ameaçavam os interesses dominantes (BATISTA, 2013).

Tal processo deflagra a construção de discursos e práticas científicas, o surgimento de instituições e profissionais voltados para a criança e a infância, sendo a pedagogia, a escola e o professor aqueles que passam a ter, como “objeto” privilegiado de intervenção, a criança enquanto aluno. Assim, a história da pré-escola no Brasil está associada a “um papel de ‘moralização’ da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social [...]” (KUHLMANN JR., 2011, p. 125, grifo do autor).

Com a industrialização, efetiva-se uma nova estrutura: o local de moradia é separado do local de trabalho. Nessa expansão, a mão de obra masculina ainda se

encontra vinculada à lavoura e as fábricas passam a admitir maior número de mulheres, o que as levou a encontrarem soluções emergenciais, como “criadeiras”, para que seus filhos ficassem assistidos durante a jornada de trabalho (OLIVEIRA, Z., 2001).

Nesse contexto, as mulheres trabalhadoras começaram a se organizar e procurar por sindicatos para lutarem por seus direitos e pelas condições de trabalho. Dentre as reivindicações mais fortes nos anos 1920 e início dos anos 1930, estava a luta pela existência de locais de guarda e atendimento das crianças durante a jornada de trabalho das mães operárias.

A política educacional que surgia encontrava-se de acordo com os interesses da burguesia industrial, porém também se mostrava influenciada pela vontade da pequena burguesia e da classe trabalhadora de ascender socialmente. Entre os anos 1920 e 1930 até a década de 1970, vive-se um processo lento de expansão das instituições que atendem crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, parte dessas ligada aos sistemas educacionais para crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade e outra vinculada aos órgãos de saúde e assistência para bebês e crianças mais velhas.

Do ano de 1970 até o século XX, inicia-se a criação do acesso público à pré-escola. Em levantamento da produção científica brasileira nessa área, Campos e Haddad (1992) ressaltam a existência de uma preocupação das pesquisas com a criança pré-escolar e seu desenvolvimento, visando a subsidiar propostas de intervenção precoce para os “culturalmente marginalizados”. A oferta de vagas em pré-escola, embora não tivesse grande expressão quantitativa, era justificada principalmente pela pesquisa restrita à Psicologia, sofrendo grande influência da educação compensatória (FARIA; PALHARES, 1999).

O Ministério da Educação (MEC), durante o governo militar, propôs Planos de Educação e Cultura para os períodos de 1975-1979 e 1980-1989, que sustentassem a necessidade de maior número de classes de pré-escola, pois, além desses serem encarados como uma solução para os problemas com a pobreza, também resolveriam as altas taxas de reprovação no “1º grau”.

As propostas eram de barateamento no atendimento às crianças, então, foram criadas salas anexas às escolas primárias e em instituições com pouco investimento: “instituições que deixassem de lado critérios ‘sofisticados’ dos países

desenvolvidos, ‘distantes’ da realidade brasileira” (KUHLMANNJR.,2011, p. 100, grifos do autor).

De acordo com Alves (2007, p.42, grifo da autora),

> [...] as políticas oficiais para a Educação Infantil no Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970, incorporaram a ‘teoria da privação cultural’ que delimita caráter compensatório nas propostas didático-pedagógicas de creches e pré-escolas, atribuindo a estas últimas a função de estimulação cognitiva e de preparação para a alfabetização, enquanto prevenção dos problemas de rendimento escolar na escolarização posterior.

Sobre essa tendência, Kramer (1993) trata de uma situação bastante recorrente nas pré-escolas brasileiras: a de preparar as crianças para o 1º ano. Tal fato representa uma desconsideração quanto à especificidade dessa educação, bem como significa a antecipação da perspectiva mais tradicional da educação do 1º ano. Ao se basear na noção de aceleração, preparação e compensação de carências, pré-anuncia, então, a concepção da criança pequena como um “futuro adulto”, cujas estratégias se voltam apenas para sua preparação e adaptação.

Atualmente, pode-se fazer uma associação com a inserção da pré-escola em escolas de Ensino Fundamental, o que facilita a proximidade com as práticas pedagógicas escolarizantes e lembra a educação compensatória que fez parte das práticas pré-escolares no Brasil, especialmente, a partir de 1964, com as políticas públicas educacionais no governo militar.

Segundo Souza (2012), essa educação compensatória, embasada na teoria de privação cultural e no plano de instituição de baixo custo, foi fortemente influenciada pela política internacional, por meio de organizações como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e se trata de modelo já criticado nos Estados Unidos e na Europa.

Assim, considerar a alfabetização como prática pedagógica na pré-escola e um preparatório para o Ensino Fundamental, significa retomar modelos pré-escolares fracassados que não obtiveram êxito no Brasil e em outros países. Além disso, desfalca o tempo da Educação Infantil e suas especificidades. Kramer (1993, p.19) explica que não se deve atribuir à educação de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade o papel de evitar, por antecipação, os problemas da escola de “1º grau”, mas, sim:

> Diferentemente dessa visão compensatória – que consideramos equivocada e discriminatória – e diferentemente, também, daqueles que não consideram a pré-escola importante, temos consciência dos seus limites e das suas possibilidades reais. Por isso, reconhecemos a função pedagógica do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil [...].

Tal consideração mostra que a Educação Infantil tem suas peculiaridades, possui uma verticalização específica em seu trabalho pedagógico e curricular, e que isso deve ser respeitado, ao invés de ser substituído por exigências de outra etapa da educação como as do Ensino Fundamental.

Entre o fim da década de 1970 e o início dos anos 1980, ideias socialistas e feministas passaram a defender o atendimento à criança como direito das mães ao trabalho. As instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como o meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

As reivindicações de setores, como sindicatos, associações de bairros, associações de mulheres e, em 1979, a organização do Movimento de Luta por Creches que propõe, entre as suas principais reivindicações, a defesa do caráter educacional das creches, assim como a eleição de candidatos de oposição em governos de estados e municípios, geram uma expansão mais intensa de instituições do que era a intenção do governo durante o regime militar.

A expressão educação pré-escolar ganha maior relevância no período da década de 1980, ao significar atendimento anterior à escolarização obrigatória, o que incluía a educação das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. O MEC passa a falar em educação pré-escolar de 0 a 6 anos de idade, mesmo que, nessa época, as creches estivessem vinculadas aos Ministérios da Saúde e da Previdência. Isso tudo traz à tona o debate entre educação e assistência, já presente na história das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade.

Inicia-se uma nova vertente na discussão sobre a Educação Infantil, o que reflete no começo do debate para a nova LDB (Lei nº 9.394/96) e que impulsiona vários setores a defender um novo modelo de Educação Infantil. Essa lei que estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, determina a

desvinculação das creches dos órgãos assistenciais, realiza a diferenciação entre creches e pré-escolas pela idade das crianças, além de colocar as duas na posição de integralidade da educação básica brasileira.

2.2 AEDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASESDA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394/1996)

A LDB (Lei nº 9.394/96) trata da legislação educacional que contempla a União, Estados, Municípios e Distrito Federal e que compõe os dois níveis escolares: a educação básica e a educação superior. A educação básica é formada por três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil na LDB consiste na etapa da educação que possui o menor número de artigos na legislação se comparada às outras etapas. Isso leva a problematizar: será que a quantidade reduzida de artigos referentes à Educação Infantil é reflexo de importância inferior em relação às outras etapas na educação brasileira?

Os artigos 29, 30 e 31 da LDB[9] abarcam três aspectos importantes sobre a criança, a infância e sua educação. Primeiro, considera a faixa etária da Educação Infantil de 0 (zero) a 6 (seis)[10] anos de idade, respeitando a totalidade da infância. Segundo, a cisão entre creche e pré-escolas que provoca prejuízos à Educação Infantil como um todo. E o terceiro, refere-se ao processo de avaliação da Educação Infantil que tem como premissa o desenvolvimento da criança (BRASIL, 1996).

Fato que alterações na Constituição Federal de 1988 e na legislação, de um modo geral, refletiram na LDB e, consequentemente, transformaram alguns entendimentos. Por exemplo, a legislação considerava anteriormente a faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade o período da Educação Infantil, mas com a Emenda Constitucional nº 53/2006 determinou-se a faixa etária da Educação Infantil de até 5 (cinco) anos de idade.

---

[9] Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

[10] Cabe observar que a Emenda Constitucional nº 53/2006 estabelece a faixa etária da Educação Infantil até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2006a).

Didonet (2014) observa que existem vários fatores que já ocorriam na Educação Infantil antes das alterações legislativas, no entanto, a garantia na lei define o efetivo direito a todas as crianças brasileiras. Isso mostra que a legislação traduz o resultado de lutas de pesquisadores, defensores dos direitos humanos, educadores e movimentos sociais para a efetivação dos direitos das crianças e de sua educação.

Segundo Alves (2007, p. 60),

> [...] a realidade dialética e contraditória não se adapta imediatamente às prescrições legais e as mudanças desejadas devem ser construídas na articulação de uma política pública de Educação Infantil consistente, contínua, integrada com os diferentes órgãos públicos e setores da sociedade civil responsáveis pela garantia dos direitos de cidadania das crianças.

Com uma análise crítica e postura dialética acerca da realidade, permite-se deparar com a distância entre a situação real e as prescrições legais. Conclui-se, pois, que a construção da política brasileira voltada à criança e seus direitos vem sendo edificada historicamente por legislações, as quais demarcam alterações significativas, mas que, concomitantemente, expressam ideias neoliberais.

A Educação Infantil, após ser considerada a primeira etapa da educação básica com a LDB, passou a integrar planos e programas como o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de junho de 2014, vigente de 2014 a 2024. O PNE consiste em um plano decenal que estabelece diretrizes, metas e objetivos importantes para política de Estado e um planejamento para as políticas educacionais.

O PNE (BRASIL, 2014), em seu anexo, traz o total de 20 (vinte) metas com suas subsequentes estratégias concernentes à educação nacional que direcionarão a política educacional nos anos de 2014 a 2024. Se comparado ao PNE 2001-2010, o PNE 2014-2024 apresenta metas diferentes e significativas, especialmente em relação ao número de atendimento a ser realizado na pré-escola. Enquanto aquele trabalhava com metas percentuais a serem alcançadas, este prima pela universalização parcial da Educação Infantil.

A questão é grave, já que se trata de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, que possuem o direito à oferta dessa educação prevista por leis, mas que, no entanto, a meta proposta não garante o acesso a todas as crianças dessa faixa etária de modo a inviabilizar a concretização desse direito. Fica a promessa, somente em um futuro distante, da oferta para a metade das crianças brasileiras. Os outros

50% (cinquenta por cento) ficam à mercê do descaso do poder público e dos arranjos familiares.

Com essa “divisão organizacional” imposta à Educação Infantil – especialmente às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade –, há uma aproximação a um atendimento assistencialista, tornando o atendimento a essa etapa da infância passível de retrocesso. A Educação Infantil consiste em uma etapa da educação básica como um todo. Não há como priorizar a universalização da educação para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e limitar aquelas de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade.

Didonet (2014) adverte que, diante desse panorama, corre-se o risco de cindir a Educação Infantil em duas partes: a pré-escola obrigatória, que pode ascender a um patamar de prioridade, ressaltando o aspecto educacional; e a creche não obrigatória, perdendo sua relevância e ficando em segundo plano, à margem. Já Barbosa e Richter (2011, p.17) evidenciam sua preocupação com relação à pré-escola, dizendo que as instituições, em muitos casos, “incentivam um caráter compensatório e escolarizador em pré-escolas, sobretudo naquelas que se encontram inseridas no ambiente de escolas de Ensino Fundamental”.

Escolarizar as crianças na pré-escola aos moldes tradicionais, inserindo-as em ambientes escolares que preconize sua preparação para o Ensino Fundamental, consiste em desprezar os direitos das crianças, trazendo o sério risco de padronizar escolas para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. Delimitar a função da Educação Infantil, pensando-a de forma distinta de um preparatório para as etapas futuras de educação, possibilita compreender a necessidade de elaborar novas propostas pedagógicas e curriculares, bem como propiciar infraestruturas diferentes das outras etapas da educação.

Alves (2007, p. 64-65) traz a seguinte reflexão:

> Por um lado, a historicidade das creches e pré-escolas brasileiras evidencia a fragmentação imposta nas propostas educativas, por meio de um arremedo de ensino escolar, como transmissão de conteúdos didatizados e realização de atividades formalizadas, baseadas na repetição e na memorização. Por outro lado, as conquistas obtidas no campo da educação infantil estão ligadas à sua inserção na educação escolar, desde a LDB/96. Coloca-se, pois, o desafio de equacionar a necessidade de superação de características do processo escolar que reduzem as possibilidades de trabalho com as crianças pequenas e, ao mesmo tempo, não rechaçar a educação escolar, mas reconhecer sua contribuição para a formação humana. Ademais, é necessário articular a Educação Infantil com os demais níveis da Educação Básica, sem perder a especificidade do trabalho em creches e pré-escolas.

No debate sobre a necessidade de ser construída uma identidade para a educação da infância e garantir, ao mesmo tempo, a qualidade nessa etapa educativa, aprovaram-se alguns documentos nacionais importantes para história da Educação Infantil que regulamentam e indicam um trabalho de qualidade a ela. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006b) – são documentos elaborados pelo MEC e contêm referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas por creches e pré-escolas. Neles são apresentadas metas e estão expostos planos para a melhoria da qualidade na Educação Infantil.

Tal conteúdo foi elaborado com a colaboração de representantes das Secretarias e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, especialistas da área e outros profissionais das entidades envolvidas com a Educação Infantil. Faz-se presente também a promoção da igualdade e das oportunidades educacionais, levando-se em conta as diferenças, diversidades e desigualdades existentes no imenso território brasileiro e de suas muitas culturas.

Já as DCNEI, fixadas pela Resolução nº 5/2009, têm como objetivo orientar as políticas públicas, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p.11). Ocorre que as diversas políticas desenvolvidas pelas instâncias governamentais nem sempre respeitam as diretrizes legais ou são coerentes com elas. Aquilo que está previsto em leis e documentos nem sempre é efetivado de fato. Para se pensar sobre qualidade na Educação Infantil, faz-se necessário ampliar a reflexão sobre o significado da palavra “qualidade”.

Atualmente no Brasil, qualidade na Educação Infantil remete a duas concepções. A primeira diz respeito à qualidade ponderada com base nos direitos das crianças que foram conquistados através de lutas históricas – dos movimentos sociais, de mulheres, de professores, de estudiosos e de pesquisadores da infância. No entanto, como o conceito de qualidade não é neutro, a segunda concepção é inspirada em avaliações. Trata-se, pois, de um conceito de qualidade baseado em interesses hegemônicos e pautado nos pressupostos dos organismos internacionais.

Dourado e Oliveira (2009, p.204) analisam a qualidade na educação no âmbito das políticas internacionais:

> [...] é fundamental apreender quais são as políticas indutoras advindas dos referidos organismos multilaterais e que concepções balizam tais políticas. Para tanto, é fundamental problematizar a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade.

Nesse sentido, Barbosa et al. (2014, p. 509) explicitam os direitos das crianças e a qualidade na Educação Infantil:

> Entende-se por educação de qualidade socialmente referenciada aquela que tem por eixo o caráter emancipatório dos sujeitos histórico-sociais e que considera as diferentes condições concretas de existência desses sujeitos, voltando-se à formação unilateral, objetivando a superação das desigualdades individuais e de classe e da desvalorização cultural.

Na década de 1980, a partir dos primeiros estudos sobre o funcionamento dessas instituições, a preocupação com a qualidade foi sendo evidenciada. Entretanto, como asseguram Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p.89):

> A qualidade da educação oferecida nas instituições de educação infantil ficou em segundo plano neste período: a ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário.

Perceptível, pois, que o que aconteceu na década de 1980 vem ocorrendo nos dias atuais. Ou seja, vivemos um retrocesso na Educação Infantil, visto que a mera preocupação com a ampliação do atendimento, bem como a oferta de vagas para creches e pré-escolas, permite que a qualidade socialmente referenciada desse atendimento fique em segundo plano. A história se repete hoje com a exigência e obrigatoriedade da permanência das crianças a partir de 4 (quatro) anos de idade em pré-escolas e a preocupação com a redução de oferta de vagas, sacrificando-se, mais uma vez, a qualidade socialmente referenciada desse atendimento.

Outro fator que retrocede os avanços conquistados pela Educação Infantil, é que, em muitos estados e municípios, persiste a mentalidade de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados; de serviços eficientes de supervisão; não requerem prédios e equipamentos adaptados às necessidades infantis; bem como não precisam de livros nem de brinquedos (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.120).

Ora, pensar em qualidade socialmente referenciada na primeira etapa da educação básica remete, sim, à figura do professor profissional, protagonista importante dessa etapa da educação. Sua formação inicial e continuada contribui para a qualidade socialmente referenciada do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil. A falta de formação, entre outras problemáticas como a baixa remuneração de profissionais, quadro reduzido desses, infraestrutura, materiais pedagógicos, incide diretamente na qualidade socialmente referenciada ou na falta dela na Educação Infantil.

Sobre isso, Campos et al. (2011, p.1) mostram que:

> No que diz respeito à formação de professores, foram criados, nos três níveis de governo, diversos programas (como o Proinfantil) voltados para as educadoras leigas, que compunham a maior parte do contingente de pessoal empregado nas creches. Esse esforço obteve resultados, segundo indicam as estatísticas. Entretanto, continuam a ser empregadas nos sistemas educacionais as chamadas auxiliares, para as quais as exigências de formação não são as mesmas e que muitas vezes são as pessoas que permanecem maior número de horas com as crianças nas instituições que funcionam em período integral. Esse é ainda um problema que não foi devidamente equacionado pelas políticas de formação de pessoal.

As políticas de formação de professores no país trazem, em seu percurso, históricos progressos. Todavia, ainda é necessário maior atenção aos profissionais que atuam na Educação Infantil, em especial, aos auxiliares educativos que atuam com maior incidência em creches e também pré-escolas.

Rosemberg (2003) aponta que ainda persistem as concepções mais restritivas quanto à melhoria da qualidade do atendimento, reforçadas muitas vezes por agências internacionais que procuram incentivar serviços de baixo custo, desconsiderando a história vivida no país. Entretanto, os conhecimentos já acumulados sobre as consequências dessas experiências e os esforços desenvolvidos, por muitos grupos e movimentos brasileiros, na busca de melhorias para a educação da criança pequena, devem ser também considerados, principalmente, nesse momento marcado por profundas contradições.

Fato que vários fatores contribuem para possibilitar a qualidade socialmente referenciada na Educação Infantil e, por isso, a reafirmação de que somente a disponibilização de vagas nessa etapa da educação não garante os direitos necessários a esse atendimento. A defesa precisa ser de profissionais em constante formação; número adequado desse quadro profissional para o atendimento às

crianças; infraestrutura e espaços adequados; recursos que atendam às diversas necessidades físicas e estruturais; enfim, condições materiais e pedagógicas apropriadas às especificidades dessa etapa da educação.

2.3 EM DESTAQUE A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59/2009: SOBRE A OBRIGATORIEDADE DE FREQUÊNCIA À EDUCAÇÃO A PARTIR DOS 4 (QUATRO) ANOS DE IDADE

Quanto ao aparato legislativo, cabe destacar duas emendas constitucionais diretamente relacionadas com a política educacional infantil, quais sejam: Emenda Constitucional nº 53/2006 e nº 59/2009.

A Emenda Constitucional nº 53/2006 trata, em seu art. 7º, inciso XXV, do direito de acesso à "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas" (BRASIL, 2006a). Tal redação claramente faz uma cisão/divisão da Educação Infantil em duas etapas: creche e pré-escola, bem como restringe o tempo dedicado à Educação Infantil que anteriormente era desde o nascimento até 6 (seis) anos de idade.

Acerca da cisão em creches e pré-escolas, Didonet (2014, p.151) assegura:

> Essa cisão retrocede aos anos 60 e 70 do século passado, quando a creche ainda não era vista pelas políticas públicas como instituição educacional e, na área social, ocupava-se do cuidado físico, da alimentação, saúde, higiene e proteção contra acidentes.

A cisão traz consigo a materialização de uma concepção, a qual considera que as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade necessitam apenas de cuidado e, até mesmo, que um profissional menos capacitado pode atuar nessa etapa. Significa que, em cada faixa etária, tem-se ênfase em algum aspecto. A Educação Infantil, então, é vista sob dois aspectos: de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, a ênfase dá-se no cuidado; de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, dá-se na escolarização (SOUZA, 2012, p.87).

É fato que todas as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade necessitam de profissionais capacitados, que conheçam a criança em sua totalidade e respeitem seus aspectos sociais, biológicos e cognitivos. Dividir a Educação Infantil em duas etapas pode incidir no retrocesso da proeminência do cuidar meramente as crianças

de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade e de transformar as pré-escolas apenas em um preparatório para o Ensino Fundamental. Tal discussão tem destaque no campo da Educação Infantil, a qual propulsiona diversas lutas em prol da compreensão de que o cuidar e o educar devem cumprir juntos seu papel na educação.

Outra questão relevante sobre a Emenda Constitucional nº 53 incide na imputação da idade à Educação Infantil que era de 0 (zero) a 6 (seis) anos e passou a ser de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Nas palavras de Alves (2007, p. 56):

> O direito de educação em creches e pré-escolas inicialmente foi atribuído às crianças de zero a seis anos de idade e incorporado nas demais peças legais, nas pesquisas, nas políticas locais, nas propostas institucionais. A Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, que dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, introduz uma mudança significativa, alterando a faixa etária a ser atendida nas instituições de Educação Infantil que passa a ser crianças de zero a cinco anos. Essa alteração visa dar sustentação legal à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, abrangendo as crianças a partir de seis anos de idade. Tal ampliação se tornou obrigatória em território nacional, a partir do ano de 2006, para todos os sistemas de ensino.

A determinação de crianças de 6 (seis) anos de idade passarem a ser incluídas no Ensino Fundamental de nove anos de duração, com o advento da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006c), resulta em algumas considerações que devem ser abordadas. Barbosa (2015, p.120) explica que:

> O ingresso das crianças do Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo, conforme as normativas e orientações legais, constitui-se ainda hoje em ponto polêmico entre estudiosos, pesquisadores, gestores, legisladores e diferentes movimentos sociais. Admite-se, de um lado que a matrícula da criança na primeira fase do Ensino Fundamental é uma forma de exercitar o direito de acesso à escola. Por outro, há uma preocupação quanto à perda das especificidades da Educação Infantil, entre elas, a brincadeira e o exercício do direito da criança vivenciar processos peculiares da infância.

Alguns aspectos podem ser considerados positivos como a democratização da educação e a inclusão escolar. Entretanto, o que traz preocupação é o fato de a criança de 6 (seis) anos de idade não mais aprender de forma lúdica, mas, sim, com o método tradicional baseado no treino (BARBOSA, 2015).

As práticas lúdicas são propostas em sua maioria na Educação Infantil e, sendo assim, a inserção das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental acaba por limitar a participação delas nas atividades lúdicas em prol de

apreensões tradicionais de conteúdo e de técnicas. Sabe-se que a criança não deixa de ser criança apenas por ingressar no Ensino Fundamental, por isso, é fato que a criança necessita de práticas pedagógicas preocupadas com seu desenvolvimento integral.

O tema do corte etário vem sendo, inclusive, discutido em Fóruns Estaduais de Educação Infantil, uma vez que alguns estados e municípios vêm desrespeitando o corte etário e ainda matriculam crianças de 6 (seis) anos de idade, aniversariantes após o mês de março, em desacordo com o disposto na Resolução CNE/CEB n° 1[11], de 14 de janeiro de 2010, que define as diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental.

Outras alterações, em relação à Educação Infantil, advêm com a Emenda Constitucional nº 59/2009. Através dessa emenda, a obrigatoriedade de frequência à educação escolar a partir dos 4 (quatro) anos de idade foi aprovada. Destaca-se a redação do que traz o seu art. 1º, que altera a redação do inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1988:"I- Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;"

A princípio, tal emenda tem como escopo algo positivo, que é a universalização da educação, entretanto, necessária se faz uma análise crítica, com uma perspectiva dialética, para compreender as proporções que tal direito incide na realidade brasileira. De acordo com Didonet (2014), a universalização trazida por essa emenda tenciona a imagem de que os pais estão se omitindo de seus deveres ao não matricularem seus filhos na pré-escola e, assim, negando o direito dessas crianças.

A convicção é que se existissem vagas disponíveis e qualidade, certamente as famílias recorreriam à Educação Infantil. No entanto, a questão não está na demanda, mas na oferta: inúmeras crianças brasileiras aguardam na fila de espera por uma vaga para creches e pré-escolas (DIDONET, 2014). Assim, a culpa parece recair sobre as famílias que não matriculam suas crianças com obrigatoriedade de 4 (quatro) anos de idade e, no entanto, há, na realidade, uma ausência do Estado, que não cumpre o seu papel em atender toda a demanda da Educação Infantil.

[11] Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010 - Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na Pré-Escola (BRASIL, 2010).

No que diz respeito à universalização da Emenda Constitucional nº 59/2009, Didonet (2014, p.149) ainda aponta:

> Pergunta-se por que obrigar os pais a colocar seus filhos de quatro e cinco anos numa pré-escola. Sem serem obrigados, eles estão demandando educação infantil para seus filhos, por necessidade ou por conhecerem o valor dessa educação para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Os sistemas de ensino é que não estão dando conta de atender a toda demanda. São conhecidos os problemas de falta de vagas na pré-escola e, mais ainda, na creche. Era necessário, então, que o Estado se voltasse aos pais para lhes impor essa obrigação, quando quem está falhando é o próprio Estado no seu dever de garantir o direito à educação infantil?

A Emenda Constitucional nº 59/2009 é repleta de contradições e reafirma o direito à educação garantido pela universalização, porém traz a culpabilidade do próprio sujeito e de sua família cujo direito lhe foi negado. Todavia, a questão da universalização vai além. Mudanças socioeconômicas e culturais vêm ocorrendo por meio das intervenções de organismos internacionais, como é o caso do aumento do tempo de escolaridade já proposto desde 1990 pelo Banco Mundial, visto que faz parte dos interesses neoliberais.

Nessa direção, Marquez (2006, p.191-192) esclarece:

> A prioridade do Banco é financiar a melhoria da qualidade e expansão do acesso à educação da primeira infância, sem onerar a carga fiscal do investimento em educação, centrada na racionalização de gastos financeiros, na eficiência operacional e na busca de resultados. A base de sustentação teórica das políticas de educação infantil segue o eixo central, homogêneo e comum das políticas educacionais do Banco Mundial, baseada na teoria do capital humano, com o objetivo de assegurar a reprodução e a acumulação do capital, comprimindo os direitos de desenvolvimento humano e social da primeira infância.

Por meio da ampliação do período de escolaridade sucedem interesses neoliberais, como os do Banco Mundial, por exemplo, pautados em uma política de Estado Mínimo, em que se busca resultados imediatos para Educação Infantil. Nesse sentido, especificamente para a pré-escola, prioriza poucos gastos financeiros, sem preocupação real com a oferta de qualidade desse atendimento. Kramer (2013, p.108) afirma que “logram aumentar os números de crianças atendidas com a precarização do serviço prestado, a falta de condições mínimas de espaço físico, de materiais adequados às atividades infantis e com salários aviltantes e desumanos pagos aos profissionais”.

A obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 (quatro) anos de idade, expressa na Emenda Constitucional nº 59/2009, promove adaptações e rearranjos dos sistemas de ensino municipais e estaduais. Uma dessas adaptações ou rearranjos é a institucionalização de pré-escolas em escolas de Ensino Fundamental que tentam de algum modo garantir a efetivação dos direitos das crianças. Fato que, com a ampliação desse direito, são necessárias condições e mínima qualidade do ensino mediante assistência financeira.

Na perspectiva de Souza (2012, p.102), a inserção das crianças em pré-escolas em escolas de Ensino Fundamental precisa ser analisada:

> [...] preocupamo-nos com as turmas de pré-escolas inseridas no mesmo espaço físico do Ensino Fundamental [...], a preocupação com a escolarização precoce das crianças da Educação Infantil. O que nos leva a pensar na antecipação de práticas e conteúdos próprios do Ensino Fundamental para crianças de 4 e de 5 anos é justamente a compreensão de que, sem a infraestrutura necessária, sem a flexibilização de espaços e tempos escolares, sem os recursos humanos, materiais e financeiros, torna-se muito difícil traçar outro projeto para a educação dessas crianças.

A prática de simplesmente inserir a pré-escola em espaços já institucionalizados que atendem outra etapa da educação remete a novos questionamentos: será que o processo de alfabetização não será antecipado às crianças das pré-escolas? Com a pré-escola instituída em escola, pode ser compreendida ela como um preparatório para o Ensino Fundamental? Em uma sociedade capitalista que visa o lucro acima de tudo, a Educação Infantil também faz parte desse princípio economicista, no qual a pré-escola ofertada em escolas atende a um maior número de crianças em período parcial à medida que isso acontece em dois turnos, desprezando o atendimento de tempo integral da Educação Infantil.

O PNE define como uma de suas estratégias: “Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014, p. 51). No entanto, apenas “estimular” o atendimento em tempo integral para a Educação Infantil, da pré-escola, não garante o direito desse atendimento a todas as crianças, prevalecendo, sim, a desigualdade na educação brasileira, preceito de uma sociedade neoliberal.

Sabe-se que a educação deve acontecer de forma igualitária às crianças independentemente de qualquer aspecto, pois todas são sujeitos de direitos e

merecem uma educação de qualidade em qualquer localidade. Entretanto, não basta a redação de um artigo para que isso ocorra. A culpabilização dos pais, sugerida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, por estarem sendo relapsos e desinteressados, não deve prevalecer diante da omissão do próprio sistema de ensino que priva a oferta às populações mais pobres ou isoladas (DIDONET, 2014).

A justificativa para a obrigatoriedade da pré-escola embasou-se no argumento de que esta pode influenciar positivamente no aproveitamento dos alunos nos anos seguintes de escolaridade. Porém, a problemática da obrigatoriedade de frequência para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade reside principalmente no seguinte questionamento: obrigação dos pais ou dever do Estado?

Ao invés da obrigatoriedade da pré-escola, o Estado deveria universalizar a Educação Infantil pautada nos direitos das crianças. O trabalho do Estado deve ser efetivo no sentido de garantir acesso à Educação Infantil de todas as crianças, independentemente de sua localidade ou condições objetivas. Atualmente, a situação da Educação Infantil não está ligada ao problema de falta de demanda, mas de oferta. São frequentes as filas de espera e interferências do Ministério Público para a garantia de vagas às crianças, o que deveria incidir ao Estado a garantia do cumprimento do seu dever de ofertar as vagas de Educação Infantil com qualidade a todos.

Nas palavras de Didonet (2009, p. 2):

> A medida justa, portanto, não seria atribuir nova obrigação aos pais, mas insistir no dever do Estado em assegurar oferta democrática de educação infantil de tal sorte que as famílias hoje excluídas possam tomar parte nos benefícios da educação infantil. E isso pode ser obtido explicitando, na PEC[12], que a educação infantil é direito público subjetivo, não precisando recorrer ao princípio da obrigatoriedade.

Importante ressaltar que, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, modificam-se as prioridades de ação do poder público na educação, passando do Ensino Fundamental obrigatório para a educação básica obrigatória. Tanto antes como agora, a garantia de educação nos segmentos não obrigatórios constitui direito de cidadania e dever do Estado, a ser concretizado mediante implementação de políticas públicas. Portanto, além da perspectiva de obrigação e dever do Estado, também há a dimensão de obrigação de matrícula e frequência à escola para as crianças e os adolescentes, por meio de suas famílias.

[12]Proposta de Emenda Constitucional.

Sobre a obrigatoriedade, Rosemberg (2009), no texto “A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar”, encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (Grupo de Trabalho - GT7), no 32º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação de Pesquisadores da Educação (ANPEd), salienta que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e é entendida como um direito da criança à educação, uma opção da família e um dever do Estado.

O termo obrigatoriedade não se relaciona com esta concepção de Educação Infantil, já que torna este dever obrigatório para a família e não mais opcional. Para as crianças, não é somente direito, mas dever. A obrigatoriedade é utilizada como sinônimo puro e simples de universalização da oferta, o que, na verdade, não possui esta similaridade, além de carregar com ela outros significados.

Essa associação linear leva à concepção de uma relação entre a obrigatoriedade e a universalização ou democratização da educação. Porém, essa exigência pode não se tornar universalização do acesso à educação com qualidade e equidade de oferta. Rosemberg (2009) ainda ressalta que há poucas referências para estudo, em função do pouco tempo de debate e consequente produção sobre o tema, uma vez que a temática da obrigatoriedade na pré-escola não foi antes alvo de reflexões e discussões em nosso país nem fora dele.

Ao tornar a pré-escola obrigatória como forma de controle do Estado para garantir o direito das crianças à educação ocorre a restrição da possibilidade de escolha, visto que o direito passa a ser realizado a partir de uma imposição legal, enquanto, na verdade, o ideal seria a universalização do acesso para todas as crianças à pré-escola. Ainda, a obrigatoriedade de frequentá-la pode vir a legitimar uma maior aproximação desta com as características do Ensino Fundamental vigente.

Com base no exposto, percebe-se que as alterações precisam ser pensadas tendo como referência as DCNEI que orientam as ações desta etapa. O grande desafio da educação é conseguir a igualdade de oportunidades, não apenas no acesso, ou seja, na universalização das vagas, mas, também, na qualidade da educação como um direito das crianças.

3 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos de Zabalza (1998), Forneiro (1998) e Barbosa (2000) estabelecem uma distinção entre o conceito de ambiente e espaço. Analisam o desenvolvimento do conceito de ambiente e espaço a partir de três dimensões. A primeira vincula-se aos aspectos estéticos – acolhedor, belo, proporcional; a segunda, aos funcionais – adequados, com recursos disponíveis, exercendo sua finalidade educativa; e a terceira, por fim, aos ambientais – o frio, o calor, a luminosidade, a segurança. Essas três dimensões estão implicadas, segundo os autores, no trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Para Zabalza (1998), a Educação Infantil tem características muito particulares no que se refere à organização dos espaços. O autor sinaliza que a infância precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, em que as crianças possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente. Salienta a necessidade de os espaços oferecerem oportunidades diversas de interação e de aprendizagem, sejam elas coletivas, envolvendo grupos de crianças e adultos, ou mesmo individualizadas, nas quais os objetos dispostos sejam o foco da atenção.

Segundo Zabalza (1998, p. 50),

> o espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossíveis (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

Já Forneiro (1998, p. 232) refere-se aos espaços como sendo locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Os espaços, com seus qualificativos físicos, constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem.

O termo ambiente, para Forneiro (1998, p. 233), pode ser definido:

> Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos

> esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente 'fala', transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Barbosa (2000, p.119-120) explica que o ambiente "[...] é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários", enquanto o espaço físico, por sua vez, é o lugar de desenvolvimento de "[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente".

Cabe enfatizar que ambiente e espaço são definidos nas suas especificidades e compreendidos pelos autores como aspectos importantes a serem considerados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, necessitando de estudo e planejamento para as dimensões que os envolvem. Considerando essas especificidades, a análise, aqui, infere que o espaço pode ser entendido numa perspectiva física, funcional, temporal e relacional que passa a ser um elemento curricular que, por sua vez, não é neutro. Pelo contrário, a forma como é organizado pode contribuir ou não para o desenvolvimento das aprendizagens (HORN, 2004).

Barbosa (2000) e Horn (2004) explicam que o espaço não é algo dado, natural, mas, sim, algo construído. Apenas o espaço e os materiais, por si, não dão conta do desenvolvimento das aprendizagens das crianças. O espaço entendido como algo que não é neutro, dependendo de sua organização, poderá se configurar em um ambiente estimulador ou limitador das aprendizagens. Daí a importância de se pensar em como os espaços em que essas crianças convivem estão sendo organizados.

Nessa perspectiva, Pandini-Simiano (2010, p. 40-41) elucida sobre o espaço:

> Sua materialidade expressa um conjunto de padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. A discussão do espaço da sala enquanto um elemento curricular que configura um determinado tipo de pedagogia e que condiciona a determinadas dinâmicas de trabalho vem sendo bastante discutida também no âmbito da educação infantil, por exemplo, a disseminação da ideia de que as salas devem ser organizadas por cantos temáticos para uma melhor organização dos espaços nas salas.

Questões como a altura das janelas, as dimensões das salas, dos corredores, dos banheiros, bem como o tipo de mobiliário e materiais, incidem sobre

o espaço pedagógico na direção de atender às necessidades das crianças, em consonância com a concepção de educação do professor. Para Horn (2007, p.61), “a organização dessas instituições traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do professor que atua nesse cenário”.

A forma como as crianças vão utilizar os espaços oferecidos a elas vai depender de como estes são organizados. A perspectiva de criar possibilidades para que as crianças possam vivenciar desejos, receios, demonstrar suas preferências e expor suas opiniões traz a ideia de criança competente, que é aquela que constrói e estabelece suas hipóteses, é capaz de expor seus pontos de vista acerca de questões que fazem parte de seu mundo e vivência pessoal. Trata-se de sujeito concreto com as particularidades da idade, gênero, história de vida e inserção sociocultural.

Atualmente, muito tem se falado e preocupações têm sido demonstradas acerca da importância de ouvir as crianças, de inseri-las em discussões a fim de valorizar seu modo de conceber e viver as coisas por meio de sua participação. Mas, infelizmente, a relação adulto e criança ainda não se pauta em diálogos e discussões a respeito do que se pretende fazer no dia a dia. O planejamento, em sua essência, está voltado para atender as crianças, mas nem sempre se desenvolve uma prática que realmente busque inseri-las nos diferentes momentos do planejamento pedagógico.

O que prevalece é a lógica do adulto como aquele que sabe o que é melhor para elas. Ainda se reluta muito em abrir espaços para que a participação delas se efetive. Pensar a criança como ser ativo e sujeito de sua própria história consiste em considerá-la, no contexto das práticas pedagógicas, como sujeito que tem necessidades próprias, que manifesta desejos e opiniões de acordo com o contexto social e sua história particular de vida.

Considerando as instituições de Educação Infantil como espaço privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades para construir e compartilhar saberes, de experimentar, de vivenciar, por que não as inserir nas ações de planejamento de organização desses espaços? As crianças trazem consigo um jeito particular de ver e vivenciar as coisas e isso, na instituição educativa, vai acontecer em espaços organizados para elas.

A fim de que seja possível uma efetiva participação da criança na organização desses espaços, é preciso que nós, profissionais da educação, tenhamos

em mente uma postura ética que pense numa educação cuidadosa, capaz de reconhecer a criança como sujeito que age ativamente em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como na avaliação de seus avanços.

Para considerar a efetiva participação das crianças na organização dos espaços da Educação Infantil, é preciso que suas opiniões sejam consideradas e compreendidas, permitindo-se até que questionem sobre o que lhes é oferecido. É nesses espaços que as crianças têm a oportunidade de se sentirem parte integrante e integrada de vivências e experiências. Logo, não é possível conceber que os espaços sejam organizados sem quase ou nenhuma participação das crianças.

Acerca disso, Horn (2004, p. 37, grifos da autora) assevera:

> [...] na educação infantil, encontramos, com frequência, paredes com bichos da Disney, figuras da Mônica e Cebolinha, ‘caprichosamente’ colados, sem nenhuma interferência das crianças que habitam o espaço. Entre as consequências que isso acarreta, poderíamos citar uma ‘infantilização’ do processo de aprendizagem, como se as crianças não pudessem trabalhar com outros enredos que não esses, e como se elas não pudessem ter vontade própria.

A autora defende que o espaço é algo socialmente construído, que reflete normas sociais e representações culturais estabelecidas. Nesse sentido, é preciso levar em conta as possibilidades de organização do espaço por meio de uma construção solidária, pautada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações ali a serem estabelecidas.

No documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), das sete dimensões abordadas, há uma destinada especificamente às questões de organização dos espaços, que é a dimensão “espaços, materiais e mobiliários”. Nela são apontados requisitos básicos que devem ser levados em conta na organização dos ambientes físicos da Educação Infantil, a fim de atender às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que ali estão povoando o espaço e nele convivendo (BRASIL, 2009c).

Trata-se da adequada organização do espaço, não só do interno (salas de aula), porém, também do espaço externo, tais como: pátios abertos, pátios cobertos, parques infantis, espaços arborizados, espaços livres, dentre outros. A organização de todos esses espaços pressupõe pensar em espaços que sejam capazes de promover o protagonismo infantil, capazes, então, de potencializar o cuidar e educar.

Gandini (1999) assegura que o espaço pode ser visto como um terceiro educador. O espaço também educa. Assim, a organização de espaços requer pensar em elementos que condicionam a forma como os mesmos serão organizados pelos professores. A existência desses elementos pode limitar ou potencializar as possibilidades de experiências das crianças no contexto educativo.

Nesse sentido, é imprescindível pensar sobre o quanto educar e cuidar de crianças da Educação Infantil em espaços pensados e organizados para o Ensino Fundamental pode limitar suas possibilidades de experiências significativas nessa modalidade educativa. Deve-se pensar na organização dos espaços da Educação Infantil de modo a favorecer a interação social, a exploração das aprendizagens e, acima de tudo, configurar um ambiente carregado de estímulos para experiências e aprendizagens das crianças que ali convivem.

3.1 NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCATIVO

> A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca (LARROSA, 2004, p.154).

Meu primeiro encontro com a palavra *experiência* aconteceu durante a leitura de um texto de Larrosa denominado “Literatura, experiência e formação”[13]. Embora já tivesse lido a palavra *experiência* em outros textos, foi a partir daquele que me senti provocado a fazer com ela uma aproximação, a pensá-la na educação. No texto, Larrosa diz entender a *experiência* de um modo particular. Para ele, “a experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que *nos* passa” (LARROSA, 2007, p. 132).

Tanto o ensaio, escrito por Larrosa (2007), como o *Ensaio Sobre a Destruição da Experiência*, de Agamben (2005), asseguram a impossibilidade de se ter experiência no contexto atual. Ambos ancoram seus discursos na tese de Benjamin (1994) sobre a *pobreza de experiência* que caracteriza a modernidade. Ele explica:

> [...] está claro que as ações da experiência estão em baixa [...] porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação,

[13] Texto lido na disciplina “Leitura, Experiência e Escrita Acadêmica”, ministrada pela Profa. dra. Luciane Pandini Simiano no Mestrado em Educação da UNISUL.

> a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1994, p. 114-115).

Seguindo as ideias de Benjamin, Larrosa (2007, p. 135) aponta três razões que contribuem para que a experiência seja cada vez mais rara no mundo contemporâneo: o excesso de informação, o excesso de opinião e a falta de tempo. Ele argumenta que o funcionamento perverso do par informação e opinião associado à velocidade, inviabiliza que coisas nos aconteçam, ou seja, impossibilita que experiências aconteçam.

Quando se é subtraída a possibilidade de constituir uma *experiência*, diz Benjamin (1994), é preciso admitir certa pobreza:

> Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim. Respondamos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir pra frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda (BENJAMIN, 1994, p. 115-116).

Nessa direção, Agamben (2005, p. 22) ressalta que “o homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos ─ divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes ─, entretanto nenhum deles se tornou experiência”.

As discussões acerca da experiência (ou o empobrecimento dela) na sociedade atual, levam-me a estabelecer relações entre a educação da infância e o excesso de informações. As instituições de educação preveem, em suas políticas, assegurar à criança um espaço para viver experiências, ao mesmo tempo que incorporam nas crianças um tempo de treinamento para as exigências futuras.

Benjamin (2007) possui uma concepção de criança, infância e educação opostas aos discursos vigentes. Postulam-se questões que merecem atenção quando da reflexão sobre a aceleração da informação, a falta de experiência e a possibilidade de romper com essa lógica ao se considerar a infância como um tempo favorável à experiência.

Crítico de seu tempo, o filósofo alemão Benjamin (1892-1940), nascido em Berlim, teceu contestações a respeito da condição humana na modernidade e também sobre a Pedagogia e suas técnicas. Suas reflexões estão enraizadas na experiência, tradição e memória. As obras de Benjamin trazem preciosas indagações acerca da

criança e da infância, transcendendo o discurso educacional vigente. A ausência de narratividade ocasiona, segundo o autor, uma pobreza de experiência. Para Benjamin (2007), a incapacidade de narrar é o que marca a decadência da experiência.

Larrosa (2002, p. 23 - 25) elabora uma reflexão sobre a palavra "*erfahrung*", que significa experiência, e explicita que o termo *experiência* remete ao sujeito atravessando uma passagem, aventura ou ameaça; não ao sujeito da razão, do cognitivo, mas ao sujeito da especificidade, transitório e contínuo. Nesse sentido, ele explica que a palavra experiência significa aquilo que acontece, mexe com os sentidos e se efetiva, porém nem tudo que se passa pela vida chega a ser significativo ao ponto de ser uma experiência.

Destaca que, na atualidade, os homens estão rodeados por informações e acontecimentos em larga escala, o que não se configura propriamente em saberes ou, especificamente, em experiências. Para que haja experiência é necessário que os acontecimentos sejam sensíveis aos sujeitos. Sobre a falta de tempo, lembra que esse elemento também é uma adversidade para a elaboração da experiência. A rapidez com que os eventos acometem os humanos tem consequência avassaladora. A falta de tempo impossibilita que os sujeitos reflitam sobre as passagens de sua própria existência (LARROSA, 2002, p, 24).

Dirigida pelo instantâneo, pelo provisório e temporário, a relação do homem com o tempo, com sua vida e com os acontecimentos torna-se trivial. Essa correspondência entre falta de tempo, ausência de significados e pobreza de experiência reduz o fluxo da vida a meros amontoados de vivências.

Nessa lógica, os mecanismos educacionais que colaboram para a construção de sujeitos consumidores da informação instantânea, vazia de significados com opiniões pré-formadas, empobrecem o que a experiência genuína pode oferecer. Na educação das crianças, por exemplo, o tempo precisa ser preenchido constantemente com atividades de caráter pedagógico para oferecerem vantagens educacionais a favor das aprendizagens. Com isso, o tempo de brincar, de refletir, de criar e, sobretudo, de fazer experiência, é dirimido em virtude dos conteúdos informacionais.

Com relação às crianças, Larrosa (1998, p. 86) salienta que a chegada delas ao mundo expressa a condição de todos os homens, uma vez que biologicamente os humanos adentram o mundo pelo nascimento. Por um lado, a cada nascimento, um tempo cronológico, inserido no período da vida chamado infância,

acomete os sujeitos, pelo qual todos passam. Por outro, com a inauguração da vida, surge a possibilidade da interrupção do percurso dos homens, já que, apesar de nascerem iguais, formulam caminhos diferentes.

Na concepção de Larrosa (1998, p. 87), o nascimento

> não é o momento em que colocamos a criança numa relação de continuidade conosco e com nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início. Por isso, o nascimento não é um momento que se possa situar numa cronologia, mas aquilo que interrompe toda cronologia.

Se a cada nascimento a possibilidade da alteridade se efetiva, a aproximação da infância e experiência acontece, dado que a infância é um terreno fértil para a construção do único, ou seja, daquilo que ainda não foi plenamente significado. O nascimento não só introduz os sujeitos no mundo como também propicia a intermitência do novo (LARROSA, 1998, p. 87).

É na descontinuidade do universo dos adultos, gerada pela entrada das crianças no mundo, que a infância tem sua possibilidade de rompimento com as estruturas já consolidadas. A infância seria o lugar da não formação e da possibilidade de elaboração do mundo diante daquilo que não foi plenamente compreendido e dominado (GAGNEBIN, 1997, p. 98).

A criança repete suas brincadeiras como forma de elaborar sua própria experiência: “a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2002, p. 102). Sendo assim, a experiência da infância é lugar de elaboração, de repetição e de memória do passado em relação àquilo que não cessou e possibilidade de transformação do por vir, pois está inacabada e foge ao domínio dos adultos.

No texto “Velhos brinquedos”, Benjamin (2007, p. 85) explora esses artefatos como sendo objetos de grande significado para diversas áreas do conhecimento, destacando-se o seu encantamento pelos brinquedos. Salienta que sua atração pelos brinquedos não se trata de uma regressão à vida infantil, quando se deseja brincar. Explica que o brincar é uma maneira de libertação e criação de significados próprios que o sujeito encontra em si mesmo, e não pode ser explicado na ordem da utilização e instrumentalização, escapando à lógica da reprodução.

Sobre isso, ressalta:

> Coisas do tipo não se encontram evidentemente na exposição. Mas há algo que não pode ser esquecido: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos -, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e concertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças (BENJAMIN, 2007, p. 87).

Para o filósofo, os brinquedos são possibilidades de se fazer experiência justamente por oportunizarem a criação de enredos originais em um universo, entretanto, por causa técnica, em que tudo deve estar atrelado a uma utilidade imediata, essa oportunidade é anulada.

Opondo-se à perspectiva da Pedagogia burguesa em instrumentalizar aquilo que é da ordem do sensível e que valoriza apenas a criança se escolarizando, recebendo educação formal, rememora seu tempo de escola como sendo penoso:

> [...] conhecemos outros pedagogos cuja amargura não proporciona nem sequer curtos anos de 'juventude'; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. Ambos, contudo, desvalorizam, destroem os nossos anos. E, cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que a nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente, com êxtase!); depois vem a grande 'experiência', anos de compromisso, pobreza de idéias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso (BENJAMIN, 2007, p. 22, grifos do autor).

Ao tecer uma crítica sobre a Pedagogia moderna, que delega obrigações às crianças desde cedo, Benjamin (2007) justapõe a infância ao lado da fantasia e da criação, e a distância da razão e da técnica. Tece considerações a respeito de uma Pedagogia que concebe a criança e a cultura como objetos exclusivos da educação. Denuncia que a falta de liberdade das crianças ocasiona uma supressão do pensamento e da elaboração da experiência. Portanto, uma educação de inspiração benjaminiana questiona os princípios vigentes e propõe uma visão de educação em seu contrário. A educação, na reflexão de Benjamin (2007), não deve corroborar os automatismos da vida nem seus periodismos, mas estar favorável à criação de um homem criativo e reflexivo.

Nesse sentido, Pandini-Simiano (2010, p.54) sugere que:

> Para que as crianças reconheçam a instituição de educação infantil como um lugar, é preciso possibilitar que algo aconteça e toque os meninos e meninas que ali vivem grande parte de sua infância. Isso requer atitude de desacelerar, olhar, escutar e sentir. Na correria do dia a dia, no automatismo de nossas

> ações em função de uma rotina rígida e linear, muitas vezes, não temos tempo para ver, reparar o outro. Sequer paramos para abrir nossos olhos e ouvidos, sequer paramos para ir ao encontro do outro ou nos deixamos ser encontrados.

Ciente de que as reflexões apresentadas não esgotam o que pode ser pensado e problematizado sobre a experiência, ao contrário, elas tornam evidentes os problemas e as dificuldades que estão postas a quem se propõe a pensar a educação e a experiência no contexto educativo, sigo adiante na intenção de buscar olhar para as crianças da pré-escola e suas experiências no espaço da escola de Ensino Fundamental.

4 AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA QUANDO INSERIDAS NO ESPAÇO DA ESCOLA

O presente capítulo busca apresentar alguns dados sobre o espaço da escola de Ensino Fundamental e as experiências das crianças da pré-escola.

4.1 SOBREOS ESPAÇOS E RELAÇÕESNA ESCOLA: A PRÉ-ESCOLA QUE EU TENHO

A pesquisa, como mencionado na metodologia, ocorreu em uma instituição educativa do município de Tubarão/SC, iniciando-se no segundo semestre de 2017 e finalizando-se no segundo semestre de 2018. Com base em estudos bibliográficos, diário de bordo, observações e conversas, formou-se o campo empírico para a pesquisa.

Para se ter acesso a essa instituição educativa, faz-se necessário cruzar o trilho de trem que atravessa parte do município de Tubarão, e acessar a rua de asfalto que margeia o rio.

Essa instituição educativa situa-se em uma comunidade com poder econômico de nível médio, com razoáveis condições de saneamento e boas condições de moradia. Nessa região também está localizada a conhecida “área verde”[14],constituída pela população de baixa renda.

Na entrada da instituição educativa, muros coloridos trazem um pouco de vida a um cenário de cores desbotadas. Azul e branco são as cores que pintam as estruturas da escola. O portão de acesso principal é pequeno, permite o ingresso dos funcionários, alunos, professores e pais. Quando se chega em frente a esse portão, é possível avistar duas áreas: de um lado fica a biblioteca, a secretaria e a cozinha; do outro, visualiza-se a sala multifuncional, sala dos professores, laboratório de informática, as salas de aula e um espaço coberto, geralmente utilizado para eventos como reunião de pais e formatura.

[14]“Área Verde” é assim denominada, por se tratar de um espaço que anos atrás era área de vegetação e mata nativa, com poucas casas habitadas. No decorrer dos anos, com o aumento da população do município, tal área passa a ser habitada por famílias de baixa renda. Atualmente, é um bairro que abriga uma favela.

Fotografia 3 – Acesso à escola

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Fotografia 4 – Pátio coberto

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Ao se analisar o conjunto arquitetônico, é possível constatar que há uma estrutura padrão na maioria das escolas do município. As paredes pintadas de branco, as esquadrias metálicas de cor azul e a cobertura de laje com forro de policloreto de vinila (PVC) branco fazem parte da composição do prédio que abriga as salas. Um estreito corredor coberto com telhas transparentes, vigas e chão de concreto formam o cenário que liga as salas ao ginásio de esportes.

Vinão Frago e Escolano (1998) explicam que o traçado arquitetônico do edifício é uma poderosa mensagem da ideia de educação que se tem em dado local, pois corresponde a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. O espaço educa, expõe ideias, externaliza mensagens. Assim, “a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui à sua materialidade um sistema de valores [...] que cobre diferentes símbolos estéticos culturais e também ideológicos” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 26).

Portão adentro, tem-se direcionamento às instalações que abrigam a turma do Pré1. Encontra-se no corredor, à esquerda do prédio, na segunda sala. De longe, não se tem dúvidas de que se está chegando ao local que abriga o Pré1, pois avistavam-se, no corredor, próximo à sala, crianças miúdas com seus pais, avós ou irmãos mais velhos.

Logo na entrada da sala, há um painel do personagem Pequeno Príncipe que faz a passagem para o espaço da Educação Infantil. Nesse contexto:

> *Nos momentos de entrada na instituição educativa, o horário inicial é tumultuado, pais, avós, tios, irmãos, adolescentes e crianças, quando chegam à frente da escola, ficam debaixo do sol, vento e às vezes chuva, ao entrarem, no pátio interno da instituição, misturam-se crianças da Educação*

> *Infantil e estudantes do Ensino Fundamental I e II. Ao bater o sinal de início das aulas do período vespertino, cada grupo de alunos desloca-se para as suas salas de aula, quando são separados por faixas etárias em turmas. Na hora do recreio, o contato com as crianças maiores muitas vezes se dá após servido o lanche, quando as mesmas têm um tempo para brincarem nos espaços disponíveis para todos. E na saída, ao final do período, todas as crianças voltam a ter o contato como descrito quando se iniciam as aulas. (Registro diário de bordo - ago. 2017)*

A partir do relato acima, é razoável perceber que a turma da pré-escola que frequenta o espaço da escola é tida como uma espécie de “intrusa” que precisa se adaptar àquele espaço.

Fotografia 5 – Acesso para a sala

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Fotografia 6 – Porta de entrada da sala

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Ao atravessar a porta, existe uma sala que é dividida com crianças maiores no turno matutino (anos finais do Ensino Fundamental). Chão de concreto, paredes beges, porta retangular com marco pintado de azul-escuro, além de mesas e carteiras para atender pessoas com porte adulto. Em duas das paredes, é possível observar que há quatro janelas basculantes.

Fotografia 7 – Sala

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Essa é a sala que abriga a turma da Pré-escola 1 (crianças de 4 a 5 anos de idade) e, em outra sala, em frente a esta, trabalha a turma de Pré-escola 2 (crianças de 5 a 6 anos de idade). Na parede, é possível observar a predominância da cor bege, com exceção de três painéis. O primeiro, localizado na parede da frente da sala, acima do quadro branco, retrata o alfabeto completo com as quatro possíveis formas de escrever cada uma das letras. O segundo, localizado na parede de trás, é um painel com as numerações de zero ao nove e suas respectivas quantidades. Há ainda um terceiro painel na parede, à direita, confeccionado com material de espuma vinílica acetinada (EVA) simbolizando um semáforo, o qual contém uma plaquinha com a foto de cada criança, os quais são classificados conforme seus comportamentos.

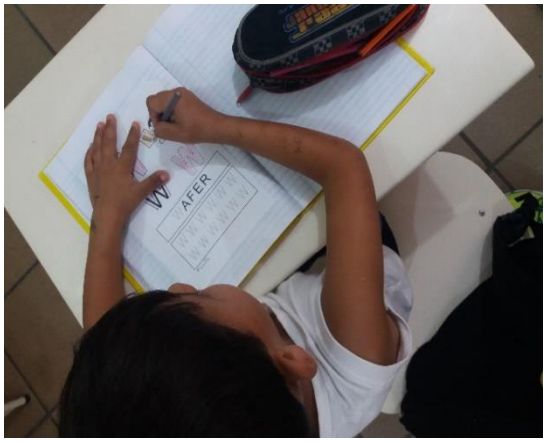
Fotografia 8 – Cantinho do comportamento

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Interessante mencionar que na organização das práticas cotidianas da Pré-escola1, havia momentos definidos como “hora do trabalhinho”, bem como um quadro de horários das aulas de Arte e Educação Física. No “horário dos trabalhinhos”, as crianças recebiam papéis com atividades já fotocopiadas, espaço para colocarem seus nomes e eram convidadas a desenvolver as determinadas tarefas, geralmente realizadas individualmente, cada criança na sua carteira. Por exemplo:

> *Em dias alternados desenvolviam as atividades de Português e Matemática, muitas vezes era indicada uma criança para que a mesma soletrasse qual a letra do alfabeto estava sendo apontada na determinada ocasião (alfabeto colado em cima do quadro). Após recordarem as letras que compõem o alfabeto, as crianças desenvolviam as atividades solicitadas. ‘Na aula de hoje, vamos apreender a letra ‘W’, de Wafer, uma marca de bolacha recheada que todos vocês gostam. Estamos quase completando o nosso alfabeto’[...] uma criança diz, mas também é a letra do nome do meu irmão ‘Willian’. Após, finalizada a atividade, conforme cada um ia terminando a sua, poderiam pegar um brinquedo na caixa e brincar. (Registro diário de bordo - ago. 2017)*

Fotografia 9 – Atividade do alfabeto



Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Fotografia 10 – Atividade dos numerais

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

De acordo com Foucault (1987 *apud* GUIMARÃES, 2008), historicamente, o controle sobre os indivíduos não se faz somente pela ideologia, mas pelo corpo. Ao longo da história, o corpo humano foi reconhecido como força de trabalho e produção de valor. Essa ideia também está muito presente nas experiências vividas pelas crianças da Educação Infantil, quando inseridas no espaço da escola. As práticas educativas a elas destinadas valorizam as crianças pela quantidade de produção e pelo trabalho que realizam. Nesses “trabalhinhos”, as crianças são dirigidas individualmente. O adulto dirige seu olhar e seus dedos buscando contornar seus gestos para garantir com eficiência o produto final.

Larrosa (2001), ao propor pensar a educação a partir do par experiência e sentido, incita a reflexão a respeito do processo de experimentar materiais. Colocar a importância no produto final e não no processo impossibilita que as produções façam sentido às crianças e aos adultos. Além disso, percebe-se o quanto frequentar a pré-escola no espaço da escola causa uma espécie de antecipação da escolarização. Tal fato, também é evidente nos registros que seguem:

Fotografia 11 – “Hora da atividade de Matemática”

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

> *Ao entrar a professora cumprimentava as crianças, solicitava que cada um sentasse na sua carteira, realizava a chamada nominal e logo ia para o quadro branco que estava posicionado na altura dos adultos. As carteiras que abrigavam corpos de adolescentes de 12 anos que frequentam o 7º ano pela manhã, agora estavam ali para as crianças de 4e 5 anos e seus pequenos corpos. A professora, sem parecer pensar nisso, apressa-se a passar os ‘exercícios de Matemática’ e chama (Yran – 4 anos) para que venha ao quadro realizar um exercício. Yran aproxima-se do quadro, põe-se na ponta dos pés, estica os braços e consegue alcançar a base do quadro e tenta solucionar o ‘problema’ proposto pela professora. A professora mostra-se satisfeita. Elogia Yran, que se senta parecendo aliviado por conseguir cumprir a proposta. Na outra foto, o Matheus não quis ir até o quadro, então, a professora pegou as plaquinhas das crianças do painel do comportamento e desenvolveu contas de Matemática, onde colocava e retirava determinada quantidade de imagens sobre a mesa e buscava desenvolver a resposta com ele. Poucas vezes ele respondeu, quase sempre as outras crianças que respondiam por ele. (Registro diário de bordo - ago. 2017)*

Fotografia 12 – Atividade de Matemática

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Ainda com relação às produções das crianças, pode-se perceber um esforço por parte dos professores, em relacioná-las a um conteúdo, geralmente, como datas comemorativas do calendário escolar. São exemplos: dia das crianças, Natal, Páscoa, entre tantos outros. Seguindo uma lógica de currículo escolarizante e um planejamento direcionado a partir de algumas datas consideradas relevantes, a relação com conhecimento é fragmentada e empobrecida pela repetição de atividades ano a ano.

Fotografia 13 – Atividade de Natal

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

No registro anterior, as crianças recebem, cada uma, a sua fotocópia da imagem de um personagem do Natal, o famoso Papai Noel. Solicitou-se que cada uma pintasse seu desenho o mais bonito possível e que, ao final da pintura, receberiam algodão para colarem no espaço da barba. Observam-se os gêmeos, Matheus e Gabriel: um preferiu ficar em pé, talvez a maneira mais confortável que ele achou para desenvolver essa atividade, visto que o mobiliário é para adultos; o outro, sentado, com o “bico” na boca para realizar a atividade proposta, desmanchar o algodão e colar onde a professora havia passado cola.

Ainda sobre a composição da sala da Pré-escola 1, pode-se fazer uma análise do mobiliário. Os móveis da sala são: dois armários com portas, cuja professora regente tem acesso a um deles para guardar tintas, papéis e outros materiais pedagógicos. Somente o adulto tem acesso a este armário. Há, ainda, uma grande mesa que atende a professora e mais vinte carteiras com cadeiras, todas na altura para adultos, que atendem as crianças.

Nos registros fotográficos abaixo, é possível ver dois tipos diferentes de carteiras: um estilo mais antigo, onde tem a possibilidade de a criança apoiar seus pés nas laterais, servindo de apoio para o descanso de suas pernas; o outro, uma mesa moderna, faz com que as pernas e os pés fiquem na fase aérea o período todo enquanto as crianças desenvolvem determinada tarefa.

Fotografia 14 – Carteira e cadeira

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

É perceptível, portanto, que o mobiliário da sala que as crianças frequentam não foi pensado nem planejado para abrigar e sustentar os corpos diminutos da sua condição de criança pequena. Tal fato ainda pode ser visibilizado no espaço utilizado para se realizarem as refeições. Aqui, encontram-se três mesas grandes com bancos nas laterais, todos também na altura para adultos. O lanche é servido por adultos, sem praticamente autonomia alguma por parte das crianças em poderem escolher ou pegar a quantidade desejada.

Fotografia 15 – Refeitório

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

> *Após saírem da sala em fila indiana, quando chegam ao refeitório, cada turma de crianças tem sua mesa para acomodarem-se e aguardarem as respectivas refeições. Visto que são móveis para adultos, observa-se que praticamente todas as crianças ficam em posição desconfortável para o momento tão precioso que é a alimentação saudável. Ainda, as crianças que não querem comer por alguma justificativa precisam permanecer sentadas, até que os seus colegas finalizem o lanche. (Registro diário de bordo - ago. 2017)*

Autores da perspectiva sócio-histórica, tais como Wallon (1981) e Vygotsky (1989), afirmam que o desenvolvimento humano ocorre em contextos sociais pela interação com o outro. Considerando que a Educação Infantil é um lugar privilegiado para o estabelecimento de relações com adultos e com outras crianças, os espaços precisam estar organizados de modo a favorecer essas interações.

Fato que o mobiliário e a sua organização potencializam ou limitam as práticas sociais e culturais. Eles interferem diretamente nos hábitos de comer, dormir, banhar-se, cuidar e ser cuidado, que ali são desenvolvidos.

Fotografia 16 – Bebedouro

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Fotografia 17 – Pia do banheiro

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

A forma como as crianças são alimentadas e cuidadas contribui para constituí-las enquanto pessoa. Esses momentos são ocasiões extremamente ricas para a aprendizagem de hábitos e costumes.

Na instituição pesquisada, com relação ao espaço, pode-se afirmar que o mobiliário não favorece as experiências e aprendizagem de práticas culturais e hábitos de alimentação, higiene nem descanso. Os registros que seguem, comprovam o asseverado:

> *A professora entra na sala e cumprimenta as crianças com um 'boa tarde', várias vão abraçá-la. Então, ela solicita que todos sentem em seus lugares para que possa ser realizada a chamada, algumas crianças insistem em brincar com seus brinquedos de casa, trazidos na mochila. A professora fala: 'Pessoal, vamos colaborar que a 'tia' está fazendo a chamada.' Ela chama cada criança, uma a uma e pede que repitam: 'Presente'. Ao finalizar, solicita que as crianças se sentem em duplas para desenvolverem 'atividades' relacionadas ao Natal. A professora inicia mostrando o desenho de uma fotocópia de árvore, e os questiona: 'Vocês sabem o que é isso?' As crianças respondem que sim, sabem ser uma árvore de Natal. A professora continua: 'Então, hoje a tia tingiu arroz para vocês colarem nesta atividade. O arroz verde colarem nos galhos e o arroz marrom no tronco. Após terminarem esta atividade, vocês coloquem as folhas embaixo da carteira e podem brincar livre com os brinquedos das caixas.' Quando praticamente todas as crianças já haviam finalizado, Matheus e Miguel permanecem sentados, debruçados em suas carteiras. Passado um tempo, Matheus levantou-se e Miguel continuou sentado, deu uma despertada e acomodou-se com sua cabeça no encosto da cadeira. Não demorou muito, ele caiu direto no chão. Levantou-se e fez o mesmo procedimento, voltou à sonolência debruçado na cadeira. Eu, percebendo que o garoto estava sonolento, e preocupado que ele viesse a cair outra vez da cadeira, fui até ele e questionei se queria dormir um pouquinho no meu colo. Sem piscar os olhos imediatamente, respondeu que*

> *sim. Neste momento, acomodei-me numa cadeira e Miguel adormece em sono profundo. Para melhor acomodá-lo, após um tempo, fui atrás de algum colchonete pela escola afora. (Registro diário de bordo - ago. 2017)*

Fotografia 18 – Criança e descanso

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Analisando o espaço físico da sala e seus objetos, pode-se observar que “a injusta estrutura social brasileira espelha-se sobremaneira nas instituições educacionais, onde há uma precariedade de mobiliários, equipamentos e brinquedos adequados para educar e cuidar das crianças” (PANDINI-SIMIANO, 2010, p. 87).

Os brinquedos resumem-se a variados objetos dispostos em duas caixas dentro da sala. Essas caixas, no período da pesquisa de campo, estavam sempre dispostas da mesma maneira e continham sempre os mesmos objetos. A professora critica a falta de brinquedos disponíveis para as crianças. Algumas vezes, inclusive, pede doação ou traz alguns materiais da sua casa.

Fotografia 19 – Cantinho dos brinquedos

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Na área externa, localizada em frente à sala, encontra-se o parque. Nele, há uma estrutura de brinquedos que possibilitaria a experiência e desenvolvimento de diversos segmentos das habilidades necessárias para o corpo, porém, o local onde ele está instalado, muitas vezes, atrapalha o desenvolver das atividades de outras turmas de alunos da escola de salas vizinhas, não podendo, então, ser utilizado.

Tais elementos apareceram nos desenhos e, corriqueiramente, durante as falas das crianças. Eduarda, ao desenhar, relata: *“Ah, na nossa escola, tem também ‘tio’, o parquinho... mas, é muito difícil para desenhar. E também, a gente usa pouco, porque não pode fazer barulhos para as outras turmas, né! [sic]“ (Diário de bordo – nov. 2018).*

Fotografia 20 – Parque

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Além do parque, há uma quadra de esportes, onde são trabalhadas “atividades” com a professora da disciplina de Educação Física. Esta área é também utilizada na hora do recreio. A quadra de esportes é um local normalmente utilizado para atividades propostas pelos adultos, entretanto também pode ser um espaço em que as crianças tenham liberdade para ampliar a sua linguagem corporal, desenvolvendo a sua autonomia com o corpo.

Buss-Simão (2012) lembra que o corpo não precisa somente sentar, ele precisa deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer. Enfim, o corpo está na base de toda a experiência social das crianças e na construção de suas relações. Destaca ainda:

> Além disso, os usos dados aos espaços e às diferentes geografias que as crianças criam, envolvem uma infinidade de conhecimentos, em que elas, além de conhecerem as suas possibilidades e limites quanto ao uso de corpo nesse espaço pequeno ou grande, macio ou áspero, apertado ou folgado, escuro ou iluminado, alto ou baixo, aprendem sobre esses espaços, os exploram, os descobrem, traçam suas primeiras aproximações, manipulações e observações. Com elas, as crianças estão também se aproximando de registros básicos de medidas e mensurações, de comparações, de construções e reconstruções com diferentes materiais desse mesmo espaço (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 270).

Nas cartas-desenhos das crianças, quando mencionam sobre a pré-escola que eles têm, foi possível inferir, inicialmente, que o ambiente que mais chama a atenção deles no espaço da escola é a quadra de esportes. Grande parte das crianças desenhou esse local. Assim, Lucas relata:

> *'Oh, tio Fernando, sabia que lá na quadra é muito legal de a gente ir?' Eu o questiono: 'Porque você gosta de ir para aquele espaço?' Ele me responde: 'Ah, porque lá pode brincar do que quiser, correr, pular, gritar. A gente faz brincadeiras bem legal lá [sic].' (Diário de bordo – nov. 2018)*

Fotografia 21 – Cartas

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2018.

Fotografia 22 – Quadra de esportes

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2017.

Barbosa (2000, p. 146), ao fazer uma análise sobre os pátios e muros presentes nas instituições de Educação Infantil, explica que os materiais utilizados na construção do muro representam um tipo de relação das crianças com o mundo

externo. Os muros de tijolos, por exemplo, impedem a visão e a relação com o espaço externo.

Na instituição educativa observada, predomina, no pátio externo (quadra), um vazio. O grande espaço cercado por muros altos de concreto impossibilita a visão e o contato das crianças com o mundo externo. A falta de brinquedos e elementos da natureza, como árvores, areia e plantas, dificulta a criação, diversão e ampliação do repertório das crianças.

A seguir, mostra-se um pouco mais sobre o espaço, ampliando os olhares a partir dos olhos das crianças...

4.2 COM OLHOS DE CRIANÇA: A PRÉ-ESCOLA QUE EU QUERIA TER...

Buscando ampliar o olhar sobre os espaços educativos, partiu-se para a segunda etapa da intervenção. Peço para que desenhem, agora, uma outra carta com o tema “A pré-escola que eu queria ter”. As análises dos desenhos construídos pelas crianças, conjugados com as fotografias e registros escritos sobre a vida das crianças na instituição educativa, permitem inferir alguns aspectos do contexto cultural da instituição de educação que frequentam, bem como coadunam com seus sonhos e desejos.

Entre o que as crianças gostam ou não no espaço da instituição educativa, aparece uma contraposição entre o “sujeito-criança” e o “sujeito-aluno” no mesmo espaço. Caracterização essa centrada numa infância “sujeito-aluno” que fica visivelmente marcada nas falas e desenhos das crianças, visto que para os professores parece que o espaço e práticas não estão pautados em conteúdos e formas de ensinar tradicionais do Ensino Fundamental.

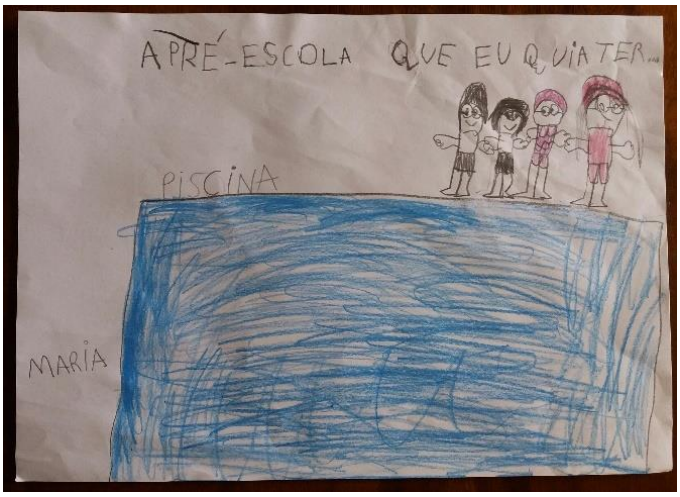
Contudo, constatou-se que não é somente o “ensinamento” de letras e números, o “transcrever” que fazem da Educação Infantil uma antecipação das práticas da escola. Oliveira (A., 2001, p. 91), ao fazer uma análise, pontua:

> Poderia dizer que é um conjunto de práticas pedagógicas (históricas), de conceitos (de criança, de infância, de educação, de conhecimento, de cultura), de organizações e relações estabelecidas com o espaço e tempo, de interações criança-criança, crianças-adultos, adulto-adulto, de uma dada conjuntura política, econômica e social que configuram tal realidade.

A organização dos espaços da pré-escola inserida na escola, os materiais que são favorecidos ou não, as interações ali construídas, as regras, os valores, condicionam e limitam as experiências das crianças no contato com a natureza – não somente com árvores, flores e pássaros, mas experiências prazerosas com o fogo, a água, a terra e o ar, como sugerem Faria e Palhares (1999) – e acabam por fortalecer a imagem de "uma infância em situação escolar" nas crianças sujeitos da pesquisa.

Isso tudo é notável quando as crianças expressam seus desejos em seus desenhos e suas falas como: *"Oh,'tio Fernando', eu queria que na nossa escola tivesse uma piscina, pra gente poder ter contato com a água. É tão gostoso brincar de se molhar [sic]." (Registro diário de bordo – out. 2018)*

Fotografia 23 – A carta diferente



Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2018.

As interpretações das crianças impressas no papel alertam ainda para a necessidade e o desejo das crianças de contato com a natureza. Elas sonham com uma pré-escola que contemple, em seus limites territoriais, jardins, flores, árvores frutíferas, árvores com cabanas em seus galhos e água para brincar.

Considerando a fala dessas crianças, cabe ainda a reflexão de que elas estão incorporadas em um contexto social macro que, cada vez mais, coloca o contato do humano com a natureza numa relação outra que não o da exploração capitalista abusiva. A questão do direito ao convívio das crianças com a natureza parece inegável nos espaços de Educação Infantil. Importância essa explicitada na fala de Lucas:

> *'Oh,'tio', eu gostaria que na nossa escola tivesse árvore para poder subir, ver os pássaros e outros animais. Aqui, na minha carta, eu tô desenhando uma*

> *árvore com um passarinho saindo dela voando. Também, fiz o sol, umas nuvens [...]ah, vou fazer uma nuvem preta, aquelas que quando vem a chuva bem forte [sic].'(Registro diário de bordo – out. 2018)*

Fotografia 24 – Escrevendo a carta

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2018.

Aos aspectos já mencionados, cabe destacar a limitação do acesso das crianças a histórias infantis, as poucas oportunidades que têm de conhecer lugares ainda não imaginados, o brincar "interrompido", os poucos brinquedos de que dispõem na sala e o próprio espaço inapropriado desta. A esse respeito, Davi ressalta:

> *'Oh,'tio', eu gostaria que na nossa escola tivesse mais brinquedos na nossa sala de aula para brincar... porque, às vezes, todos os alunos vêm e todo mundo quer brincar com o mesmo brinquedo. Daí, dá confusão, a 'tia' tem que tirar e esconder o brinquedo. Mas, nós também conseguimos brincar com os brinquedos quebrados que tem aqui, porque a gente inventa, né [sic].' (Registro diário de bordo – out. 2018)*

Fotografia 25 – Carta brinquedos

Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2018.

Os poucos brinquedos (tampinhas de panelas, carrinhos sem rodas, ursos de pelúcia sujos, bonecas com enchimentos caindo, algumas peças de lego, panelinhas sem cabo, dentre outros) que compõem o acervo da sala do Pré 1, são escassos e possuem pouca diversidade de materialidades.

Mesmo diante da escassez e da pouca diversidade desses brinquedos, as crianças organizam alguns enredos e situações onde ficam de fato envolvidas, concentradas e alegres. Como diz Benjamin (1984, p.77), as crianças fazem dos "destroços" – os brinquedos dentro das caixas – um mundo particular, já que com esses "restos", elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos restos, do que criar em suas brincadeiras.

Importância essa explicitada por Oliveira (A., 2001,p. 117), quando indaga:

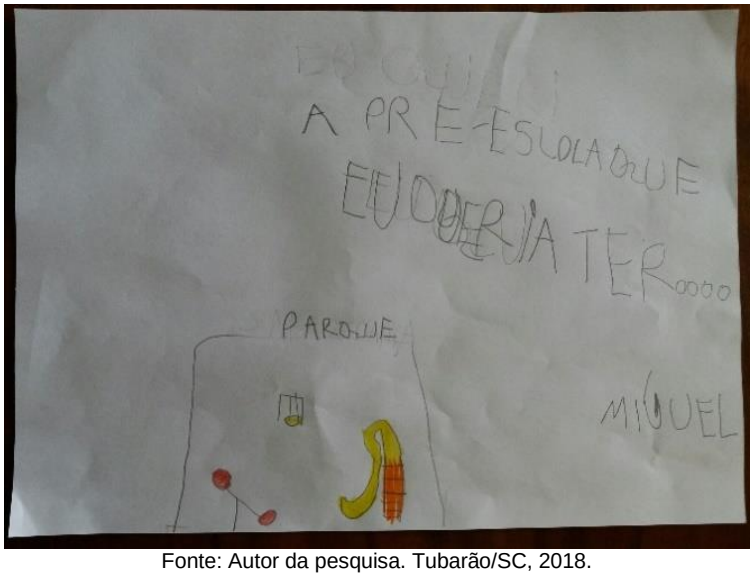
> Se as crianças criam mundos particulares com 'destroços', o que não fariam se lhes fossem oferecidos brinquedos de qualidade e em quantidade suficiente para todas? Quantos novos e diversificados mundos nasceriam de seu brincar? Quantas novas possibilidades (de ser, de agir, de organizar e conhecer o mundo) seriam visíveis nas 'incoerentes relações' que as crianças constroem? Como poderíamos, nós adultos, participarmos deste mundo, deste brincar?

A partir das questões de Oliveira (A., 2001), cabe pensar ainda sobre o parque. Esse espaço manifesta-se como sendo "o" espaço das crianças ou o espaço onde os adultos menos se envolvem diretamente. Se, por um lado, as culturas infantis podem surgir ali com maior intensidade do que em outros espaços, como as próprias crianças indicaram em suas falas e desenhos, por outro, penso que os brinquedos ali fixados também contribuem para a caracterização dessas culturas e dessa infância.

Nesse momento, Miguel destaca o parque novamente, mesmo esse já existindo na escola:

> *'Oh,'tio', vou desenhar o parque...' Eu o questiono: 'Mas porquê? Se já existe um...' Miguel, bem esperto, responde: 'A gente só pode usar de vez em quando, porque ele fica trancado e não pode fazer barulho para as outras salas. Então, eu quero pedir para a diretora deixar a gente brincar mais vezes no parquinho. É tão legal! A gente escorrega, pula, brinca de fazendinha.' (Registro diário de bordo – out. 2018)*

Fotografia 26 – Carta parque



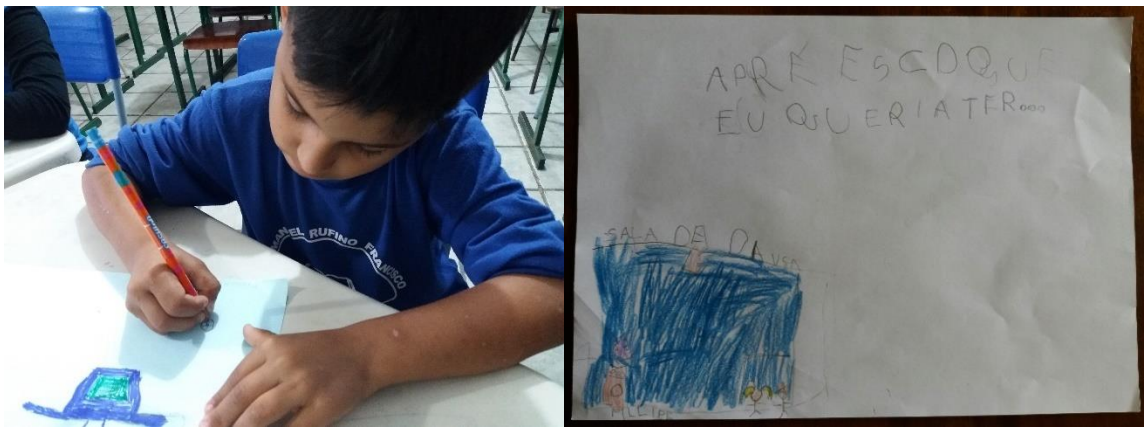
Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2018.

Acredito que esses brinquedos, mesmo alguns estando velhos e danificados, proporcionam, sim, uma gama variada de elementos para as ações das brincadeiras, mas fico a pensar como as crianças tratariam esse espaço se, em algumas ocasiões, ele recebesse outros equipamentos. Por exemplo, quem sabe, de surpresa, se recebesse pneus de diferentes tamanhos? Uma cama de bonecas dentro da casinha? Um balanço de corda fixado em um dos galhos das árvores, ou uma cabana em meio à sua folhagem...?

Nesse encontro com as crianças no espaço do Pré 1, consegui olhar para uma infância marcada pela rotina da instituição educativa que frequentam, pelas alegrias, encontros e desencontros, pelos silêncios e alvoroços, pelos desenhos e brincadeiras, pelas coisas de que gostam ou não nesse espaço. Tudo isso mostrou-me o quanto a Educação Infantil, com todas as suas especificidades, é importante na vida dessas crianças. Importância essa explicitada na voz de Felipe:

> *'Oh, 'tio Fernando', eu gostaria de dançar, é bem legal quando todo mundo está dançando junto. A gente ficou tantos dias em casa, né, tio!?''Teve o feriado, que emendou com o final de semana', falei para ele. Assim, respondeu-me: 'Eu fui pra praia, lá dancei um monte com meus primos... estava bem legal. Mas, eu já estava com saudade de vir para escola, porque eu adoro a escola, eu amo vir para cá [sic]'. (Registro diário de bordo – out. 2018)*

Fotografia 27 – Carta dança



Fonte: Autor da pesquisa. Tubarão/SC, 2018.

Através de falas como as de Felipe, penso ser fundamental rever os limites que envolvem a infância no espaço da Educação Infantil inserida na escola, limites apresentados pelas crianças ao longo desta pesquisa, ao mesmo tempo que se faz necessário seguir outros “rastros” que elas oferecem através de suas cem formas de existir.

A dança, o movimento, a alegria, o amor pela escola. Rastros deixados pelo menino Felipe. Considerando que a Educação Infantil é o primeiro espaço de educação coletiva, é fundamental pensar como estão organizados esses espaços que acolhem as crianças para suas primeiras experiências de estar junto. Larrosa (2001), embasado no pensamento de Nietzsche, diz que a educação deveria formar gerações para a alegria e não apenas para o trabalho, pois só ela permite a consciência de se libertar de certos interesses.

Uma das críticas nietzschianas à educação moderna é a educação da pressa, aquela que dança num ritmo acelerado, descompassado com o sujeito, mas em sintonia com as necessidades de mão de obra para o Estado, para o mercado produtivo. E, nessa dança fora de ritmo, a educação na modernidade esquece de capacitar os seres para a vida.

Nesse sentido, cabe pensar que, para além da obrigatoriedade de frequência das crianças à educação, sob o argumento de oportunizar acesso, é fundamental a reflexão sobre os modos como isso vem acontecendo. Não se trata apenas da criação de políticas, mas é imprescindível pensar em sua efetivação. No contexto desta pesquisa, inferi-se que a inclusão de crianças da pré-escola no espaço da escola, muitas vezes, limita as possibilidades de experiências das crianças e de

viver a sua infância em plenitude em contextos educativos. A política que busca em sua premissa oportunizar o acesso pode ser a mesma que exclui e limita, segrega e fere o direito a uma Educação Infantil de qualidade.

Se a inserção das crianças da pré-escola nos espaços da escola tantas vezes sobrecarrega a infância, excedendo-se com suas certezas na transmissão de conhecimentos e retirando o melhor das crianças – sua imaginação, seu desejo, sua fantasia e invenção e sua novidade do mundo –, fica o desafio de ouvir as crianças para aprender a decifrar seus enigmas e desejos. Um convite a pensar, criar, e bailar para longe do abismo...

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou conduzir a discussão relativa à temática dos espaços para as crianças da pré-escola quando inseridas no espaço escolar. Apresentou-se um conjunto de referências legais, teóricas e metodológicas que partiram da concepção de criança enquanto sujeito ativo e competente, capaz de contar sobre si e opinar sobre aquilo que lhe acontece. Nesse sentido, ao conhecer sobre as experiências das crianças da pré-escola quando inseridas no espaço de uma escola pública no município de Tubarão, problematizou-se esse espaço a partir de suas narrativas, de suas experiências cotidianas.

Partiu-se da perspectiva de que o espaço não é neutro, pois ele expõe ideias e externaliza mensagens. Apontou-se um conjunto de ordenamentos legais que garante às crianças o direito a um espaço de qualidade na Educação Infantil. Por isso, ressalta-se, ao longo do estudo, a fundamental importância da infraestrutura das instituições de Educação Infantil. Enquanto expressão física, a escola de Ensino Fundamental pesquisada retratou uma carência significativa de mobiliário, equipamentos e brinquedos adequados para educar e cuidar de crianças da Educação Infantil.

No contexto pesquisado, parece que a inserção de crianças da pré-escola no Ensino Fundamental ratifica um processo de escolarização já existente em que a pré-escola é concebida como uma preparação para o Ensino Fundamental a partir de treino de habilidades para a alfabetização. Assim, a inserção das crianças nesse espaço ocorre como forma de subordinação da pré-escola em relação ao Ensino Fundamental.

Nas relações educativas, parece haver o entendimento de que a pré-escola é um tempo de pré-escolarização, ou seja, as ações pedagógicas propostas pelos adultos às crianças possuem sua ênfase em situações de preparação para a aprendizagem de leitura e escrita, como também de Matemática e conhecimentos escolares pertencentes ao currículo de Ensino Fundamental.

As referidas propostas são baseadas em atividades estéreis, sem significados para as crianças e relacionadas a datas comemorativas, não com a intenção de ampliar as relações sociais e culturais das crianças. Esses conhecimentos, principalmente o da linguagem escrita, aparecem como grande foco

da escolarização, apostando-se nessa preparação para que ocorra o sucesso escolar das crianças no Ensino Fundamental.

Essas ações pedagógicas, bem como os espaços organizados com mesas e cadeiras grandes, com poucos brinquedos, sem espaços externos, tempo fragmentado, dividido por aula e atividades pedagógicas, sem o planejamento de ações de cuidado, tempo reduzido para brincadeira, onde se brinca apenas quando finaliza a atividade, evidenciam uma espécie de aceleramento para que as crianças compreendam o quanto antes os afazeres que o ofício de alunos as impõe.

Na busca incessante de fazer com que as crianças se adaptem ao espaço e tempo escolar, com o objetivo de uma melhor adaptação no primeiro ano, a instituição aqui observada contempla suas práticas pedagógicas marcadas pelo tempo acelerado. O uso do tempo determina exatamente a hora da rodinha, hora do lanche, hora da atividade, enfim, o tempo é marcado cronologicamente pela escola e acaba internalizado pelas crianças.

O tempo é administrado de forma rígida, regrada, e determina que as crianças realizem as suas atividades de forma didática, sentadas, com pouca possibilidade de locomoção. Igualmente, a opção para experimentarem novos espaços, como, por exemplo, escreverem deitados no chão, também apenas seria possível se e quando permitida pelo/a professor/a.

Tal exemplo – de crianças escreverem deitadas no chão – parece, inicialmente, algo simples e até bobo. Entretanto, situações como essa trazem uma liberdade corporal que permite a descoberta de novas sensações para as crianças. Como o exemplo, havia espaço que oportunizava outras situações de aprendizagens, porém a professora procurava quase sempre dar atividades para deixar as crianças ocupadas, sentadas, sossegadas.

Perceptível que há tal preocupação em função do ingresso dessas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Tanto as professoras quanto a diretora da instituição justificam que suas ações e práticas ocorrem para adequar as crianças ao ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, salientando que, quando esses forem à escola, possuirão, em regra, mais autonomia.

A sensação, ao observar essa instituição educativa, foi que se ensina de um jeito para um tempo que ainda não veio. Vivencia-se o hoje, contemplando-se o futuro, tornando os dias dessas crianças uma expectativa em aceitar as regras que serão impostas quando forem para o primeiro ano, obedecendo a normas e técnicas,

com a certeza de que aquele momento é, sim, o mais adequado para as crianças serem “enquadradas” ao sistema escolar. Nesse sentido, essas práticas aproximam-se de um processo de preparação para a escola de Ensino Fundamental, algo que se fortalece e muito, quando já se está inserido nesse espaço.

A inserção de crianças da Educação Infantil no espaço da escola de Ensino Fundamental é compreendida como algo que não precisa ser pensado ou organizado pelos adultos, pois para eles parece ser necessário que as crianças aprendam o controle do corpo, já que no Ensino Fundamental isso é considerado primordial para auxiliar na inserção da criança na nova etapa.

A pré-escola é significada, nesse contexto, como preparatória para o Ensino Fundamental, algo que parece facilitar quando as mesmas já estão inseridas no espaço. Tal concepção pode ocorrer devido ao não entendimento das leis, bem como à forma de implantação destas e das diretrizes curriculares que norteiam nacionalmente tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, questiono se a lei da obrigatoriedade, associada à falta de recursos e condições de financiamento inapropriados, não poderá aprofundar a preparação para o Ensino Fundamental, negligenciando características essenciais para a Educação Infantil, como a brincadeira e a vida coletiva.

Concordo com Rocha (2011) que é essencial afirmar a Educação Infantil como espaço de vida coletiva:[...] de múltiplas relações (físicas, sociais e culturais), algo distinto nas funções e ações e na organização institucional daquelas trabalhadas no âmbito familiar e na escola elementar obrigatória, ainda que elas articuladas no conjunto social que afetem as crianças (ROCHA, 2011, p.370).

Quando as crianças apontam a escola que têm e a escola que desejam, surge uma contraposição entre o “sujeito-criança” e o “sujeito-aluno”. Caracterização essa que fica visivelmente marcada nas falas e desenhos das crianças.

As interpretações das crianças impressas no papel alertam ainda para a necessidade e o desejo das crianças de contato com os espaços externos, brincadeiras e a natureza. Elas sonham com uma pré-escola que contemple, em seus limites territoriais, jardins, flores, árvores frutíferas, árvores com cabanas em seus galhos e água para brincar.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de se repensar a inserção das crianças nesses espaços, a partir das necessidades e desejos das crianças,

considerando seu modo próprio de se relacionar com os espaços, com a natureza e com o outro.

Por fim, almeja-se que, a cada novo dia, haja um novo encontro com as crianças, de forma a aprender, com seus olhares, um jeito de garantir-lhes o direito de brincar e aprender a um só tempo e contribuir para a construção e efetivação de políticas que garantam o direito a uma Educação Infantil pública e de qualidade. Este estudo não tem o intuito de esgotar o tema e, sim, de ampliar a discussão, contribuindo para que outras pesquisas sejam realizadas. Finalizar o trabalho não significa encerrar possibilidades de diálogo e reflexão, mas buscar novos olhares a fim de movimentar novos começos. Um constante (re)começar...

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Búrigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche**: que lugar é este? 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

AHLBERG, Janet e Allan. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil:** trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. 2007. 290 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

BARBOSA, Ivone Garcia. Da Educação infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: O direito da criança é ser feliz. In: SILVA, Carlos Cardoso; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Anos iniciais do ensino fundamental**: política, gestão, formação de professores e ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 166-179.

BARBOSA, Ivone Garcia et al. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades **Retratos da Escola**, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. 2000. 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina S. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: 34ª REUNIÃO DA ANPEd, **Anais...** Natal, 2011.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina:** 1908 – 1949. 2013. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 2007.

_____. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal, Brasília, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a Educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade. Brasília, DF: 2009b.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

_____. **Emenda constitucional nº 53/2006.** Dá nova redação ao art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ADCT. Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006b. v. I.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Brasília, 2006c.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília, INEP, 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Mauricio Roberto da (Orgs.). **Corpo-Infância**: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 259-279.

CAMPOS, Maria M. Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa.** v. 41, n. 142, jan./abr. São Paulo: 2011.

CAMPOS, Maria M. Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo. v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria M. Malta; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DIDONET, Vital. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 144-170.

_____. Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/08. OMEP, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina. **Educação Infantil pós-LDB**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas-SP: Papirus, 1998. 111 p.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 11, p. 229-280.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Infância, escola e modernidade.** Curitiba: Cortez, 1997. p. 83-100.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 8. p. 145-158.

GUIMARÃES, Daniela. Educação de corpo inteiro. In: O corpo na escola. **Salto para o futuro**, ano XVIII, boletim 04, abr. 2008. p. 19-28.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil.6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KUHLMANN, JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-134. (Coleção Historial)

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 360 p.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 129-156.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Leituras da Secretaria Municipal de Campinas. Campinas, n. 4, jul. 2001.

_____. O Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Nuria (Orgs.). **Imagens do outro.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 67-96.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel Livraria, 1981. 102 p.

MALAGUZZI, Lóris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MARQUEZ, Christine Garrido. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil.** 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado:** a infância sob o olhar de criança no interior da creche. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. **Meu quintal é maior que o mundo...** da configuração do espaço de creche à constituição de um lugar dos bebês. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

_____. **Colecionando pequenos encantos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com as crianças bem pequenas. 2015. 134 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n~~úm~~. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Célia Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. **Ciências Humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. p. 1-23.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 290 f. Tese (Doutorado) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p. 367-384.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 177-196, jan./abr. 2003.

_____. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32, 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9694/8905>. Acesso em: 15 out. 2018.

SOUZA. Rosiris Pereira de. **Educação Infantil:** Políticas Públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) Senhor (a):

Solicito, por meio deste, a sua colaboração para que a criança sob sua responsabilidade possa participar da pesquisa intitulada "**A EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA NO ESPAÇO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**", a qual tem como objetivo geral: **analisar experiências das crianças de 4 a 5 anos que frequentam a pré-escola quando inseridas no espaço da escola de Ensino Fundamental.** Os objetivos específicos do trabalho são: **conhecer o espaço em que as crianças da pré-escola estão inseridas; investigar como acontecem as relações e as práticas educativas da turma de pré-escola inserida no espaço da escola; compreender como as crianças concebem e como elas gostariam que fossem a sua instituição educativa.**

O presente estudo será realizado de julho/2017 a novembro/2018, dentro da E.M.E.B. Manoel Rufino Francisco. Para a realização da pesquisa serão coletadas imagens das crianças em fotografia, registro escrito pelo pesquisador que buscará registrar a interação das crianças com o espaço durante todos os momentos das crianças na instituição (desde a chegada à sua saída). **Você poderá desistir da participação da criança sob sua responsabilidade na pesquisa a qualquer momento que achar necessário, sem sofrer qualquer prejuízo ou constrangimento**. Destaca-se, também, que a participação neste estudo não trará nenhum benefício em dinheiro às crianças ou aos responsáveis que autorizarem sua participação.

O estudo não causará riscos para a criança, tampouco para o(a) responsável. Ao final da pesquisa, o pesquisador coloca-se à disposição da instituição e dos pais ou responsáveis para socializar os resultados obtidos na pesquisa, através de e-mail abaixo.

Afirmo, desde já, que sua identidade e a do escolar sob sua responsabilidade serão mantidas em sigilo absoluto. Os resultados deste estudo poderão ser publicados e/ou apresentados somente nos meios científicos.

Obrigado pela ajuda!

Fernando Carvalho (pesquisador responsável) – fcarvalho_4@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa "**A EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA NO ESPAÇO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**" e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto. Eu compreendo que neste estudo os procedimentos serão realizados com a criança sob minha responsabilidade. Também estou ciente que a participação no estudo é voluntária, que posso desistir da participação na pesquisa quando achar necessário, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo ou constrangimento.

Nome por extenso: _____

RG: _____

Local: _____ Data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Carta enviada às crianças

Tubarão, 1º de novembro de 2018.

Queridas crianças,

Chamo-me Fernando. Sou professor de Educação Física de crianças do 1º ao 5º ano. Neste momento estou estudando, fazendo o curso de Mestrado. Justamente por isso gostaria de conversar com vocês a respeito do que pensam sobre o espaço educativo da escola que vocês frequentam.

Por isso, achei que seria legal enviar-lhes uma carta. Gostaria de aprender com vocês a olhar **como as crianças vêm e vivem o espaço da escola**.

Resolvi escrever algumas questões que podem lhes ajudar a me responder esta carta...

- O espaço da pré-escola que eu tenho...
- O espaço da pré-escola que eu queria ter...

Estas questões servem apenas para ajudar vocês a pensar. Fiquem à vontade para desenhar e falar sobre elas.

Em outros momentos voltaremos a conversar bem de pertinho sobre este monte de coisas...

Agradeço muito a participação de vocês. Fico aguardando sua carta...

Super abraço,

Prof. Fernando Carvalho