

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANGELICA PAOLA DOS SANTOS FERREIRA NASCIMENTO

**GUARDAR JÁ? MAS A GENTE AINDA NEM BRINCOU!
UM ESTUDO SOBRE TEMPOS E ESPAÇOS PARA BRINCAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM**

SOROCABA

2020

ANGELICA PAOLA DOS SANTOS FERREIRA NASCIMENTO

**GUARDAR JÁ? MAS A GENTE AINDA NEM BRINCOU!
UM ESTUDO SOBRE TEMPOS E ESPAÇOS PARA BRINCAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Walburga dos Santos

SOROCABA

2020

NASCIMENTO, ANGELICA PAOLA DOS S. F.

GUARDAR JÁ? MAS A GENTE AINDA NEM BRINCOU! UM ESTUDO SOBRE TEMPOS E ESPAÇOS PARA BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM / ANGELICA PAOLA DOS S. F. NASCIMENTO. -- 2020.

123 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: MARIA WALBURGA DOS SANTOS

Banca examinadora: Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi , Fernanda Theodoro Roveri

Bibliografia

1. Tempos e espaços - brincar. 2. Formação docente. 3. Educação Infantil. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

ANGELICA PAOLA DOS SANTOS FERREIRA NASCIMENTO

**GUARDAR JÁ? MAS A GENTE AINDA NEM BRINCOU!
UM ESTUDO SOBRE TEMPOS E ESPAÇOS PARA BRINCAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Sorocaba, 27 de fevereiro de 2020.

Banca examinadora:

Profª Drª Maria Walburga dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar)

Profa. Dra. Fernanda Theodoro Roveri (Prefeitura de Campinas - UNICAMP)

Sorocaba

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento, realizada em 27/02/2020:

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos
UFSCar

2/

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
UFSCar

Profa. Dra. Fernanda Theodoro Roveri
UNICAMP

Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Maria Walburga dos Santos e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos

Dedico este trabalho a todas as crianças que tive o prazer de acompanhar nas salas de educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de minhas indagações de como ser uma profissional que respeite e que faça a diferença na vida das crianças que estão comigo diariamente nas instituições de educação infantil em que trabalho. Essa pesquisa se deu graças ao apoio de pessoas, as quais eu tenho tanto a agradecer!

Ao meu querido pai, por me instigar a curiosidade, combustível da pesquisa, desde a infância, meu amor eterno e minha gratidão.

À minha mãe, Tânia, pela formação como pessoa.

Ao meu amado esposo, Franklin, por toda a força, ajuda e paciência, obrigada.

Aos meus queridos filhos, Gustavo e Ariadny, que me tornaram uma pessoa mais altruísta, sou grata.

À professora orientadora, Prof.^a Dr.^a. Maria Walburga dos Santos, pelo auxílio acadêmico, pelas palavras motivadoras e pela confiança em me aceitar como orientanda, meu carinho, minha consideração e meu agradecimento.

Às professoras que fizeram parte da banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a. Izabella Mendes Sant'ana e a Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, que juntamente com a Prof.^a Dr.^a. Fernanda Theodoro Roveri participou da banca de defesa deste trabalho o meu agradecimento.

Aos colegas de mestrado e companheiros de tantas angústias, aos professores do PPGEd UFSCar Campus Sorocaba que tanto contribuíram para a construção teórica deste estudo.

Aos colegas de trabalho pelo carinho e motivação, em especial à minha primeira diretora quando adentrei nas instituições de educação infantil, Denise Alves, saiba que a maneira respeitosa como trato as crianças e a escuta sensível se espelham nas ações aprendidas com você.

Agradecimento especial às pessoas que participaram desta pesquisa como respondentes: Fátima, Katy, Ana, Maria, João, Bruna, Helena, Júlia e Teresa, meu respeito e meu sincero agradecimento.

Aos parceiros do Núcleo de Educação e Estudos da Infância- UFSCar campus Sorocaba e aos colegas do CRIEI (Grupo de Pesquisas e Estudos a respeito das crianças, educação infantil e estudos da(s) infância(s)), agradeço pelo conhecimento construído e pelas grandiosas contribuições.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, muito obrigada!

É necessário pensar que a escola é sim um lugar de brincar, talvez o único espaço para a realização da brincadeira coletiva.

Maria Angela Barbato Carneiro

NASCIMENTO, Angelica Paola dos Santos Ferreira. Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Um estudo sobre tempos e espaços para brincar na educação infantil do município de Votorantim. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa investigou os tempos e espaços para brincar na educação infantil, tendo como protagonista as palavras de educadores e educadoras em instituições de Votorantim, no interior do estado de São Paulo, Brasil. Para tanto, a questão norteadora do estudo foi: o que os professores e professoras desta rede de ensino pensam sobre os tempos e os espaços do brincar. Fundamentada em metodologia de pesquisa qualitativa, tendo como método as entrevistas semi-estruturadas, a pesquisa tem a base teórica dos estudos da infância no Brasil e está vinculada aos estudos a respeito de brincar, teoricamente respaldados por: Kishimoto, Brougère e Carneiro. O objetivo geral foi o de compreender como, onde e quando se dão nas instituições de educação infantil os tempos e os espaços dedicados ao brincar, bem como se os educadores e educadoras da infância têm em sua formação as raízes para a valorização do brincar. A escolha do tema justifica-se pela sua relevância, para os campos da Educação e dos estudos da infância, uma vez que os tempos e espaços do brincar tem diminuído cada vez mais na sociedade (Kishimoto, 1986). Sendo a instituição de educação infantil o ambiente em que mais as crianças têm contato entre os pares, é notório que para haver o brincar, os tempos e espaços devem ser propulsores para as práticas educativas, alicerçados pela formação docente que valoriza e reconhece as especificidades da infância.

Palavras-chave: Tempos e espaços - brincar. Formação docente. Educação Infantil. Práticas educativas. Infância.

NASCIMENTO, Angelica Paola dos Santos Ferreira. Oh, no! Putting away, but already? But we haven't even played yet! A study about times and spaces of playing in the city of Votorantim. 2020. Dissertation (Master in Education) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2020.

ABSTRACT

This research investigated the times and spaces of playing in the early childhood education, whose were told by the educators from institutions of Votorantim, a country city in the state of Sao Paulo, in Brazil. Therefore, the guiding question of this study was: what importance teachers attribute to playing within the institutionalized space of early childhood education. It was based on the methodology of qualitative research, using semi-structured interviews, according to the theoretical basis of childhood studies in Brazil and also linked to studies about playing, supported by Kishimoto, Brougère and Carneiro's studies. The general objective was to understand how, where and when the times and spaces dedicated to playing take place at school, as well as whether childhood educators got the valuing of playing on their training. The choice of the theme is justified by its relevance, for the fields of Education and childhood studies, since the times and spaces of playing have decreased more and more in society (Kishimoto, 1986). Thus, as the institution of early childhood education is the environment where children have more contact between peers, to exist the playing, the times and spaces must be a driver for educational practices, grounded by teacher training that recognizes and values the specificities of childhood.

Keywords: Times and spaces - playing. Teacher training. Early childhood education. Educational practices. Childhood.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

IEI - Instituição de Educação Infantil

IES - Instituição de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

EVA- Espuma vinílica acetinada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PPGEd - Programa de Pós-graduação em Educação

SEEC - Serviço de Estatística da Educação e da Cultura

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIESP - União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privadas

UNIP - Universidade Paulista

UNISO - Universidade de Sorocaba

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1: Caracterização das entrevistadas e do entrevistado.....	28
Quadro 2: Evolução das nomenclaturas e divisão por idade.....	41
Quadro 3: Carga horária das disciplinas relacionadas ao brincar.....	62
Quadro 4: Formação docente para o brincar.....	64
Quadro 5: Concepção de criança.....	70
Quadro 6: Tempos e espaços de brincar.....	74
Tabela 1: Escolaridade e formação dos professores da educação básica segundo a etapa de ensino – Brasil – 2007.....	49

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO “ABRE A RODA TINDOLELÊ, ABRE A RODA TINDOLALÁ...” - ASSIM VAMOS COMEÇAR!	14
2	“UNI, DUNI, TÊ, SALAMÊ, MINGUÊ, UM SORVETE COLORÊ, O ESCOLHIDO FOI VOCÊ!” – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.	24
2.1	PESQUISA QUALITATIVA.....	25
2.2	ETAPAS E MÉTODOS	26
3	“BATATA QUENTE, QUENTE, QUENTE... QUEIMOU!” - EDUCAÇÃO INFANTIL E HISTÓRIA.	30
3.1	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
3.2	EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	39
3.3	HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	46
4	“QUEM QUER BRINCAR PÔE O DEDO AQUI QUE JÁ VAI FECHAR! ” - O BRINCAR.	52
4.1	CRIANÇAS E O BRINCAR.....	52
4.2	ESTUDOS DA INFÂNCIA	58
4.3	BRINCAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	60
5	“BOCA DE FORNO! FAREI TUDO QUE <i>SEU MESTRE</i> MANDAR? ” - INTERLOCUÇÃO COM OS DOCENTES E ANÁLISE.	64
5.1	FORMAÇÃO DOCENTE PARA BRINCAR	64
5.2	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA.....	69
5.3	TEMPOS E ESPAÇOS DE BRINCAR	74
5.4	OUTROS DADOS	83
6	“PUXA O RABO DO TATU, QUEM SAIU FOI TU, PUXA O CABO DA PANELA, QUEM SAIU FOI ELA, TAPA O FURO DO PNEU, QUEM SAIU FUI EU...”- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	88
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICE.....	100
	ANEXO	101

1 INTRODUÇÃO “ABRE A RODA TINDOLELÊ, ABRE A RODA TINDOLALÁ...” - ASSIM VAMOS COMEÇAR!¹

Eu, criança pequena, deitada na calçada da vila operária da fábrica de cimento, sentindo o cheiro da fumaça que saía desenfreadamente dos fornos da empresa, olhando para o céu e vendo o movimento lento das nuvens, esperando na rua as outras crianças terminarem suas refeições para nos encontrarmos e brincarmos mais, já que na parte da manhã já havíamos brincado muito na instituição de educação infantil que frequentávamos. Lindas lembranças de um enorme bosque, com brinquedos simples, mas a natureza toda a nosso favor. Hoje, voltando ao bosque, vejo que não é tão amplo, nem o declive gigantesco que nos aventurávamos com o carrinho de rolimã, não é tão grande assim.

Eu, adulta, professora da educação infantil, num ritmo desenfreado para cumprir um currículo que foi idealizado por superiores, projetos planejados nos primeiros dias de aula idealizados sem ao menos conhecer as crianças e saber de seus interesses; papéis e mais papéis com carimbo de mãozinhas; desenhos xerocados onde o papel das crianças era apenas pegar o giz de cera com a cor pré-determinada e colorir; mas tudo bem: o saquinho de atividades irá cheio e esse será o registro principal para os pais no final do ano, como se os cartazes nas paredes, as músicas entoadas pela criança em sua casa e até mesmo a roupa suja de guache ou o tênis cheio de areia não fossem indícios suficientes do trabalho pedagógico (TEBET, 2018, p. 211). O tempo parece curto para tantas atividades e o espaço por vezes se resume à sala de referência.

Mesmo não querendo adotar para este trabalho um tom militante, é difícil não o fazer. Em uma época que todos perdemos muitos direitos, é importante aos que ouvem as crianças fazerem suas vozes ecoarem aos que não os ouvem, para garantir os seus direitos e compreender que o principal trabalho da criança é brincar. As crianças a todo tempo dentro das salas de educação infantil são subversivas, basta observá-las: quando desenharam nas bordas dos desenhos xerocados ou em seu verso; ou quando pedimos², “Crianças, vamos desenhar 10 indiozinhos”, em um diálogo com o amiguinho a criança diz, sussurrando: “Vou desenhar 10 jacarés, isso sim”; quando uma criança “foge” da fila para cumprimentar o amiguinho menor da outra turma; ou ao pedirmos, quando os brinquedos estão espalhados,

¹ Os títulos de capítulos são uma homenagem ao repertório de brincadeiras tradicionais que vem se perdendo com o tempo entre as crianças, que cada vez mais perdem seus espaços coletivos de brincar, restando a escola para a perpetuação da cultura lúdica, é a demonstração viva da circulação da cultura entre as crianças nas ruas de antigamente. Para a introdução usamos a brincadeira “Abre a roda tindolelê” como forma de homenagear Lydia Hortélio, que com o trabalho de investigação que leva o mesmo nome, traz em seu repertório musical uma seleção de 42 cantigas que permeia o universo folclórico brasileiro.

² Situações vividas pela pesquisadora dentro de suas salas de aula.

“Crianças, está na hora de guardar!”, “Ah, guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! ”. Por isto trouxe este título, mesmo não trabalhando com as falas das crianças diretamente, acredito que ao ouvi-las, o docente tem condições de fazer de sua prática pedagógica momentos significativos para as crianças e não apenas o cumprimento de orientações curriculares.

Voltando ao início deste texto, onde comparei minha própria infância com a vivida pelas crianças que estão sob minha responsabilidade diariamente, é nítido que o tempo da criança é totalmente diferente do tempo do adulto: o tempo do adulto é o tempo do relógio, o tempo cronológico, que podemos chamar de *Chronos*, assim como os gregos o chamavam. Já o tempo da criança é o tempo *Aión*³, o tempo da criação, daqueles que ainda não se prendem a esta convenção social chamada tempo: é o tempo do brincar, brincar em qualquer espaço, mesmo os espaços mais improváveis como forma de mostrar sua potência, seja brincando de desenhar no cantinho da folha impressa com as letrinhas para colorir, seja batendo as mãozinhas com o amigo na mesa da refeição, seja pelo vão da grade fazendo careta para as crianças que estão do outro lado. Em outras palavras:

As crianças ignoram os relógios. Os relógios têm a função de submeter o tempo do corpo ao tempo da máquina. Mas as crianças só reconhecem os seus próprios corpos como marcadores do seu tempo. Se as crianças usam relógios, elas os usam como se fossem brinquedos. Que maravilhosa subversão! (ALVES, 2010, p. 28)

A criança manifesta-se a todo o tempo, transgride, impõe-se, tem suas preferências, basta observá-las brincar e perceberemos o quanto têm a nos dizer. Porém estamos dentro das instituições sempre presos ao tempo do relógio, o tempo da produção, como nos reforça Barrera (2016):

O tempo é, portanto, o instrumento de controle mais presente nas instituições de ensino. Ele define os estágios da vida, as pessoas com quem o aluno irá se relacionar, o ritmo que deve ter e o período em que irá se envolver com determinado assunto e professor, bem como a rotina de seu dia, em especial a rotina atrelada às funções biológicas (hora de acordar, comer, ir ao banheiro etc.). O mesmo se passa com professores e demais agentes educativos da escola (BARRERA, 2016, p. 77)

Continuando a reflexão a partir da própria experiência, para a criança, qualquer espaço é espaço de brincar, seja na hora da refeição, no momento das “atividades pedagógicas” na sala de referência, no momento de assistir um vídeo escolhido pela professora, enfim, as crianças a todo momento encontrarão uma forma de brincar, seja com os próprios corpos, seja com algum objeto encontrado pelo chão.

³“Aión é uma criança que brinca (literalmente, ‘criançando’), seu reino é o de uma criança”. Se há uma nova possibilidade de Educação Infantil, é na própria infância que temos que buscar (Heráclito, 2000 apud ABRAMOWICZ, TEBET, 2017)

O espaço aqui será entendido como os locais onde se realizam as atividades, este será caracterizado pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. (HORN, 2017, p. 18).

A partir de minhas vivências, como professora percebo uma desvalorização de alguns espaços nas instituições de educação infantil, como é o caso dos espaços externos, assim como também Tiriba (2006):

Nos espaços externos das IEI, as crianças estão menos expostas aos regimes disciplinares. Aqui, o movimento do corpo não está capturado, a liberdade favorece a criação. Nas salas há um campo de controle claramente pré-definido, é mais fácil cortar a conexão com os desejos e impor uma realidade em que as crianças se submetem aos objetivos da escola. Ao ar livre isto se complica, o professor perde poder (TIRIBA, 2006, p. 11)

Acredito que o que vivemos ao longo de nossas vidas desde muito cedo forma nossa essência, constitui de alguma forma as perspectivas que traçamos para o futuro e influenciam nas decisões do presente.

Partindo da ideia de que todos falam a partir de sua própria identidade e experiência pessoal, meu lugar de fala é de uma professora de educação infantil que viveu sua infância plenamente, que brincou sendo criança na educação infantil, que se insere em um movimento de resistência pelo brincar e procura mudar a realidade da escolarização na educação de crianças tão pequenas. Partindo deste lugar de fala, entendo que os processos de formação de professores estão atrelados aos aspectos pessoal, profissional e das instituições de trabalho, portanto, baseio minhas indagações na premissa defendida por Tardif (2000), e reforçada por Nóvoa (1999), afirmando que nossa formação como professor se dá em diversos aspectos:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 14)

Pensando então que fui uma criança na mesma rede de ensino ao qual pertenço hoje como professora, precisava compreender o quanto o desenvolvimento da história desta rede afeta as práticas pedagógicas das professoras e professores desta pesquisa, sendo assim, fui buscar documentos em que pudesse verificar o contexto histórico em que se passou essa etapa da minha escolarização, porém foram encontrados pouquíssimos trabalhos que trouxessem as

memórias documentais da educação infantil do município na época. Porém, fica muito evidente que os parques infantis da cidade, que foram criados a partir da década de 50, tinham por objetivo atender principalmente aos filhos dos operários das três grandes indústrias do município, sendo elas: a Votorantim Tecidos, Votorantim Cimento e Votorantim Celulose. Fábricas que, segundo Dessotti (2007), assumiam um aspecto paternalista para com seus funcionários no intuito de dominação para com suas vidas e em tudo que acontecia em suas vilas operárias. Também o pensamento capitalista desses empresários, parecia querer determinar a continuação do status quo desde a pré-escola. Em relato, uma ex-professora e diretora do Parque Infantil “Neide Helena de Moraes”, apadrinhado pela fábrica de cimento, fala a respeito de um desfile de aniversário do município, onde a instituição transformou as crianças em operários mirins a pedido da fábrica de cimento, em nossas buscas históricas também encontramos uma reportagem que traz a informação que as crianças na escola maternal ligada à fábrica têxtil do mesmo grupo empresarial, já tinham aulas de tecelagem na primeira infância, o que me faz nessa reflexão reforçar o pensamento de dominação por parte dos empregadores de Dessotti.

Esta reflexão só pode ocorrer hoje, após adulta, ao entender as influências históricas, políticas e econômicas nos ambientes educacionais. Tal visão observada difere de meus pensamentos sobre a educação para transformação social, além de que a educação infantil não deve ser lugar para ensino, mas sim de educação baseada em experiências. Penso como Tomazzetti (2017), que nos mostra que a escolarização precoce e antecipação dos conteúdos do ensino fundamental nada têm a acrescentar às crianças pequenas:

Embora esta seja uma instituição formal de Educação, não traz em sua gênese a ideia conteudista, de uma educação tradicional, como acontece nas etapas seguintes. Neste sentido, reitera-se a necessidade de compreender a Educação Infantil com suas especificidades, de promover, através das interações e das brincadeiras, experiências que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças e não antecipando o processo de alfabetização e outras vivências específicas do Ensino Fundamental (TOMAZZETTI; WINTERHALTER; BELING, 2017, p. 209)

Pensando na grande produção científica e nos documentos oficiais voltados para a educação infantil, que pregam o protagonismo infantil e práticas baseadas nas interações e brincadeiras como eixos norteadores da prática pedagógica, me indago qual a qualidade do trabalho nas instituições de educação infantil que antecipam a escolarização de crianças pequenas, se preocupando mais com papéis A4 do que com as próprias crianças. Como resposta, encontro que, devido aos espaços, que não foram pensados para acolher crianças

pequenas, e aos tempos e espaços, que são pré-determinados em uma rotina⁴ pedagógica rígida, é difícil oferecer a tantas crianças ao mesmo tempo o protagonismo e a liberdade que tanto almejo para as crianças. Segundo Barbosa (2000, p. 46): “A rotina cotidiana da creche e da pré-escola está invadida pela conformação subjetiva de acordo com os discursos hegemônicos e nela procura-se banir a transgressão, o desejo e a alegria”.

Entendo que a escola está a serviço da sociedade em que está inserida e a cargo de transferir os conhecimentos adquiridos no decorrer dos tempos para as futuras gerações⁵, porém não penso que a educação infantil seja o momento adequado para a escolarização destes conhecimentos, mas sim de descobrir o mundo a partir de aprendizagens significativas, a partir da experimentação. Em meu ponto de vista a educação infantil não pode ser confundida com ensino infantil, pois tem objetivos diferentes.

Horn (2004, p. 14), nos diz que para haver um trabalho de qualidade para a educação infantil deve-se acontecer uma modificação estrutural e pedagógica, onde a formação dos profissionais é um dos caminhos a serem seguidos. A mesma autora ainda nos diz que no cenário geral de precariedades encontradas na educação infantil, um dos aspectos mais evidentes diz respeito à organização dos espaços nas instituições de educação infantil, reflexo de uma formação voltada muito mais para o ensino fundamental que para a educação de crianças pequenas.

Por estes motivos, iniciei os estudos que resultam agora neste trabalho, caracterizado como uma dissertação de mestrado em educação: para saber o que os professores e professoras desta rede de ensino pensam sobre os tempos e os espaços para brincar, e se a rede se comporta desta maneira por alguma falha na formação de seus docentes ou por uma continuidade histórica de sua cultura educacional, que vê suas crianças como um *vir a ser* – sendo este o meu problema de pesquisa.

Dois aspectos instigaram-me para o objetivo da pesquisa: o primeiro relaciona-se com a docência na educação infantil e o segundo, com a infância brincante no seio na educação infantil.

Como professora da Educação Infantil sempre me senti motivada a buscar estratégias que assegurassem o direito ao brincar na educação infantil, com práticas educativas que contribuíssem para a não escolarização precoce das crianças pequenas. Por outro lado, como

⁴Rotina: estrutura entendida como sendo gerenciadora do tempo-espaço e que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição (BATISTA, 1998, p. 3)

⁵ Apple (1982, apud Batista 1998) nos diz que o currículo sendo uma construção social, não é neutro, pois é carregado de circunstâncias históricas.

fui criança na mesma rede em que sou docente, pude perceber o quanto as práticas escolarizantes⁶ têm tomado conta dos ambientes da educação infantil onde deveriam predominar as interações e as brincadeiras.

Quando iniciamos uma pesquisa, temos que ter a consciência de que um levantamento e uma revisão sobre o tema são passos cruciais para seu desenvolvimento. Para tanto, busquei nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Capes, bem como dos repositórios da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICamp), além do Google Acadêmico, trabalhos em que os temas “tempos e espaços” e “brincar” aparecessem e tivessem o mesmo sentido que buscava para minha pesquisa. Os resultados apontam que a produção científica que trata especificamente dos tempos e dos espaços do brincar dentro das instituições é bastante limitada. Porém quando procuramos pelo tema “Brincar na educação infantil”, o leque se abre para múltiplas possibilidades de análise.

Assim, encontrei entre estes estudos alguns que se aproximam à temática, que até mesmo me ajudaram posteriormente nas análises, mas se diferenciam quanto à metodologia e seus objetivos. Por exemplo, no estudo “Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas”, foi possível inferir que “O espaço, quando bem planejado e organizado, constitui-se em um parceiro do educador, sendo um elemento curricular por natureza” (BRASIL, 2016. p. 11). Já no estudo de Nascimento (2015), intitulado, “Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil: a voz das crianças”, observou-se que “A brincadeira é tão importante para a criança que ela (re)configura espaços e (re)inventa tempos ‘onde não tem’ para vivenciar o brincar” (NASCIMENTO, 2015, p. 8).

Ainda sobre temática parecida, encontra-se o estudo “As possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil”, que corrobora com as minhas ideias quando diz:

É necessário que haja uma profunda reflexão sobre as inadequações relacionadas à infraestrutura e organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, concebendo que este é um fator de grande relevância na mediação das aprendizagens das crianças por meio das brincadeiras (SITTA, 2008, p. 8)

⁶ Práticas de instrução com viés conteudista onde o adulto “ensina” o que julga importante, sem ouvir as crianças, priorizando os registros tipo “tarefinhas”, utilizando papel impresso e lápis. As crianças apenas seguem as comandas dos adultos para preencher suas “atividades”, geralmente sentadas de forma passiva e cumprindo um tempo pré-determinado para a realização.

Não foram esgotadas as buscas por trabalhos parecidos, mas vários estudos têm demonstrado nos últimos tempos a importância do brincar na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, principalmente com viés da psicologia.

Vejo que as interações estabelecidas com o brincar e a propagação da cultura lúdica poderão ser prejudicados se não tiverem seu tempo e espaço para se desenvolver entre os pares. Para Kishimoto (2010), a importância do brincar tem relação com a cultura da infância, colocando-o como ferramenta de expressão, aprendizagem e desenvolvimento.

Em contrapartida aos benefícios do brincar, observa-se que a obrigatoriedade de a criança frequentar a pré-escola aos quatro anos e a pressão das políticas públicas em buscar cada vez mais o aumento dos índices de qualidade na educação básica ocasiona uma escolarização da educação infantil, onde se antecipa conteúdos e práticas do ensino fundamental⁷, esquecendo-se a especificidade da criança pequena, Para Rocha (2001):

Faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 2001, p. 5).

Apesar das infâncias se modificarem com o tempo, as brincadeiras sempre farão parte da vida do ser humano, e através destas se manifestam a cultura infantil ou cultura lúdica, sendo entendido aqui como cultura os significados que damos às nossas produções, portanto, as brincadeiras são meios de propagação da cultura infantil ou cultura lúdica, como defende Brougère (1998):

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes. (BROUGÈRE, P.110, 1998)

⁷ Procuramos durante todo texto usar o termo Instituições de Educação Infantil para referir-nos aos espaços educacionais em detrimento de escolas, porém por ter nos textos referenciados no decorrer da pesquisa o termo “escola” muito presente, em alguns momentos esse termo aparecerá. O mesmo ocorrerá nas falas dos sujeitos da pesquisa, que trarão os termos “escola” para Instituição de educação infantil e “alunos” para se referir às crianças.

Os espaços de brincar de antes já não são os mesmos de agora. Nos anos 1940, por exemplo, a cultura infantil era propagada nas ruas, como podemos confirmar nas “Trocinhas do Bom Retiro” de Florestan Fernandes. Hoje, as brincadeiras individuais, e de dentro do ambiente domiciliar predominam, com os jogos eletrônicos, a televisão e a internet, fazendo, portanto, parte do cotidiano infantil. Dificilmente as crianças frequentam a rua e acabam tendo contato com outras crianças, principalmente nas instituições de educação infantil. Dessa forma, conforme afirma Kishimoto (2010), as crianças precisam dessa interação para que se propague e perpetue a chamada cultura infantil ou cultura lúdica.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. (KISHIMOTO, 2010, p.1)

Quais os tempos e os espaços do brincar nas instituições de educação infantil? Os professores têm ouvido a voz das crianças? Qual o conhecimento desses professores acerca do direito a brincar das crianças? As crianças são vistas como produtoras de conhecimento? Valorizam-se a cultura infantil ou preocupam-se mais com a antecipação dos conteúdos e práticas do ensino fundamental? São estas perguntas que esta pesquisa pretendeu responder a partir da voz de professores e professoras da educação infantil, para compreender o pensamento destes em relação às crianças pequenas e aos tempos e os espaços do brincar no ambiente escolar.

No trabalho com entrevistas, o objetivo principal foi a compreensão de como, onde e quando se dão nas instituições de educação infantil os tempos e os espaços dedicados ao brincar, bem como se os educadores e educadoras da infância têm em sua formação as raízes para a valorização do brincar, sejam elas adquiridas em suas formações social, acadêmica ou profissional. Já para os objetivos específicos buscamos analisar a relação histórica para as práticas pedagógicas encontradas hoje na educação infantil; também compreender se os documentos oficiais que regem a educação infantil defendem práticas e conteúdos relacionados ao ensino fundamental; além disso, buscamos nas falas de professores e professoras da educação infantil respostas sobre a formação para brincar – sejam elas iniciais ou continuadas – e, por fim, ponderamos sobre suas ideias a respeito da produção de cultura de suas crianças.

Entendo que o estudo sobre a valorização do brincar na educação infantil é altamente relevante para os campos da Ciência e da Educação, uma vez que seus tempos e espaços tem

diminuído cada vez mais na sociedade atual, sendo o ambiente escolar o local onde as crianças mais têm contato com seus pares. Kishimoto (1986) trouxe esse alerta há três décadas, retratando crianças paulistas e ressaltando a importância dos educadores e educadoras da infância nesse aspecto:

As condições atuais de vida nos grandes centros urbanos constituem uma nova realidade para elas. Apertadas em pequenos cômodos, separadas de seus pares, impedidas de brincar nos quintais, praças e áreas livres que a cidade e a indústria tomam posse, tais circunstâncias alertam alguns educadores para o estabelecimento de medidas educativas para compensar essa realidade que se impõe (KISHIMOTO, 1986, p. 2)

O estudo teve como base pressupostos da pesquisa qualitativa, tendo como método as entrevistas semiestruturadas: coleta, análise e discussão dos resultados, onde existe a possibilidade de se conhecer mais a fundo aspectos de sua realidade para então agir sobre ela.

Professores e professoras de educação infantil, especificamente da rede municipal de Votorantim, foram convidados para o estudo, para a compreensão de como lidam com os tempos e os espaços dedicados ao brincar de suas crianças. Também contribuíram com suas narrativas de formação para verificar se existem lacunas nas mesmas referentes à valorização do brincar.

Por meio da revisão da literatura disponível com os temas: história da educação infantil no Brasil e no mundo; políticas públicas que regem a educação infantil e formação de professores; o brincar, brinquedos e brincadeiras e estudos da infância, ampliou-se o conhecimento sobre tais assuntos, levantando materiais para as principais questões que perpassam esses campos, usando-os como referencial teórico para esse estudo.

A dissertação está estruturada na seguinte forma: O primeiro capítulo refere-se à introdução do estudo, o segundo capítulo traz a metodologia, detalhando a pesquisa qualitativa, as etapas e os métodos que foram utilizados para a produção de dados para o estudo; o terceiro capítulo faz um breve histórico da educação infantil desde o surgimento das primeiras instituições no mundo, no país e no município de Votorantim, além de situar a evolução dessa etapa da educação básica através dos documentos oficiais e traçar o histórico da formação de professores para a educação infantil; já no quarto capítulo fazemos algumas reflexões sobre a relação homem x brincar, conceituamos jogo, brinquedo e brincadeira e verificamos que lugar estes ocupam na formação dos professores, analisando a influência dos estudos da infância para a valorização do brincar; trouxemos, posteriormente as falas dos educadores e educadoras, coletados e analisados, no quinto capítulo, sendo o último capítulo voltado para as considerações finais.

Espero, portanto, contribuir na formação de professores-pesquisadores, produzindo conhecimento a respeito da criança e quem sabe provocar mudanças em propostas educativas, para que considerem a instituição de educação infantil como lugar de produção de cultura infantil e não de escolarização precoce, ou seja, antecipação de conteúdos e práticas do ensino fundamental.

2 “UNI, DUNI, TÊ, SALAMÊ, MINGUÊ, UM SORVETE COLORÊ, O ESCOLHIDO FOI VOCÊ!” – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS⁸.

O problema de pesquisa e as questões que nortearão o estudo giram em torno das práticas educativas realizadas por professores e professoras da educação infantil, especificamente de profissionais que trabalham com crianças em período parcial, pensando nos tempos e espaços do brincar, bem como procura entender suas formações e suas percepções sobre o brincar.

A metodologia da pesquisa qualitativa é a base para este estudo, tendo como método as entrevistas semi-estruturadas com professores e professoras atuantes na educação infantil. Optamos por tal metodologia por entender que não é relevante medir ou enumerar os dados⁹ produzidos, mas sim interpretar e entender o problema a ser estudado, considerando, com isso, o significado que os educadores dão às suas práticas e a análise de suas formações. Para Amado (2017):

Central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados (AMADO, 2017, p. 42)

Para iniciar o estudo, foi realizado um levantamento da literatura disponível no intuito de entender os elementos centrais da pesquisa, como: a história da educação infantil, os documentos que regem essa etapa da educação básica, a história da formação de professores e o brincar. Através desse entendimento buscamos as principais bases teóricas para o estudo com autores específicos para esses assuntos.

Cabe salientar que a pesquisa foi desenvolvida frente a indagações cotidianas desta pesquisadora, que percebe práticas do ensino fundamental constantemente na educação infantil que desprestigiam o brincar, que procura entender o que move outros educadores na busca de suas práticas educativas e que procura diariamente estimular o brincar em tais

⁸Brincadeira de escolha/ Uni-duni-tê: Um participante aponta o dedo para cada uma das outras crianças enquanto canta alguns versos. Em cada sílaba da música, ela deve apontar o dedo para uma pessoa diferente. A pessoa que for apontada na última sílaba, "cê", será a escolhida. Fonte: <http://mapadobrinhar.folha.com.br/brincadeiras/formulas-de-escolha/336-uni-duni-te>

⁹Por "dados" entendemos as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 232)

práticas, vendo essa ação como direito da criança e momentos onde a cultura lúdica se evidencia.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Para estudar o sentido que os indivíduos dão às relações que estabelecem com seu entorno, a metodologia da pesquisa qualitativa é vista como mais adequada, pois compreende o ser humano como sujeito ativo, que interpreta seu mundo constantemente. Nesta pesquisa adotamos tal metodologia, haja vista que tem como objetivo a compreensão do sentido que os professores e professoras da educação infantil dão aos tempos e aos espaços do brincar em sua prática educativa. Para Bodgan e Biklen (1994):

A pesquisa qualitativa usa um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Conforme esses autores, a investigação qualitativa patenteia algumas características, a saber: a fonte direta de dados é o ambiente em que o entrevistado está inserido e o investigador é o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; o investigador qualitativo interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados; os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significativo é de importância vital na abordagem qualitativa.

Em nosso caso, podemos caracterizar nossa investigação como qualitativa, pois coaduna com as características acima citadas: como o objetivo do estudo é compreender o que professores e professoras pensam sobre um determinado assunto, no caso, os tempos e os espaços do brincar, pensamos ser de extrema importância passar um tempo no ambiente em que ocorrem esses momentos, ou seja, o ambiente escolar.

O estudo objetiva descrever e analisar as práticas de professoras e professores no intuito de encontrar regularidades ou divergências nas falas dos professores com relação ao assunto proposto, produzindo assim os dados para a análise. Temos plena consciência de que ao fazer a análise das informações obtidas, nossas premissas podem ser refutadas, mesmo

tendo fortes indícios de outras fontes sobre a escassez dos tempos e de espaços do brincar nas instituições de educação infantil¹⁰.

Concluindo a caracterização para definirmos nosso estudo como pesquisa qualitativa, o processo de condução de análise de dados se deu na forma de entrevista semiestruturada, a fim da pesquisadora interferir o mínimo possível nas falas das entrevistadas e do entrevistado, para que predominem os sentidos que dão aos questionamentos propostos.

2.2 ETAPAS E MÉTODOS

Iniciamos a pesquisa com um levantamento histórico sobre os elementos que compõem este estudo. Uma pesquisa bibliográfica foi realizada para buscar respostas quanto à história da educação infantil no mundo e no Brasil, pesquisa realizada com certa facilidade, dado o número de publicações com a temática.

Porém, quando fomos buscar informações sobre a história da educação infantil no município de Votorantim¹¹, acabamos nos alongando, dada a dificuldade em encontrar materiais em que pudéssemos nos basear para escrever sobre o assunto.

Na Secretaria da Educação Municipal nos informaram¹² que não existem documentos suficientes para a formação da memória das instituições educacionais, principalmente quando nos remetemos à educação infantil.

Fomos, então, em busca de outras fontes. Em visita à biblioteca municipal encontramos um pequeno arquivo fotográfico, porém muito vago por trazer, em grande parte, imagens sem a identificação das pessoas ou até mesmo uma breve descrição da imagem capturada pelas lentes. Uma coleção – de três livros – intitulada “Nossa História, nossa gente” (SILVA, 2014), que traz narrativas de votorantinenses, nos ajudou a compreender um pouco mais sobre como se deu o desenvolvimento do município nos aspectos econômicos, sociais e educacionais.

¹⁰Ver Tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil: a voz das crianças (Débora Silva do Nascimento, 2015); O educar como lugares de infância na Educação Infantil (Tizuko Morchida Kishimoto, 2018, [in] Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência).

¹¹ Foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação autorização para a realização da pesquisa e deferida em julho de 2018 pela diretora de departamento de pedagogia. O trabalho também foi submetido à plataforma Brasil sob nº21237619.4.0000.5504.

¹² Nos foi informado o fato no momento da conversa sobre a autorização da pesquisa pela diretora de departamento de pedagogia em julho de 2018.

Questionamos a bibliotecária a respeito de jornais antigos, que, mesmo demonstrando querer nos ajudar, nos informou que a biblioteca não possui em seu arquivo nenhum exemplar de jornal sequer.

Como Votorantim era distrito de Sorocaba, emancipando-se há apenas 55 anos, fomos buscar respostas em jornais da cidade vizinha. Encontramos no Gabinete de Leitura Sorocabano¹³ um grande arquivo de jornais antigos e principalmente pessoas dispostas a ajudar. Descobrimos então, em jornais bem antigos, da década de 1920, desde a intenção da criação da creche e escola maternal de Votorantim até as visitas das inspetoras de educação do Estado, que vinham da capital para verificar como desenvolviam-se as instituições em questão.

Hoje, o município oferece a educação infantil para crianças em período parcial em 21 instituições, sendo que doze atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental na mesma instituição (EMEIEF) e nove atendem exclusivamente à Educação Infantil (EMEI). Nesta rede os educadores desta etapa, trabalham sozinhos em suas salas de aula, salvo os casos em que existam na turma crianças com deficiência, em que um cuidador geralmente a acompanha.

Delimitamos o estudo com professores e professoras que trabalham em período parcial, pois pensamos que a educação infantil oferecida em período integral¹⁴ tem, além dos professores e professoras, outros profissionais que atuam diretamente na rotina das crianças, portanto, se este estudo acontecesse também nessas instituições, outros profissionais também deveriam ser ouvidos.

As turmas sob a docência desses professores e professoras referem-se à faixa de 3 a 5 anos de idade e tem as nomenclaturas de maternal 2 (3 anos), 1ª etapa (4 anos) e 2ª etapa (5 anos). Permanecem em período parcial, ou de manhã ou à tarde, durante quatro horas diárias, sendo que, do total semanal, duas horas são destinadas às aulas de educação física, que são ministradas por outros docentes. Para este estudo, delimitamos as entrevistas com os professores e professoras polivalentes. Também nos atentamos e definimos o estudo em quatro instituições com realidades e bairros diferentes no intuito de obter informações diversificadas.

¹³ Fundado em 13 de janeiro de 1867, com a responsabilidade de armazenar a memória coletiva sorocabana, o Gabinete de Leitura Sorocabano possui em seu acervo 50 mil itens catalogados, entre jornais, livros, documentos históricos e fotografias.

¹⁴ Conforme a Resolução CEB/CNE nº 5/2009, art.5º, § 6º, é considerada educação infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de março e junho de 2019, quando tivemos contato com as professoras e com o professor participantes da pesquisa dentro das instituições. As entrevistas, um total de nove, semiestruturadas, foram gravadas e posteriormente transcritas, e todas iniciaram com os esclarecimentos sobre a pesquisa e a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido. Definimos como método as entrevistas semiestruturadas por compreendê-las como uma oportunidade de obter o máximo de informações possíveis, compreendendo também as motivações, crenças e valores das pessoas participantes da pesquisa.

Para Amado (20017, p. 217), “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”, e ainda completa que as entrevistas se classificam quanto à sua estrutura. Já nesta pesquisa será considerada semiestruturada pois, segundo o autor:

As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (AMADO, 2017, p. 208)

A seguir traçamos o perfil de cada entrevistado, informações produzidas através de questões objetivas, realizadas no início de cada entrevista:

Quadro 1: Caracterização das entrevistadas e do entrevistado

NOME* e IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO ATUANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA – 41 anos	Pedagogia em 2015 – Universidade Particular	4 anos	4 anos
BRUNA – 44 anos	Pedagogia em 2008 com apostilamento para educação infantil em 2009 em universidades particulares	5 anos	5 anos
FÁTIMA – 47 anos	Normal Superior em 2005 em universidade particular	7 anos	7 anos
JOÃO – 34 anos	Magistério pelo CEFAM em 2004, pedagogia em faculdade particular em 2016	10 anos	2 anos

* Pela questão do aspecto ético que envolve estudos com seres humanos, preferimos manter em sigilo os nomes do professor e professoras que participaram como respondentes neste estudo, atribuindo-lhes nomes fictícios.

KATY – 42 anos	Magistério pelo CEFAM em 1996, pedagogia em 2002 em universidade pública	21 anos	8 anos
MARIA – 35 anos	Magistério pelo CEFAM em 2002, pedagogia em 2015 em faculdade privada	3 anos	3 meses
HELENA – 29 anos	Pedagogia em universidade particular em 2011	8 anos	3 anos
TERESA – 41 anos	Magistério no ano 2000 e pedagogia em universidade particular em 2009	18 anos	15 anos
JÚLIA – 34 anos	Pedagogia em universidade particular em 2008	11 anos	5 anos

Fonte: elaborado por Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento, autora desse estudo.

Buscamos inicialmente nas entrevistas as seguintes informações: gênero, idade, formação acadêmica, tempo de magistério e tempo de trabalho na rede de ensino. As entrevistas variaram entre 17 e 44 minutos e seguiram o seguinte roteiro de perguntas:

- Pensando no brincar, como foi sua formação pessoal, acadêmica e nas instituições de ensino por onde passou?
- Qual a sua concepção do que é ser criança hoje?
- Pensando em sua prática educativa diária, quando, onde e como as crianças brincam?
- Qual a participação das crianças nas decisões?

Após as entrevistas orais serem gravadas, foram transcritas, enviadas aos entrevistados para apreciação e em seguida analisadas em algumas categorias que serão discutidas posteriormente.

3 “BATATA QUENTE, QUENTE, QUENTE... QUEIMOU!” - EDUCAÇÃO INFANTIL E HISTÓRIA¹⁵.

Neste capítulo nos preocupamos em demonstrar os aspectos que dizem respeito à educação infantil, desde a história da educação infantil no mundo, no Brasil até no município de Votorantim, bem como os aspectos ligados aos documentos legais e enfim a formação de professores para atuar nesta etapa da educação.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para estudarmos a trajetória das Instituições de educação infantil e a formação de professores para a primeira infância, é necessário estabelecermos suas relações com a história da criança, pois a criança é a protagonista dessa que hoje é considerada a primeira etapa da Educação Básica no Brasil em espaços institucionais não domésticos. Segundo Didonet (2001):

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida (...) (DIDONET, 2001, p. 11).

Na história da humanidade, a educação das crianças era responsabilidade e tarefa das famílias, mais precisamente da mãe ou das outras mulheres da casa: não havia uma instituição com quem dividissem essa tarefa. A criança, a partir desta convivência com seu grupo, iniciava sua vida social onde aprendia as tradições essenciais para absorver o conhecimento necessário para vir a ser um adulto na sociedade.

Com a revolução industrial no século XVIII, aconteceu uma grande reviravolta nos lares europeus e posteriormente no mundo todo. Com a grande oferta de empregos, trazidas pelas fábricas nas cidades, as mulheres brancas começam a sair de casa para trabalhar, deixando assim o trabalho doméstico e conseqüentemente a educação dos filhos. Com essas mudanças, a concepção de criança vai se alternando no decorrer no tempo, ora a criança é vista como um mini adulto, invisível, ora é vista como inocente, dependente e inferior (ARIÈS, 1986).

¹⁵ Brincadeira Batata quente, queimou: Em roda, sentados no chão, os participantes passam a batata quente (que pode ser uma batata, uma pedra, uma bola de meia etc.) de um para o outro, enquanto alguém canta os versos. Quando parar de cantar, quem estiver com a "batata" na mão sai da roda. Ganha quem ficar por último. Fonte: <http://mapadobrinhar.folha.com.br/brincadeiras/diversas/620-batata-quente>

Percebemos que essa concepção foi historicamente construída com base nas transformações sociais e econômicas na Europa no decorrer dos séculos, mas também é necessário destacar que não pode-se tratá-la de forma historicamente linear, principalmente quando pensada em outros contextos, como nos traz Kulhmann (2015, p. 21) a respeito dos estudos sobre o sentimento de infância no século XVI no Brasil, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia alicerçada na educação para catequisar os pequenos indígenas, trazendo crianças órfãs de Portugal para auxiliá-los. Também é nossa obrigação destacarmos em nosso país as crianças indígenas e negras escravizadas sob o viés da exploração, quando eram vistas apenas como mão-de-obra para seus alagoes e diferencia-las das crianças burguesas e europeias descritas por Ariès em seus estudos.

Percebemos nas discussões acadêmicas após a década de 1980 uma mudança na maneira de ver a criança, dado o aumento de produções acadêmicas ligadas aos Estudos da Infância (ABRAMOWICZ, 2015) e são então vistas com uma maior importância. Também os estudos trazem a criança como ativa e atuante e não um mero receptor da sociedade em que está. Tais estudos nos mostram que a ideia de “vir a ser”, ou seja, que a criança sendo vista como ser pensante apenas no futuro e não agora, se torna ultrapassada, pois a criança “já é”, no presente, um indivíduo que pensa, que é influenciado por suas interações, porém também interferindo nas relações que mantém.

A concepção de criança que adotaremos para este trabalho é a que configura nos documentos oficiais, onde a criança é defendida como:

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, on-line).

As primeiras instituições de educação infantil, as creches, foram, aos poucos, tomando aspecto assistencialista, já que foram organizadas para cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam. Nessas instituições, pouco ou quase nada se pensava sobre o aspecto pedagógico, ou sobre o desenvolvimento das crianças pequenas. Com pessoal sem formação, predominavam os aspectos do cuidado com higiene, alimentação e guarda, em substituição à família no tempo em que as crianças permaneciam nas instituições. Para Didonet (2001), algumas diferenças sociais também demarcavam que tipo de educação iriam despender para as crianças, como vemos na seguinte colocação:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles

cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 12).

Para Kishimoto (1986), alguns educadores pensaram em concepções, princípios e práticas antes mesmo da criação de instituições de ensino para crianças pequenas. No século XVII, com John Amós Comenius, em sua “Didática Magna”, existe a preocupação em dividir as crianças conforme seus estágios de formação: infância, puerícia, adolescência e juventude, iniciando um esboço de Escola Maternal para o primeiro estágio, tendo a preocupação de diferir a forma de ensinar com as escolas dos outros estágios. Porém, Comenius (2001) defendia que até os seis anos os infantes deveriam aprender exclusivamente com os pais e as amas, mesmo tendo sugerido um catálogo das matérias a serem ensinadas nessas situações domésticas:

Estas serão as tarefas da escola materna. Mas não se pode explicar mais pormenorizadamente, ou seja, não se pode mostrar por meio de quadros que programa se deva desenvolver em cada ano, em cada mês, em cada dia (como mostraremos ser necessário na escola primária e na de latim) e não se pode pormenorizar, como no programa das escolas que vem a seguir, por duas razões. Em primeiro lugar, porque os pais, ocupados com negócios domésticos, não podem observar tão estritamente a ordem como nas escolas públicas, onde se não faz outra coisa senão educar a juventude. Em segundo lugar, porque o engenho e o desejo de aprender se manifestam de modo muito diverso nas crianças, sendo umas mais precoces e outras mais lentas. Algumas crianças de dois anos falam já desenvoltamente e são capazes de tudo; outras, dificilmente, aos cinco anos, estão ao nível daquelas. Por isso, é necessário confiar inteiramente à prudência dos pais a formação das criancinhas desta primeira idade (COMENIUS, 2001, p. 476)

Outro nome que desponta como um dos precursores para uma educação diferenciada para a criança pequena é Jean Jacques Rousseau no século XVIII, que defendia uma educação possibilitada pelo desenvolvimento natural. Para Kishimoto (1986), o educador genebrino se destacou pelo valor dado à infância, à educação sensorial, à liberdade e à bondade natural das crianças, sendo educadas em contato com a natureza.

Rousseau acabou por influenciar outros grandes educadores, sendo exemplo disso Johan Henrich Pestalozzi, que cria, entre o final do século XVIII e início do século XIX, estabelecimentos para educar órfãos, procurando desenvolver as habilidades naturais e inatas das crianças através do afeto.

Na França, o padre Frédéric Óberlin se compadeceu das crianças menores de 7 anos, que ficavam sozinhas em virtude do trabalho de suas mães e cria no final do século XVIII a

“Escola para tricotar”, com a finalidade de proteger e cuidar das crianças carentes, porém já esboçando uma discreta preocupação pedagógica.

Com Robert Owen, na Escócia, em 1816, viu-se outra instituição com um leve pensamento pedagógico voltado para crianças de dois a seis anos, também com cunho assistencialista, pois atendia filhos dos operários de sua indústria.

Apenas com Friedrich Wilhelm Froebel, as instituições de Educação Infantil tomam corpo, assumindo concepções teóricas sobre as especificidades da infância.

Em 1840, na Alemanha, Froebel fundou o “Kindergarten”. Diferente das instituições assistencialistas da época, se tratava de uma instituição voltada para o trabalho pedagógico com crianças de 3 a 6 anos de idade, incentivando a atividade lúdica através de jogos e brincadeiras espontâneas. A instituição nasceu pensada exclusivamente na prática educativa com crianças pequenas, sem nenhum pensamento assistencialista, e, Segundo Kishimoto,

Com currículo composto por atividades que envolvem a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenho, conto de lendas, cantos e realização de viagens e passeios (FROEBEL, 1913, p. 3, APUD KISHIMOTO, 1986, P. 6)

A partir da criação dessa instituição, viu-se então a ampliação de espaços voltados para a educação pré-escolar em todo o mundo.

Segundo Kishimoto (1986, p. 14), “A história da evolução da pré-escola no plano mundial permite observar, inicialmente, o aparecimento de salas de asilo ou de custódia, creches e, posteriormente, jardins de infância e escolas maternas

No Brasil, a primeira instituição dirigida às crianças que se tem notícia é o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, em 1875, que atendia à alta sociedade carioca e objetivava o desenvolvimento das crianças.

Muitos outros estabelecimentos voltados para a educação da criança pequena surgiram no final do século XIX e início do século XX: Jardim de infância da Escola Americana em SP, (1877) para os filhos dos protestantes; Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos (1896), em São Paulo, que teve grande procura da camada mais abastada paulistana; a primeira creche pública (1896), visando atender aos filhos de operárias que trabalhavam nas fábricas paulistas, com o objetivo único de cuidar das crianças; Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro (1899), que se tratava de um projeto assistencial liderado por médicos higienistas; a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro (1899), com o intuito de cuidar dos filhos das operárias; Jardim de infância “Lélia Avelino” em Teresina (1933), com o objetivo de proporcionar

desenvolvimento artístico da criança; em Porto Alegre, os jardins de infância em praça pública (década de 1940), entre outros (KISHIMOTO, 1986; KUHLMANN, 2000).

Inicia-se a partir do século XIX, no Brasil, o atendimento a crianças bem pequenas longe das mães em creches. O aumento da industrialização e das mulheres trabalhadoras favoreceu o desenvolvimento destes tipos de instituição, que já despontavam na Europa pelos mesmos motivos. A classe dominante da época articulava-se com a igreja e com o Estado no intuito de oferecer às mães trabalhadoras, em geral pobres, um local em que pudessem deixar seus filhos para trabalhar, e com isso garantiam a dominação.

Em contrapartida, os jardins de infância, baseados nas ideias froebelianas, contemplam o aspecto pedagógico nestas instituições frequentadas por crianças de famílias com o poder aquisitivo maior.

Uma outra iniciativa surge na década de 1930: o Parque Infantil. Idealizado por Mário de Andrade, em SP, quando foi diretor do Departamento de Cultura da prefeitura paulistana, atendia a crianças pequenas e também a maiores fora do horário escolar, sendo em sua maioria filhos de operários. Tinha como objetivo educar, assistir e recrear.

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana, a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços e não em salas de aula (FARIA, 1999, p. 62)

Atendendo a crianças de 3 a 12 de idade, em um primeiro momento, as crianças não eram matriculadas, apenas posteriormente, com o aumento da demanda, iniciaram as inscrições para poderem frequentar. As crianças não eram divididas por faixa etária: num mesmo grupo eram vistas crianças menores e maiores, interagindo com naturalidade. Nota-se nos estudos relacionados aos Parques Infantis que havia uma grande preocupação em oferecer às crianças diferentes possibilidades de manifestações artísticas e culturais. Também nos chama a atenção a relação de escuta que as profissionais que trabalhavam nos parques infantis deveriam ter com as crianças nos momentos em que as crianças brincavam, naqueles em que tinham suas produções recolhidas e no respeito que eram tratadas. Mário de Andrade inaugura então uma proposta inovadora de espaço coletivo de cultura e educação não escolar para crianças de uma larga faixa etária, respeitando o direito à infância das crianças frequentadoras.

Trata-se de organizar uma repartição pública que atende ao interesse da criança, em que o adulto deve velar por ela, mas sem perturbar ou ameaçar a liberdade e

espontaneidade do brinquedo ou, ainda, ensinar a prática de jogos infantis, participando com as crianças das atividades lúdicas ou recreativas. Isto é: coloca a criança como centro da organização, como sujeito (SANTOS, 2005, p. 59)

Segundo Pinazza e Santos (2016), com o passar do tempo e as mudanças políticas e econômicas ocorridas no país em decorrência da ditadura militar, a pré-escola tem sua finalidade definida como auxílio na solução dos problemas do antigo primeiro grau: a evasão e a repetência, como ficaria explícito na LDB número 5692 de 1971. Para as autoras:

Desse modo, desenha-se uma pré-escola calcada no ensino preparatório, para prontidão da leitura e da escrita, além de ter por base a ideologia da carência social e afetiva. A pré-escola era condição para o sucesso no primeiro ano do primeiro grau. Como parte da ação que sustentava tal ideário constituíram-se programas como parte estratégica do desenvolvimento do pré-escolar (PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 13).

Vemos que várias foram as instituições a dar início à educação infantil, cada qual com sua forma diferenciada de pensar seus objetivos, com metodologias diferentes e tempos diversos. Quando pensamos na Escola Maternal, por exemplo, vemos esta como um ato filantrópico dos patrões para com as empregadas, para que trabalhassem satisfeitas e produzissem mais; bem como em outro exemplo, o jardim de infância, de base froebeliana, como um espaço pensado na alta sociedade para o desenvolvimento das crianças ricas e da classe média, e, por fim, a pré-escola como preparação para o bom desenvolvimento no Ensino Fundamental.

No município investigado, a educação infantil tem seu início em 25-01-1926 com a inauguração oficial – já que informalmente já funcionava desde 1892 – da Escola Maternal e Creche de Votorantim, que tinham como finalidade amparar, assistir e educar os filhos dos operários da indústria têxtil Votorantim. O governo estadual mantinha o corpo docente, os serventes e também fornecia o material didático, enquanto todas as outras despesas ficavam a cargo da empresa (MARTINS, 2000, p. 80).

As escolas maternas foram regulamentadas pelo decreto 3356, art. 87 de 31 de maio de 1921, que defendia a frequência nestes estabelecimentos de filhos de operários que tivessem mais de três e menos de oito anos, desde que não sofressem de “moléstia” contagiosa. Uma pequena nota no jornal Cruzeiro do Sul de 22/04/1922 trazia a novidade de que em breve duas dessas escolas seriam inauguradas na cidade de Sorocaba. Importante aqui destacar que o município de Votorantim pertenceu ao território de Sorocaba até o ano de 1964, quando por meio de um plebiscito tornou-se um município política e administrativamente autônomo. Uma destas instituições seria então o primeiro espaço voltado para o atendimento pedagógico e assistencial de crianças neste município.

Tinha um belíssimo prédio com tijolos aparentes, no estilo inglês (Figura 1), e era localizado bem ao lado da fábrica, no intuito de facilitar a entrada e saída das crianças e de suas mães. A creche atendia a crianças desde os vinte dias de idade até seus três anos e a Escola Maternal, que atendia, no mesmo prédio, às crianças entre três e seis anos de idade.

Figura 1: Fachada da Creche e Escola Maternal de Votorantim.



Fonte: Martins, 2000, p. 78

Havia uma preocupação com os espaços adequados às crianças, tendo a instituição um grande bosque, amplos dormitórios, salas de aula, refeitórios, pátios, horta, playground e até mesmo uma pequena piscina (MARTINS, 2000, p. 81).

Por seu exemplo pedagógico, onde professoras e funcionárias tinham conhecimentos pedagógicos baseados em estudiosos da infância, o mesmo jornal acima citado realizou uma reportagem intitulada, “Como se passa um dia na Escola Maternal e Creche de Votorantim”, onde foi descrita a rotina dentro da instituição com detalhes e destacada de forma bem positiva pelo observador:

É a Escola Maternal e Creche de Votorantim, um dos mais importantes estabelecimentos pré-primários do Estado, não só pelo número de seus alunos, como também pela prática permanente dos ensinamentos de Froebel, Montessori, Melle, Brandt e Decroly (JORNAL CRUZEIRO DO SUL, 1942, p. 2)

Na mesma reportagem é possível perceber que, além da preocupação pedagógica, havia uma preocupação com a higiene e a alimentação das crianças assistidas pela instituição,

que cuidava além do banho diário das crianças também de cuidados paleativos de um médico, com uma alimentação complementar enviada para casa todos os dias (Figura 2).

Figura 2: Atividades Orientadas em que se usavam modernos conceitos de pedagogia, década de 1950.



Fonte: Martins, 2000, p. 79

Martins (2000, p. 80) defende que o grupo Votorantim se preocupava em dar aos operários condições humanas de vida, valorizando os aspectos sociais dentro de seus empreendimentos, sendo essas pessoas alvo de cuidados e benefícios. Por outro lado, Dessotti (2007, p. 66) defende que essas ações afirmam à indústria um aspecto paternalista, objetivando a dominação dos operários ora de maneira explícita, ora de maneira dissimulada. Fato é que em ambos os textos vê-se nas indústrias Votorantim a mola propulsora para o início da educação infantil no município.

A mesma instituição em 1958 foi responsável pela construção do primeiro parque infantil do município, denominado “Helena Pereira de Moraes”, em homenagem à esposa do senhor José Ermírio de Moraes (Figura 3). Era comum o empresário dar o nome de pessoas e lugares ligados à própria história, que, segundo Martins (2000, p. 25), “Era uma forma que Pereira Inácio encontrava de se apropriar daquilo que criava, de deixar em sua criação a marca incontestada do criador”. Esse primeiro Parque Infantil localiza-se no centro da cidade, bem próximo de onde se encontrava a fábrica de tecidos e atende até hoje crianças na educação infantil e no Ensino Fundamental I.

Figura 3: Crianças no parque infantil “Helena Pereira de Moraes” (*Parcão*), década de 60.



Fonte: Registro histórico fotográfico da cidade de Votorantim. (Votorantim, s.d.)

O mesmo aconteceu com o segundo e o terceiro Parques inaugurados no município. Foram construídos próximos às outras duas indústrias pertencentes ao Grupo Votorantim e homenagearam as filhas de Pereira Inácio, sendo: o Parque Infantil “Maria Helena de Moraes Scripilliti”, no bairro Votocel, próximo à unidade de celulose do Grupo e o Parque Infantil “Neide Helena de Moraes”, no bairro Santa Helena, próximo à fábrica de Cimento Votoran.

Procurando na Secretaria de Educação do município, soubemos que não existem registros documentais sobre o início da educação infantil no município, pois tal documentação não parecia ter grande importância nestas instituições e o pouco que existia foi levado por duas grandes enchentes na década de 1980.

Porém algumas narrativas foram colhidas no intuito de traçar um pouco da história de Votorantim na visão dos moradores em um livro escrito pelo historiador votorantinense César Silva, em 2014, sendo que algumas dessas memórias referem-se às pré-escolas. Dona Marguerite Guerra, por exemplo, trouxe suas lembranças como professora e diretora dos Parques Infantis de Santa Helena e da unidade do centro, conhecida como *Parcão* até hoje. Diz que a preocupação nessas instituições era a de desenvolver a criatividade e as atitudes para formar cidadãos comprometidos socialmente. (SILVA, 2014, p. 143).

Já Marina Camargo Madureira, primeira diretora do *Parcão*, lembra de como os espaços eram valorizados e as instalações eram modernas para a época. A instituição contava com um auditório onde ocorriam apresentações culturais para as crianças, com uma piscina –

que posteriormente foi desativada – até mesmo com um piano, doado por Pereira Inácio (SILVA, 2014, p. 151).

Com a municipalização da educação infantil e do ensino fundamental I na década de 90 a Secretaria da educação passa a ter o domínio total das instituições de educação infantil do município, inclusive construindo muitas instituições de educação infantil e ampliando o atendimento das crianças pequenas.

Hoje, o município tem 39 instituições que contam a educação infantil, sendo dezoito creches e vinte e uma que oferecem a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade. Segundo os dados preliminares do Censo 2018, estão matriculadas na educação infantil municipal 5.283 crianças, destas 2.574 na creche (251 em período parcial e 2.323 em período integral) e 2.709 crianças na pré-escola (somente período parcial).

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (LDB) estabelece como educação infantil a primeira etapa da Educação Básica no sistema educacional brasileiro, em que as crianças de zero a três anos sejam atendidas na creche, enquanto as de quatro e cinco anos sejam atendidas na pré-escola, sendo esta a única etapa vinculada a uma idade própria: “Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL,1996, art.29).

Na mesma lei ainda encontramos as regras para a organização da Educação Infantil no Brasil:

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

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

A mesma legislação define como requisito mínimo para a função de professor a formação em nível médio na modalidade Normal.

Como o foco deste estudo será a pré-escola, vamos nos ater principalmente aos documentos oficiais que a balizam, mesmo tendo a clareza de que creche e pré-escola, hoje, fazem parte da mesma etapa da educação básica brasileira. Necessário também se ater não ao termo semântico “pré-escola” como sendo um período anterior à escola, entendendo-o como uma pré-escolarização, mas sim, como um momento da escolarização que atenda às especificidades da criança de quatro e cinco anos, mesmo que seja;

(...) inegável a tendência das políticas públicas brasileiras em adotarem práticas de antecipação da escolarização, submetendo precocemente as crianças às lógicas indesejáveis de uma pedagogia transmissiva, com foco estrito em conteúdos disciplinares, característica da escola de ensino fundamental, que resiste em não se rever (PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 2)

Pensamos como Abramowicz e Tebet (2017), em que analisar os documentos oficiais dessa fase é clarear a forma como se desenvolveu a educação infantil no país, além também de pensar o quanto estes materiais influenciam as práticas educativas nas instituições voltadas à criança pequena, “Pois orientam as formas de organização física, estrutural, pedagógica e profissional de toda Educação Infantil” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 186).

Antes de 1988 não existia na legislação federal referência ao termo pré-escola, aparecendo na Constituição Federal como sendo obrigação do Estado em seu artigo 208, inciso IV, que garante “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

No estado de São Paulo, através do decreto 5.884 de abril de 1933 e lei 4.024 de 1961, introduziram esse nível de ensino denominando-o pré-primário, que seria ministrado para crianças entre 2 e 4 anos em Escolas Maternais, enquanto que para crianças seria entre 4 e 7 anos em Jardins de Infância.

O termo pré-primário poderia ser entendido então como uma etapa anterior ao primário, termo usado para designar o atual Ensino Fundamental, que com a lei 5.692 de 1971 passou a ser chamado de 1º grau, perdendo então a nomenclatura Pré-Primário – sua razão de ser –, passando a se denominar pré-escola, principalmente por influência do 1º encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, que aconteceu em 1968 (Kishimoto, 1986, p. 20).

Quadro 2: Evolução das nomenclaturas e divisão por idade

Evolução das nomenclaturas e divisão por idade			
Antes (*)	Idade atendida	Depois (*)	Idade atendida
Pré-Primário	2 a 7 anos	Educação Infantil	0 a 5 anos e 11 meses
Creche	0 a 2 anos	Creche	0 a 3 anos e 11 meses
Escola Maternal	2 a 4 anos	Creche	
Jardim de Infância	4 a 7 anos	Pré-escola	4 e 5 anos

* Antes e depois da CF de 1988, LDB de 1996 e lei nº 11.274/2006

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos documentos analisados.

Dois fatores nos chamam atenção na legislação anterior à LDB de 1996 e a Constituição Federal de 1988: primeiro, no que diz respeito à característica assistencialista, onde alguns programas supririam “carências” das classes mais populares como alimentação, saúde, higiene e proteção, em detrimento da função pedagógica, e, segundo, no que diz respeito à formação de professores, em que não se exigia uma formação específica para os professores da Educação Infantil. Importante aqui também citar o aspecto compensatório em alguns momentos da história da educação infantil, onde os programas da pré-escola compensariam a falta da base cultural que sustentariam as crianças nas etapas posteriores à pré-escola e a vida em sociedade, pois seus pais não dariam conta desta função, atribuindo portanto a esse período da escolarização o objetivo de promover uma mudança social, preparando as crianças para a prontidão da leitura e da escrita, tendo como base a ideia de carência social e afetiva (Pinazza e Santos, 2016). Entendemos assim como Kishimoto (2018, p 33) trazendo essas marcas históricas para os dias atuais: que diz: “ A persistência de abordagens higienistas e assistencialistas e a reprodução de práticas do ensino fundamental, afastam a educação do brincar”.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB em 1996, vê-se um aumento nas políticas públicas para a Educação Infantil, dando mais ênfase nos objetivos pedagógicos do que no assistencialismo, defendendo um aumento na qualidade, o que tornaria a formação de profissionais para atuar na educação infantil um fator primordial. Para tanto, o MEC elaborou dois documentos em 1994: “Por uma Política de formação do profissional de Educação Infantil” e “Política Nacional de Educação Infantil”. O primeiro destaca a formação dos professores e trouxe textos de grandes nomes relacionados à educação infantil no país até hoje. Já o segundo se preocupou principalmente em trazer diretrizes a serem seguidas pelas

instituições, integrando as ações de cuidar e educar, sendo traduzidas em ações pedagógicas que incentivassem as interações entre adultos-crianças e crianças-crianças, além de permitirem oportunidades para que as crianças elaborassem hipóteses, explorassem os ambientes, que valorizassem o trabalho cooperativo, a atuação educativa – de acordo com as particularidades de cada criança – e principalmente que levassem em conta o brincar como uma forma privilegiada de aprender, onde o ambiente lúdico fosse o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo (BRASIL, 1994a, p. 18).

Em 1998 é lançado pelo MEC o “Referencial curricular nacional para a Educação Infantil”, segundo o documento, seu objetivo auxiliar os professores na realização do trabalho educativo diário junto às crianças de 0 a 6 anos, já que nessa época a pré-escola atendia crianças de 4 a 6 anos. O documento ainda pretendia auxiliar na superação da visão da creche como instituição assistencialista e a da pré-escola como instituição para antecipação da escolaridade. Era tido como uma espécie de guia de orientação para as práticas educativas e trazia dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, onde especifica:

- um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social, que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças;
- um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998, p. 7)

Segundo Abramowicz e Tebet (2017, p. 185), o documento foi profundamente criticado por pesquisadores e pesquisadoras da educação infantil, pois o material não trazia uma definição clara a respeito do currículo, fazendo com que as orientações seguissem os moldes e a estrutura das outras etapas da Educação Básica, com organização de conteúdos e rotinas rígidas. Segundo nossa experiência, vemos instituições seguindo a organização da educação infantil em eixos norteadores¹⁶ até os dias atuais.

O parecer CNE/CNB 1/1999 reconhece a educação infantil como novidade na legislação brasileira, mencionando a LDB 9394/96 e caracterizando seu texto como sucinto e genérico. Por este motivo esse parecer foi construído no sentido de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos das instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos, tendo um caráter mandatório. Também o documento reconhece o Referencial Curricular para

¹⁶Matemática, linguagem oral e escrita, artes visuais, movimento, música e Natureza e Sociedade.

a educação infantil como uma importante contribuição, mas que não tinha uma obrigatoriedade, apontando também para a existência de um déficit orçamentário, bem como o problema da formação de professores.

Além do problema orçamentário, a dificultar as políticas públicas para a Educação Infantil, há ainda o descaso e o despreparo dos Cursos de Formação de Professores em nível médio, dos chamados Cursos Normais, bem como os de Pedagogia em nível Superior, na definição da qualificação específica de profissionais para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 1999, p. 5)

Percebe-se a partir desse documento um esforço para garantir o norteamento das práticas educativas na educação infantil baseado nos estudos da Psicologia, Antropologia e Sociologia, buscando um desenvolvimento integral da criança pequena e a melhoria na qualidade da educação infantil.

Outro importante documento pensado para a qualidade na educação infantil, mais especificamente nos ambientes das instituições de educação infantil, foi divulgado em 2006, feito em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros: os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de educação infantil”, que defendia a busca de um espaço onde as crianças tivessem garantido conforto ambiental (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes, assim como a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas), com práticas pedagógicas, cultura, desenvolvimento infantil e acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos.

No documento, “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, também de 2006, encontramos como objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, p. 8). Percebemos nesse material um grande ganho na visão da criança como produtora de cultura e não mera receptora, com respeito à diversidade e em perspectiva de melhora para a formação de professores para a educação infantil, consequentemente melhorando a qualidade das instituições que atendiam às crianças pequenas.

Em 2006, dá-se uma grande reviravolta nos ganhos até então alcançados nas políticas públicas para a educação infantil: um ano é extraído da pré-escola, que passou a atender às crianças de 4 e 5 anos, enquanto as crianças de 6 anos foram para o Ensino Fundamental, que passou a ter 9 anos. Isso se deu com a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. ARELARO, JACOMINI E KLEIN (2011) realizaram um estudo em redes municipais e estaduais, que

receberam crianças de 6 anos no ensino fundamental e ouviram profissionais da educação, pais e crianças. Iniciamos o estudo justificando, à luz da legislação, os motivos encontrados para inclusão de crianças com tal idade no Ensino Fundamental:

O argumento predominante nas justificativas do Ministério da Educação (MEC) e na documentação legislativa sobre o ensino fundamental de nove anos é que a medida garante a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional. Ponderou-se, naquele momento, que as crianças de 6 anos das classes média e alta já estavam matriculadas em escolas e que seria necessário incluir as classes desfavorecidas. A consideração de que as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 38)

Concluem o estudo afirmando que o ensino fundamental de nove anos não representa um ganho na educação das crianças pequenas, pelo contrário, sustentam que as exigências das redes de ensino acabam submetendo as crianças a um trabalho escolar incompatível com a faixa etária.

Continuando a traçar os preceitos legais que embasam a educação infantil, temos a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que altera os incisos I e VII do art. 208 da LDB, fixando a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos. A partir desse documento, vê-se na obrigatoriedade da matrícula a efetivação do direito da criança de 4 e 5 anos à educação, já que a escola e a família deveriam garantir obrigatoriamente o acesso dessas crianças à pré-escola.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil de 2010, alicerçadas na resolução número 5, de 17 de dezembro de 2009 – que as trata como norma – “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). O documento traz dois eixos norteadores que deveriam compor as práticas pedagógicas de todas as faixas etárias da educação infantil: interações e brincadeiras. Essa nos parece a forma mais coerente para um trabalho pedagógico que busque o desenvolvimento integral da criança pequena, onde o professor irá mediar as aprendizagens¹⁷, pensando nos tempos e nos espaços para as experiências das crianças,

¹⁷Um exemplo de mediação de aprendizagem que nos parece mais pertinente encontramos em Kishimoto (2014), em que a professora Alice Meirelles inova suas práticas educativas, com crianças de 4 e 5 anos, dando liberdade para escolher suas atividades segundo seus interesses. A docente, então, organiza os tempos, espaços e materiais

interagindo com elas e buscando em seus interesses novos estímulos para outras aprendizagens.

O mais recente documento que baliza as práticas na Educação Básica, incluindo a educação infantil, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que traz como novidade para a etapa que atende crianças de 0 a 5 de idade, direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se) fundamentados em cinco campos de experiências: O eu o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A BNCC desde seu início trouxe polêmicas, tanto que somente a terceira versão foi oficialmente imposta para os municípios como base para elaboração de seus currículos.

As principais críticas são feitas à homogeneização dos conteúdos, que dará espaço para que empresas façam da educação infantil um espaço aberto para o mercado de apostilas, além do deslocamento do foco nas crianças para contemplar conteúdos e valores que expressam o projeto de nação idealizado pelo Estado (Aquino, 2016).

Temos que nos opor às prescrições que estão nas bases de currículos unificados. Mas não tem sido fácil, pois há aqueles que se arrogam capazes de responder e inundam o campo teórico e prático de manuais: ensino de ciências/matemática/português/inglês/judô na Educação Infantil; o que ensinar aos bebês; quem tem medo de ensinar; como ensinar; em que momento; etc. Precisamos nos opor às pedagogias suplicantes e prescritivas. A maior potência e possibilidade de uma criança estão no tempo aión, ou seja, um tempo que é a própria infância (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 198)

Vemos, portanto, nos documentos oficiais as bases legais que devem reger a educação brasileira incluída a educação infantil. Percebemos a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/1996 como marcos para a educação das crianças pequenas, pois a partir desses documentos ela se insere no sistema educacional, deixando de pertencer a órgãos ligados ao assistencialismo e à saúde. Esses documentos também auxiliam no processo de uma formação adequada para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, mesmo que ainda se tenha muito a avançar nesse aspecto.

Nos documentos analisados também encontramos aspectos ligados à qualidade, aos espaços das instituições e principalmente àqueles que de alguma forma tentaram padronizar as práticas educativas, como o “Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (1998)”,

no planejamento cotidiano, proporcionando experiência, encantamento, criatividade e solução para atender aos interesses e necessidades das crianças.

“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e mais recentemente “A Base Nacional Comum Curricular (2018) ”.

Concluimos que esses documentos evoluem no sentido de uma educação infantil de qualidade, que por vezes trazem contradições e são antidemocráticos, porém fazem parte de um processo que ainda perdurará nos tempos e trará mudanças – esperamos que – positivas no sentido de respeitar a criança como sujeito desta etapa da educação.

3.3 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação profissional para trabalhar com crianças pequenas na perspectiva legal é algo recente no país. Somente na década de 1990 o documento “Política Nacional de Educação Infantil” traz uma preocupação com a formação específica dos profissionais que atuam na área: “Um número significativo dos que trabalham na Educação Infantil sequer completou a escolaridade fundamental” (BRASIL, 1994, p. 14). Este defendia que os profissionais de educação infantil deveriam ser formados em cursos de nível médio ou superior que contemplassem conteúdos específicos para essa etapa da educação.

Segundo Saviani (2008), antes da vinda da família real, em 1808, não existia a preocupação com a formação de professores. Somente a partir de 1827 com a lei das escolas das primeiras letras é que aparece a ideia de formar professores. Como em 1834 a instrução primária passou a ser responsabilidade das províncias, estas começaram a adotar uma tendência que já vinha sendo seguido em países europeus, as Escolas Normais:

A província do Rio de Janeiro sai à frente instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira escola normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias, ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente sendo fechadas e reabertas periodicamente. (SAVIANI, 2008, p. 3)

Porém, inicialmente, as Escolas Normais não se preocupavam com a Educação para crianças pequenas, tendo como foco a Escola Primária, a fim de instruir as classes populares e diminuir o número de analfabetos no país. A formação de professores nessas instituições se dava principalmente baseada no domínio dos conteúdos a serem ensinados, sem preocupação alguma com a aprendizagem teórica-didática-pedagógica.

Somente com a abertura das creches, escolas maternais e posteriormente os Jardins de Infância, que por vezes eram anexos às Escolas Normais, iniciou-se uma discreta formação para o trabalho com as crianças pequenas. Estas instituições tinham uma maior preocupação com os cuidados à criança pequena, pois havia a prerrogativa de que bastava ser mulher para educar as crianças, tendo assim o aspecto materno como fundamental para as profissionais que trabalhavam com crianças de 0 a 6 anos.

Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência assim não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. (LOURO, 1997, p. 78).

Santos (2005) mostra-nos que no início da formação docente no país, o trabalho como professora era provisório para as mulheres, sendo exercido por moças solteiras que aguardavam por casamento ou por viúvas, sendo então um trabalho dedicado às mulheres “de respeito” para a época. Porém com o tempo as orientações pedagógicas e o processo de formação de professores se transformaram:

A professora recebeu novas denominações: normalista, professorinha, educadora. Na lida com a criança pequena, os adjetivos ainda eram outros, passando de jardineira a tia. (SANTOS, 2005, p. 70)

Posteriormente, segundo Kuhlmann (2000), umas das primeiras manifestações com o intuito de formar profissionais especificamente para o trabalho com crianças pequenas foi o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, que funcionou a partir de 1949 no IERJ, reconhecido como pós-normal e posteriormente como superior.

O curso forma ao longo de 18 anos, 549 educadoras de escolas maternais e jardins-de-infância. Essa iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, como um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados (KUHLMANN,2000, p.9)

O que podemos presumir com base nos documentos analisados é que a grande maioria dos docentes não tinha uma formação adequada para a educação de crianças pequenas, e quando tinham era a realizada nos cursos Normais em nível médio, enquanto os formados em cursos superiores se encarregavam da gestão das instituições, conforme nos relata Kishimoto (1999):

Desde os anos 30, na época em que poucas instituições formavam o professor de educação infantil, era o Curso Normal, em nível médio, que habilitava o profissional para atuar no ensino primário (7 a 10 anos), jardins-de-infância (3 a 6 anos), escolas

maternais (2 a 3 anos), classes pré-escolares (6 anos) anexas a grupos escolares e também nas creches (0 a 6 ou até 10 anos ou mais) (KISHIMOTO, 1999, p. 68)

A formação de professores para a educação infantil ganha força realmente na década de 1990, posteriormente e à Constituinte de 88, com o documento “Política Nacional de Educação Infantil” de 1994, onde o MEC destaca a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e a obrigatoriedade educativa do Estado para com as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. O documento trazia as seguintes diretrizes para a formação de profissionais que trabalhavam na educação infantil:

- Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados;
- A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional;
- A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento;
- Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos. (BRASIL, 1994b, p. 19)

Somente a partir deste documento o MEC inicia a coordenação e a articulação de ações na direção da formação de professores para a educação infantil através de apoio técnico e financeiro. Em consequência desse apoio, o documento “Por uma Política de formação do profissional de Educação Infantil” é elaborado a partir de contribuições de grandes nomes ligados à defesa da educação de qualidade para as crianças pequenas e à valorização da formação de professores. Assinam o documento: Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Zilma M. Ramos de Oliveira, entre outros nomes em prol do esforço em analisar e encontrar soluções para a formação do profissional de educação infantil. O documento trazia os seguintes dados:

Os professores da educação pré-escolar são, em sua maioria (56,6%), formados na habilitação magistério de segundo grau e um percentual menor (17%) tem curso superior. Não há dados que permitam quantificar, com confiabilidade, aqueles que possuem estudos adicionais à habilitação magistério ou licenciatura específica para atuar na área da pré-escola. (BRASIL, 1994b, p. 13)

Em 2009 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza um estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base no censo escolar de 2007 e nos mostra que a quantidade de professores formados em cursos superiores aumentou consideravelmente, porém ainda é o menor na educação infantil, conforme a tabela a seguir:

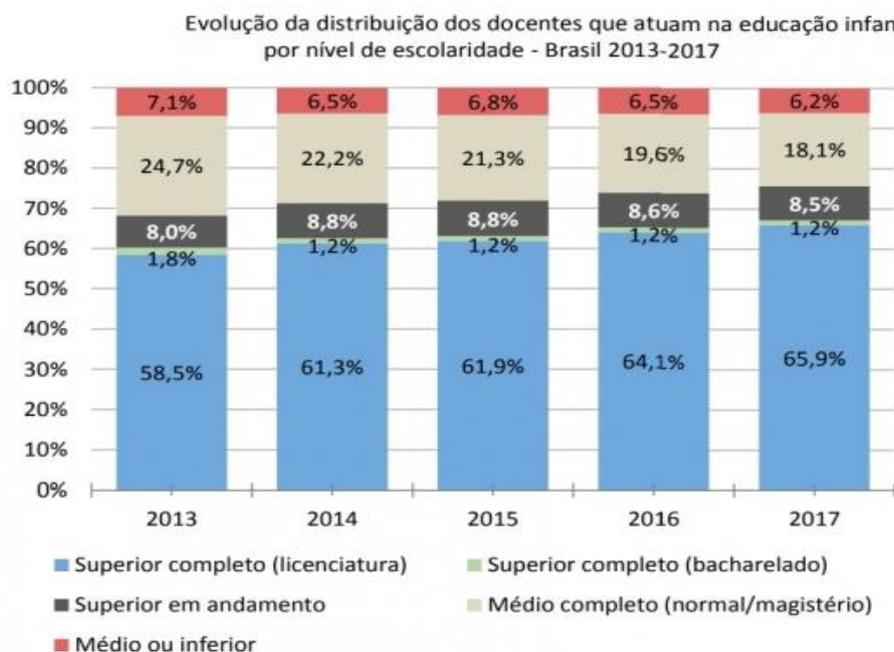
Tabela 1: Escolaridade e formação dos professores da educação básica segundo a etapa de ensino – Brasil – 2007

Etapas de ensino	Total	Formação dos professores da educação básica									
		Nível fundamental		Nível médio				Nível superior			
				Médio		Normal ou magistério		Com licenciatura		Sem licenciatura	
		Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Educação básica	1.882.961	15.982	0,8	103.341	5,5	479.950	25,2	1.160.811	61,7	127.877	6,8
Creche	95.643	2.896	3,0	9.465	9,9	43.027	45,0	35.570	37,2	4.685	4,9
Pré-escola	240.543	3.239	1,3	14.837	6,2	99.435	41,3	109.556	45,5	13.476	5,6
Ensino fundamental anos iniciais	685.025	5.515	0,8	38.623	5,6	221.468	32,3	376.421	54,9	42.998	6,3
Ensino fundamental anos finais	736.502	3.872	0,5	32.767	4,4	120.592	16,4	540.496	73,4	38.775	5,3
Ensino médio	414.555	441	0,1	12.196	2,9	14.785	3,6	360.577	87,0	26.556	6,4

Fonte: MEC/INEP/DEED (2007)

Buscando os dados mais recentes, no censo escolar de 2017, temos o gráfico a seguir, indicando que, dos docentes que atuam na educação infantil no Brasil, 6,2% ainda não têm a formação inicial adequada quando tratamos de escolaridade. Porém isso tem avançado ano a ano.

Figura 4: Evolução da distribuição dos docentes que atuam na educação infantil por nível de escolaridade



Fonte: INEP, 2018.

Analisando a formação preferencial e exigida para a docência, encontramos como dados mais recentes os colhidos no Censo da Educação Superior de 2015 (p.23), onde o curso

de Pedagogia se encontra no terceiro lugar em número de matrículas, totalizando 655.813 ingressantes naquele ano em instituições públicas e privadas, sendo que 92,8% desses estudantes eram do sexo feminino. O mesmo documento nos mostra que naquele ano o curso de pedagogia teve 122.835 concluintes, ficando em segundo lugar na quantidade de estudantes formados no país. Quanto aos formandos de ensino médio na modalidade Normal, não encontramos estatísticas quanto ao número de ingressantes e concluintes, já que esta modalidade de ensino tem diminuído consideravelmente. Porém, podemos perceber uma grande expansão no número se compararmos com a década de 1990, tomando como base os formados nos cursos de Pedagogia:

Sabe-se, entretanto, que a oferta de formação específica para a educação pré-escolar, tanto no nível de segundo grau quanto no superior, apresenta números irrisórios. Em 1990, conforme dados do SEEC/MEC, concluíram a habilitação de segundo grau para magistério de pré-escolar 2.844 alunos, em todo o País; no ensino superior, a licenciatura para pré-primário apresentou, em 1990, 313 Concluintes e, em 1991, apenas 261 alunos foram diplomados nessa habilitação (BRASIL, 1994b, p. 13).

Outro fator que nos leva à reflexão é a questão da qualidade desses cursos já na década de 1990, pois o documento já trazia a análise sobre o círculo vicioso “baixa remuneração-pouca qualificação” e trazia como solução o investimento nos dois aspectos. Na educação infantil, as coisas pareciam piorar mais na questão da qualidade, pois os profissionais não estavam sendo formados para as funções de cuidar-educar nos mecanismos de formação da época, e um dos fatores que os documentos oficiais trazem como fator para a melhoria da qualidade da educação infantil é a formação de seus profissionais.

Hoje percebemos no tocante à qualidade da formação para a docência na educação infantil que a formação de professores nos cursos de Pedagogia se tornou uma mercadoria, dada à grande oferta de vagas nos bancos universitários privados, onde a formação aligeirada e superficial dita a qualidade das práticas educativas dos futuros professores, os quais a certificação não remete à qualificação, pois esses cursos não garantem o desenvolvimento profissional (PINAZZA, 2019)¹⁸. Conclusão parecida tomou Gomes (2018) em um estudo sobre as instituições paulistas que formam professores nos cursos de pedagogia:

Tratados como mercadoria (em um quadro marcado por forte mercantilização do ensino superior), no que se refere à organização curricular, os cursos dessas instituições apresentam-se padronizados e fragmentados, não sendo observadas mudanças significativas nas matrizes curriculares de uma IES para outra (inclusive fora do estado de São Paulo), exceto no período de transição da aquisição do chamado ‘negócio’. O rápido crescimento das IES e suas mantenedoras, pela

¹⁸ PINAZZA, Mônica Appezato. Extraído de forma oral na mesa redonda “Formação Docente para as infâncias”, no V Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil, na data de 12 de dezembro de 2019.

compra e/ou fusão de outras IES, pela via da gestão profissionalizada, caracterizado como grande oligopólio, representa setor hegemônico no campo da Educação no Brasil (GOMES, 2018, p. 14)

Outro dado que nos chama a atenção na pesquisa citada é a carga horária dedicada à educação infantil nos cursos de Pedagogia, menos de 2% da carga total. O que nos mostra a pouca valorização da educação infantil na formação dos professores polivalentes, “podendo tratar-se de uma compreensão como formação menor, com valorização inferior, se comparada aos conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental com estrutura disciplinar” (GOMES, 2018, p. 19).

Sompolinski (2018, p. 155) nos traz a ideia que na formação continuada ou permanente “É onde mais aprendemos, é onde mais podemos desenvolver espaços para pensar e para abrir portas ao que acreditamos que deve ser nossa tarefa como educadores”, portanto se nos cursos de formação inicial houverem falhas relativas à educação infantil, faz-se necessário pensar em formação continuada para esses profissionais. Também pensamos que mesmo os que tiveram acesso a uma formação inicial de qualidade necessitem estar em constante formação, já que existem mudanças cotidianamente no âmbito educacional, além também do comprometimento ético com a profissão, sendo em cursos de pós-graduação, de extensão, em reflexões sobre a própria prática e em grupos de estudos ou de pesquisas, bem como os horários pedagógicos dedicados à preparação individual e coletiva.

Finalizando, entendemos que a qualidade da formação dos profissionais que atuam na educação infantil não se efetivará apenas com a “boa vontade” dos professores e professoras, mas sim incluindo todo o sistema que as instituições estão envolvidas. Concordamos com Kuhlmann (2015) quando diz:

A competência dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas brasileiras não é algo que se possa efetivar a partir de uma proposta de formação em serviço. Este poderá resultar de algum benefício consistente e duradouro caso esteja sendo proporcionada concomitante a outras medidas, tais como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia ou inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a Educação Infantil. (KUHLMANN, 2015, p. 185)

4 “QUEM QUER BRINCAR PÕE O DEDO AQUI QUE JÁ VAI FECHAR!” - O BRINCAR¹⁹.

Vivemos em uma sociedade em que o brincar é visto como algo sem importância, uma maneira de “passar o tempo”, de entretenimento, algo improdutivo que nos leva apenas à distração e ao prazer, como podemos compreender nas palavras de Brougère (1998, p. 105), “[...] nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar”, caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério”. Contudo, parece-nos que este pensamento foi construído com as mudanças ocorridas nas sociedades, no decorrer dos tempos, por isso trataremos de algumas questões relacionadas ao brincar, que julgamos necessárias para sua compreensão, e a defesa do brincar nas instituições de ensino como direito da criança e não como recurso pedagógico.

Para este trabalho definimos brincar nas palavras de Carneiro (2012), que defende:

Brincar é um termo da Língua Portuguesa que teve sua origem no vocábulo latino “vinculum” que significa vínculo ou laço. Ele é peculiar mesmo porque em outras línguas emprega-se jogo para designar todas as atividades lúdicas. Alguns autores acabaram denominando de **brincar** a atividade simbólica, também chamada de faz-de-conta (CARNEIRO, 2012, p. 4).

Além da atividade simbólica, também definiremos brincar como uma ação livre, iniciada e conduzida pelas crianças, atividades essas que dão prazer e que não exigem um produto final (Kishimoto, 2010).

4.1 CRIANÇAS E O BRINCAR

Na história da humanidade, o brincar sempre esteve presente de alguma forma, como nos afirma Huizinga, “As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo²⁰ (HUIZINGA, 2000, p. 9)”. Nestas atividades, o autor inclui o desenvolvimento da linguagem – quando brincou de designar nome às coisas e os mitos, em que “ há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade” – ele também salienta que nos ritos sagrados das sociedades primitivas o espírito

¹⁹ Este é um chamamento à brincadeira. Uma criança entoava a frase ritmada “ Quem quer brincar põe o dedo aqui, que já vai fe-char, 1, 2, 3. As crianças que colocaram seus dedos estão convidadas à brincadeira, enquanto as outras não aceitaram o convite. Com base no próprio repertório de brincadeiras iniciado na infância, com essa brincadeira convido o leitor a iniciarmos as considerações sobre o brincar neste capítulo.

²⁰ Neste texto, como na maioria das línguas, a palavra “jogo” é usada como sinônimo de brincadeira.

de puro jogo estava presente, enfim, julga-se o brincar repleto de sentido, ou seja, uma ocupação vital.

Em tempos primitivos, a criança envolvia-se nas atividades dos adultos, como a caça, a pesca e a coleta de alimentos da natureza. Evidencia-se a imitação neste caso, em que a criança representava papéis sociais que futuramente ia desempenhar de fato. Com o passar do tempo e a mudança para as sociedades agrícolas, as crianças ainda participavam com os adultos dos momentos do trabalho no campo, e as brincadeiras ganhavam novos significados, bem como outras variações, porém mantendo as trocas entre as gerações e a imitação de funções futuras.

Segundo Carneiro (2012):

Era muito comum, ainda, a existência das aprendizagens realizadas junto aos avós com quem os pequenos ficavam durante as atividades dos pais. Portanto, múltiplas possibilidades de contato entre as próprias crianças e entre elas e seus progenitores enriquecia a aprendizagem das brincadeiras. Além disso, como não havia escolas, tais práticas incentivavam a colaboração, o uso de grandes espaços e a educação do grupo. (CARNEIRO, 2012, p. 3)

Nas civilizações antigas e clássicas é possível inferir através dos estudos históricos em túmulos de crianças que os brinquedos já faziam parte da infância, pois muitos objetos que faziam menção ao brincar foram encontrados nesses locais.

Para Carneiro (2012, p. 1), o brincar “Envolve uma série de atividades físicas, mentais sociais, comunicativas e emocionais, fundamentais para o desenvolvimento humano”. A autora destaca que ao observar a história do brincar é possível defini-lo como produto da maneira de ser e de viver de diferentes culturas, algo que conduzia a um espírito coletivo, como podemos perceber em:

A brincadeira relacionava-se muitas vezes com as estações do ano, com as atividades econômicas, com as crenças e com o treinamento físico, entre outras coisas. Brincar era acima de tudo a integração dos mais jovens na vida adulta. Dessa forma é que as brincadeiras realizadas nem sempre só pelas crianças, foram passadas de geração em geração. Brincar era acima de tudo predomínio da colaboração sobre a competição e o individualismo. As atividades grupais permitiam que as relações se concretizassem e se ampliassem, deixando pouco espaço para o isolamento (Carneiro, 2012, p.1)

Porém, percebemos na vivência cotidiana com as crianças, que este espírito de coletividade tem sofrido mudanças com os efeitos da modernidade por consequência da diminuição dos espaços comunitários nas sociedades atuais. As crianças pouco têm contato com outras crianças fora das instituições de educação infantil, restando esse ambiente para a promoção de trocas entre os pares. Contudo, as instituições, por vezes, não valorizam e promovem o brincar, priorizando e antecipando conteúdos escolares pertinentes ao ensino

fundamental mascarados de brincadeiras. Vemos assim como Carneiro (2012), ao observar as crianças, que “O consumo, o isolamento e a falta de espaços, entre outras coisas, têm mostrado que o brincar vem sofrendo transformações e em alguns lugares até desaparecendo” (CARNEIRO, 2012, p. 2).

Talvez possamos encontrar respostas ao processo de mudança na percepção sobre o brincar no decorrer dos tempos a partir da revolução industrial. Nesse momento da história, rompe-se com o trabalho familiar, as pessoas migram do campo para as grandes cidades com o objetivo de trabalhar nas indústrias. As crianças também foram inseridas precocemente nas produções industriais, às vezes com 6 anos de idade, sendo alvo da exploração, por serem mão-de-obra barata para os empresários, trabalhando por 14 ou 15 horas diárias. O tempo para ser criança e brincar é diminuído em decorrência dos longos períodos investidos nas linhas de produção industrial, principalmente as crianças mais pobres, pois assim o trabalho as protegeria do crime e da marginalidade. Segundo Minayo-Gomez e Meirelles (1997):

O capitalismo não inventou o trabalho infantil, mas criou as condições para que as crianças não só fossem transformadas em adultos precoces, em trabalhadores ‘livres’, como destituídas de uma tradição em que trabalho e relações familiares, como eram vividas nas indústrias e domicílios, permitiam a sua reprodução enquanto criança. Ao entrarem no espaço fabril, jogadas às máquinas, permaneciam sob a supervisão de estranhos, forçadas a submeterem-se a longas jornadas de trabalho sem intervalo, recebendo um pagamento inferior ao do adulto pelo seu trabalho (THOMPSON (1987) apud MINAYO-GOMEZ; MEIRELLES, 1997, p. 136).

Com o passar do tempo, e as lutas em prol das crianças e dos adolescentes, foram criadas leis para sua proteção. Hoje, as crianças estão protegidas pelas leis do trabalho infantil, mas, percebemos que as instituições escolares têm uma grande preocupação em formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Por isso, é exigida a disciplina e a obediência desde os primeiros anos escolares, até mesmo nas instituições de educação infantil. Futuramente serão os funcionários que os empresários esperam, pessoas que trabalham passivamente, sem questionamentos sobre sua força de trabalho e o lucro obtido através dela. Também percebemos na escola uma grande semelhança ao aspecto fabril quando percebemos que o cotidiano escolar também está atrelado ao tempo definido pelo relógio: horário de entrada, de saída, 50 minutos de aula, 20 de intervalo, 30 minutos para fazer as atividades impressas, entre outros momentos. É a instituição moldada a partir do ritmo desenfreado do capitalismo.

Para as classes sociais mais elevadas, vemos cada vez mais investimentos das famílias na formação acadêmica de suas crianças, vislumbrando para elas futuras funções profissionais

mais elevadas, esquecendo-se do tempo que vivem agora em suas infâncias. Por vezes, as crianças têm suas rotinas repletas de aulas das mais variadas áreas, além das obrigatórias que a escola regular oferece para alcançar sucesso em sua vida profissional futura.

Nas duas situações elencadas, seja para as crianças mais ricas, como para as economicamente menos favorecidas, percebemos que dentro das instituições escolares o brincar não se faz presente, sendo consequência de um pensamento que a vê como o adulto que será, esquecendo-se da criança que é agora e tem no brincar sua linguagem principal. Nesse sentido, a escola é vista como uma preparação para a vida adulta e para o mundo do trabalho, por isto torna-se tão séria e tem a brincadeira como uma oposição às suas práticas. Inferimos que por este motivo, professores e professoras da educação infantil se preocupem tanto com atividades sistematizadas, sem ter a participação das crianças ou mascararem o trabalho como “brincar”.

Brincar deve ser uma atividade voluntária, e se estiver sujeito a ordens deixará de sê-lo, como ressalta Kishimoto: “ Se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho” (KISHIMOTO, 2000, p. 26).

Brincar é parte da cultura dos povos e não somente um instinto físico dos seres humanos. Assim como Huizinga, defendemos que “Jogo é aqui tomado como fenômeno cultural e não biológico, e é estudado em uma perspectiva histórica, não propriamente científica em sentido restrito (HUIZINGA, 2000, p. 3).

É possível afirmar que o brincar não faz parte apenas do universo infantil, mas também da cultura adulta, porém de uma maneira diferente. O aspecto ligado à imaginação dá espaço para o real: a tecnologia auxilia com seus jogos eletrônicos; as “peladas” de futebol e as partidas de vôlei recreativo são válvulas de escape para o cotidiano cheio de tarefas; as rodas de dança ligadas à cultura popular também são momentos de prazer, entre outros tipos de brincadeiras de adulto. É inegável que em todos esses momentos é visível a diversão que toma conta de seus participantes, e, assim como as crianças, os adultos se deleitam no prazer de brincar, sendo inegável dizer que todos produzem cultura quando brincam. Segundo Prado (2009):

Como atividade característica tanto dos adultos quanto das crianças, as brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural, que produz e veicula projetos da vida humana (PRADO, 2009, p. 99)

Embora adultos e crianças brinquem, destacamos neste trabalho o brincar na educação infantil, para a criança pequena, como um direito e manifestação social e cultural, cabendo aos adultos facilitá-los ou dificultá-los.

Para definir os conceitos de jogo, brinquedos e brincadeiras, recorreremos a Kishimoto (2000). A autora destaca a dificuldade de conceituação da palavra jogo devido às várias compreensões individuais possíveis. Por exemplo:

Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de criança, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. (KISHIMOTO, 2000, p. 13).

Percebemos que, apesar de todos os exemplos serem chamados de jogos, existem algumas diferenciações em suas regras. Cada um tem seu modo específico de se jogar. Também é notável a dificuldade em conceituá-los no modo de sua utilização: se uma amarelinha, por exemplo, for sugerida às crianças pelo professor ou professora para ensinar os numerais é considerada jogo ou recurso pedagógico?

Podemos responder a tal questão recorrendo a Kishimoto (2000) que diz:

Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física (KISHIMOTO, 2000, p. 24)

Entendemos, portanto, brincar como uma atividade livre da criança, que, segundo Kishimoto (2010), surge a “qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. Se acaso for planejado e desenvolvido pelo adulto deixa de ser brincadeira para se tornar recurso pedagógico.

Brinquedo será conceituado aqui, também por Kishimoto (2000, pág. 18), como um objeto de brincar que “Supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. Em outras palavras, por mais que um brinquedo tenha sido pensado para uma determinada ação, as crianças podem dar ao objeto outra representação de acordo com suas vivências. Por exemplo, um simples paninho pode se transformar em um pano de prato ou então um cobertorzinho ou mesmo uma venda para os olhos.

Antes da industrialização, os brinquedos eram construídos de forma artesanal com materiais como madeira e argila, tendo muitas vezes a participação da criança nessa

construção. O que vemos após o desenvolvimento da indústria de brinquedos é a predominância de brinquedos confeccionados com material plástico, carregado de sentido consumista por estarem, por vezes, relacionados a personagens presentes na mídia.

Segundo Carneiro (2012), “Os brinquedos não estão sendo feitos mais para alegrar as crianças como antigamente, mas para fomentar o consumo e, por vezes, para aumentar o isolamento dos pequenos (CARNEIRO, 2012, p. 2)”. Percebemos que os brinquedos industrializados de hoje não estimulam tanto a criatividade, pois juntamente com eles existe uma ação chamada *merchandising*, entendida como uma estratégia para se vender cada vez mais um determinado produto, o que potencializa o consumismo nas crianças através da mídia. Para Linn (2016):

É fundamental que se compreenda a importância da brincadeira criativa para a criança. Brincar ajuda a desenvolver a criatividade, a pensar em soluções e a dar sentido à vida. Brincar tem um papel muito importante porque é o meio pelo qual as crianças interagem com o resto do mundo. Elas brincam com o que aprendem, com aquilo com que se preocupam, com o que querem experimentar. São momentos em que expressam a curiosidade, e é muito preocupante saber que alguém está minando isso. Os brinquedos novos estão direcionando cada vez mais as brincadeiras. Costumo dizer que uma boa brincadeira é 90% criança e 10% brinquedo. Os brinquedos que estão no mercado hoje fazem exatamente o inverso. (LINN (2016, p. 34)

Cabe também frisarmos que tais brinquedos sempre são pensados a partir de um viés de gênero, para meninos ou para meninas. Segundo Roveri (2018, p. 326), “Por uma expressiva carga de estereótipos”, sendo para as meninas, tudo muito delicado e pensado em aspectos ligados à feminilidade e para os meninos sempre brinquedos ligados ao modelo de masculinidade vigente, com violência e brutalidade.

Ainda gostaríamos de suscitar aqui o pouco contato das crianças atualmente com a natureza, que também pode ser considerada como brinquedo potencializador de criatividade, e que a escola insiste em podar. Para Tiriba (2006):

(...) os espaços de contato com a natureza aparecem como lugar do que não se pode aprisionar. Assim, eles atuam como conspiradores contra uma das funções que as escolas assumiram ao longo da história da modernidade: o de controle sobre os corpos. (TIRIBA, 2006, apud Foucault, 1987. P. 11)

Completando, Piorski (2009), em seus estudos nas comunidades do interior do Brasil, encontrou crianças que criam e recriam brinquedos a partir da natureza a todo o momento, onde a mídia ainda não conseguiu alcançar efetivamente. Sobre essas crianças:

Meninos que ainda conhecem as marés, as seivas, os passarinhos, os hábitos dos bichos. Crianças que ainda tem em sua fonte de experiência imaginativa a natureza,

que fazem seu brinquedo com quase nada. Quase nada aos olhos de quem pouco discerne as propriedades da madeira de uma Timbaúba e o cheiro úmido do cedro verde. Mas pra quem brinca com estas coisas, cada coisa é teia de conhecimento valioso pra melhor brincar. Nem todos, nestas comunidades, brincam com o mundo natural tendo níveis mais profundos de apropriação do mesmo. Mas tem aqueles meninos, os melhores da espécie criança, os mais ávidos de imaginação, os que querem sondar a vida por dentro e inspiram os demais, os que não resistem em ver o que mora dentro de um sapo. São eles os verdadeiros mestres do brincar e por consequência ou coincidência (que não existe), quase sempre, são os piores alunos na escola. Escola sempre estéril de inspiração (PIORSKI, 2009, p. 4)

Infelizmente essa não é a realidade das maiorias das crianças brasileiras, principalmente das que habitam os grandes centros urbanos. O que vemos tanto no espaço das cidades, quanto nos espaços institucionalizados da educação infantil são ambientes inférteis para a imaginação e a criatividade, materiais plásticos e/ou inadequados, e pouco ou nenhum contato com a natureza.

Já a brincadeira, ainda baseada em Kishimoto (2000, p. 21), “É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”.

Muito se relaciona brincadeiras com o desenvolvimento infantil. Várias áreas de estudos se propuseram a investigar a influência do brincar na vida das crianças, portanto é o que veremos no próximo subcapítulo.

4.2 ESTUDOS DA INFÂNCIA

Em se tratando de Ciências Humanas, não podemos nos ater somente aos aspectos biológico ou jurídico para pensar a criança. Não basta dizermos que crianças são indivíduos de pequena estatura ou seres que tem a idade compreendida entre 0 e 12 anos. Para entendermos o que é realmente uma criança é necessário entendermos a sociedade e o tempo em que vivem. Também outros campos de estudos se preocuparam em investigar e conceituar o termo “criança” e suas relações com o mundo. Segundo Ariès (1986),

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (...). Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos (ARIÈS, 1986, p. 156)

Com os avanços da medicina, queda nos índices de mortalidade infantil e as transformações ocorridas na sociedade, a antropologia, a filosofia, a psicologia e a sociologia, entre outras ciências, iniciam seus estudos sobre a criança, que começa então a ser percebida como uma categoria diferente dos adultos, que tem suas especificidades e necessidades.

Segundo Friedmann (2011):

As primeiras referências às crianças na Antropologia da Infância aparecem em finais do século XIX, entre os evolucionistas Tylor (1871) e Spencer (1882), que tentavam estabelecer padrões para os estágios de desenvolvimento da espécie humana, discurso que irá atravessar cerca de 100 anos e migrar para a Pedagogia, a Psicologia, a Assistência Social, a Medicina e o Direito. Esses fundamentos influenciaram a teoria sobre o desenvolvimento infantil de Piaget, a partir dos anos 20, assim como conceitos de socialização infantil. Margaret Mead foi, na Antropologia, a primeira a romper com esses pressupostos, no final da década de 1920, trazendo os estudos sobre o universo infantil para a Antropologia e alertando sobre a influência da cultura no seu processo de crescimento, contrapondo-se às teorias que explicavam o comportamento infantil como sendo biologicamente determinado. (FRIEDMANN, 2011, p. 215).

Segundo Abramowicz (2016, *online*), “Durante muito tempo a filosofia pensou a infância como sem razão, como sem fala, com a des-razão. Os pedagogos sempre pensaram infância no campo da negatividade, aquilo que falta, a imaturidade”.

A Psicologia do desenvolvimento e do comportamento por um intervalo de tempo conduziu as práticas nas instituições de educação infantil, em que intervenções eram pautadas na padronização. A escola buscava por uma normatização de comportamentos e práticas, excluindo o que não se encaixa em seus modelos, como nos explica Hillesheim e Guareschi:

O saber psicológico vem dar conta da tarefa de classificar e controlar os seres humanos, visto a preocupação com determinados aspectos da conduta humana, que passaram a serem compreendidos como problemáticos. Dessa maneira, os estudos da Psicologia enfatizaram o patológico em detrimento do normal, sendo que a própria noção de normalidade surge dessa preocupação com a conduta, buscando torná-la inteligível e administrável (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007, p. 82).

É inegável a contribuição dada pela psicologia aos estudos da infância, mas, “Esse entendimento da infância, por meio de perspectivas vinculadas à biologia, produz e cria necessidades específicas e universais, desconsiderando as variações entre as culturas” (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 47). Vemos então, a partir deste entendimento, um crescimento, nos últimos tempos, de estudos que trazem um olhar para a criança como participante e ativa na vida social.

A visão sociológica da infância desenvolve-se nos Estados Unidos na década de 1920, e no Brasil tem seu estudo pioneiro em 1947, com Florestan Fernandes e “As Trocinhas do

Bom Retiro”, ficando “adormecida” por um tempo. Antes, a Sociologia e os estudos da infância ficavam a cargo de outros campos teóricos.

Mas será a partir da década de 1980 que um campo teórico irá se constituir para “disputar” este saber, que de alguma maneira pertencia à Psicologia e à Medicina, que centrava o foco no adulto. A criança e sua infância sairão do interregno que estavam colocadas. A Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. Na França esta sociologia nasce do campo saturado da Sociologia da Educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil a Sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 90, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 41)

Dar voz aos pequenos, compreender suas falas (por vezes desconexas para os adultos), seus sentimentos e suas diversas linguagens, exige uma escuta sensível. Ao entender que as crianças, mesmo muito pequenas, produzem cultura, têm especificidades e seus direitos, faz-se necessário então que educadores as compreendam como protagonistas de seu processo de aprendizagem.

4.3 BRINCAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como vimos anteriormente, a educação infantil no país ganha destaque a partir das décadas de 80 e 90. Antes, esta etapa era mais voltada para o assistencialismo e ao cuidado nas creches e à preparação para o Ensino Fundamental nas pré-escolas, ou ao aspecto higienista para as crianças pobres. Portanto, a formação de professores acabava não se efetivando, já que a maioria dos profissionais que atuavam com a criança pequena era composta por leigos, cabendo a gestão das instituições para aqueles que possuíam a formação superior.

Apenas com a LDB 9394/96 exige-se a formação mínima no Ensino Normal (antigo Magistério) para o trabalho com crianças da educação infantil e Ensino Fundamental I. Hoje essa formação se dá principalmente nos cursos de Pedagogia. Porém vemos que por abarcar um grande conteúdo no que tange à educação este se torna generalista, e a educação infantil acaba sendo desprestigiada nos cursos universitários, enquanto os conteúdos referentes ao Ensino Fundamental I são destaque para a formação. As especificidades da criança pequena na educação infantil acabam não sendo atendidas em decorrência da aligeirada e genérica formação inicial de seus professores. Para Horn (2004):

A precariedade na formação de educadores infantis no Brasil, de modo geral, é de toda ordem. Vários motivos podem ser apontados, desde os aspectos históricos da trajetória dessa etapa de ensino [...] até a cultura ainda muito forte de que para trabalhar com crianças basta gostar e ter paciência com ela. (Horn 2004, p. 14)

A formação de um profissional para a educação infantil não se dá apenas nos cursos de formação inicial. Acreditamos que a formação do professor e a construção de seus saberes relacionados ao magistério se dá nas experiências vividas dentro e fora da escola, que os aspectos sociais, políticos e econômicos têm influência direta no modo de pensar destes profissionais, que antes de tudo são seres humanos (TARDIF, 2000 e NÓVOA, 1999).

Pensando desta forma, vemos que as experiências escolares como aluno, as ligações sociais que o indivíduo manteve durante toda a vida e as instituições onde trabalhou exercem grande influência em sua prática educativa. Também vemos essa identidade como oscilante, já que vivemos constantemente em movimento.

Gimenes (2009) realizou um estudo com 117 estudantes do quinto semestre do Curso de Pedagogia de uma universidade situada numa cidade no Estado de São Paulo, onde pretendia investigar o valor das reminiscências lúdicas e individuais para a formação do educador. Memórias das estudantes foram trazidas à tona, através de narrativas autobiográficas, a fim de resgatar o prazer do lúdico e sua importância na vida das crianças. Gimenes (2009) nos diz que:

Esses fatos mencionados, ricos em experiências, convenceram as alunas cognitivamente e emocionalmente, a darem importância às brincadeiras e aos brinquedos na infância, permitindo-lhes visualizar o retorno e o benefício que essa pesquisa lhes proporcionara. Elas não só se sensibilizaram para divulgar o brincar, como também, a estimular os seus alunos a compartilharem das atividades lúdicas que elas vivenciaram quando crianças (GIMENES, 2009, p. 95)

Tal pesquisa conclui nos mostrando que para o profissional ser um promotor de brincadeiras é preciso que tenha brincado e se lembre dos benefícios que o brincar tenha proporcionado. Também questiona a pouca atenção dada à formação para o brincar na formação inicial de professores.

Para Lombardi (2005), “A atitude é o posicionamento do educador com respeito às pessoas e ao contexto que trabalha. É seu comportamento, ditado por seus valores e sua disposição interior. É sua maneira de agir”. Segundo a mesma autora é possível o professor desenvolver uma atitude lúdica para trabalhar em sala de aula, “ Mas para que o professor possa exercitar a atitude lúdica, ele sim deve dedicar-se a alguma atividade específica, ou seja, é preciso que seja criado um espaço durante sua formação para a dimensão lúdica” (LOMBARDI, 2005, p. 54).

Assim, nós nos perguntamos se nos principais cursos de Pedagogia presenciais no município de Sorocaba são ofertadas disciplinas capazes de desenvolver atitudes lúdicas em seus discentes. Portanto, ao analisar a matriz curricular desses cursos, buscando como palavras-chave “brincadeiras”, “brincar”, “jogos” ou “lúdico”, obtivemos a seguinte situação:

Quadro 3: Carga horária das disciplinas relacionadas ao brincar

Instituição	Disciplinas relacionadas ao lúdico/ Carga horária	Carga total do curso
ANHANGUERA EDUCACIONAL	Ludicidade e educação/ 80 horas	3200 horas
UNIESP	Jogos e Brincadeiras/ 80 horas	3200 horas
UNIP	Jogos e brinquedos na infância/ 80 horas	3200 horas
UNISO	Atividades lúdicas: jogos e brincadeiras/ 80 horas	3200 horas
UFSCar	Disciplina optativa “Brincar na educação infantil”/ 60 horas.	3410 horas

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise das matrizes curriculares dos principais cursos de Pedagogia do município de Sorocaba.

Percebemos que as disciplinas exclusivamente denominadas com as palavras-chave são poucas nas instituições que as oferecem, e representam apenas 2,5% da carga horária total nas quatro primeiras instituições e 1,76% da carga horária total na última instituição.

Lombardi propõe a participação ativa dos futuros professores e professoras para a construção da atitude lúdica, sendo que:

É necessário um tempo mínimo, isto é, ao menos uma disciplina semestral, para que as ações envolvidas no trabalho teórico-prático com o lúdico (um processo que envolve sempre dois momentos de trabalho, quais sejam: o momento de jogo e o momento da prática reflexiva) produzam efeitos no desenvolvimento da aprendizagem do ser professor (LOMBARDI, 2005, p. 54)

E finaliza seu pensamento sobre a formação inicial, dizendo que “A dificuldade em introduzir o lúdico nos currículos de formação de professores parece estar ligada a uma visão assumida em consequência de uma generalização apressada” (Lombardi, 2005, p. 55).

De acordo com nossos estudos, o problema com a formação para o brincar não se resume à formação inicial, ela se estende à formação contínua. Segundo Tardif (2000):

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF, 2000, p. 7).

O que percebemos sobre a formação continuada²¹, no cotidiano com nossos pares, é que os professores de educação infantil, em sua maioria, procuram cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão pelo simples processo para certificação ou basicamente por motivo de progressão funcional nas redes onde atuam, não tendo consciência de que a própria prática pode formá-los a partir da reflexão de suas ações. Conclusão parecida chegaram Romero e Lopes (2002), quando concluíram um estudo sobre o que pensavam profissionais que cursavam um determinado curso de pós-graduação lato sensu:

(...) veem a formação continuada apenas como uma forma de ascender hierárquica e economicamente na estrutura social, sem considerar “o homem como ser inacabado, como ser de carência, cujas necessidades nunca estão definitivamente satisfeitas e cujas possibilidades de ir além nunca são esgotadas (ROMERO; LOPES, 2002, p. 7)

Porém, de acordo com os estudos sobre formação de professores já mencionados anteriormente, é possível inferir que mesmo não sendo a necessidade inicial desses professores, o conhecimento será produzido a partir de tais cursos, pois nossa formação se dá de acordo com as interações que estabelecemos em vários ambientes por onde circulamos.

Para Sompolinski (2018, p. 151), “O professor faz, faz, faz, faz, mas não pensa, não pensa, não pensa, não pensa”. Voltamos então aqui a um ponto já levantado por Lombardi (2005), que é a necessidade de formarmos profissionais reflexivos e não meros reprodutores de conteúdo. Ainda para Sompolinski (2018, p. 151), “Se na educação inicial não temos uma revolução na formação, será muito difícil que consigamos fazer diferente na hora de ir às práticas”. A mesma autora completa que é primordial formarmos os profissionais dentro das instituições onde atuam, pois, de acordo com documento que circula na Europa, “Um dos indicadores de qualidade de qualquer escola é se a escola tem trabalho em equipe e acesso à formação permanente” (Sompolinski, 2018, p. 155).

Concluimos, portanto, que a formação para um profissional brincante se inicia muito antes de seu ingresso nos cursos de formação inicial: em sua história de vida e em suas vivências. Nos cursos de formação de professores estas práticas devem se tornar reflexivas, já que terão influência direta na prática dos futuros professores e professoras, e assim, finalmente, com a educação permanente, manterão tais práticas e as farão um guia para seu trabalho pedagógico.

²¹ Usaremos neste texto os termos “formação continuada” e “formação permanente” como sinônimos.

5 “BOCA DE FORNO! FAREI TUDO QUE *SEU MESTRE* MANDAR? ” - INTERLOCUÇÃO COM OS DOCENTES E ANÁLISE.²²

Neste capítulo tratamos da análise e discussão das entrevistas com as participantes e o participante da pesquisa. No primeiro subcapítulo analisamos os diálogos realizados com as professoras e o professor participantes da pesquisa no intuito de compreender suas formações acadêmicas e também as influências brincantes no decorrer de suas vidas pessoais e profissionais.

No segundo subcapítulo faremos a análise das concepções de infância dos respondentes, entendendo que o ponto de vista dos entrevistados interfere diretamente em suas práticas educativas.

O terceiro subcapítulo traz os tempos e os espaços de brincar nas instituições de educação infantil estudadas, na visão das pessoas entrevistadas, bem como analisa em suas declarações quando as crianças podem escolher as próprias brincadeiras.

Finalizando este capítulo trazemos outros achados produzidos neste estudo através dos dados, que serão tratados no quarto subtítulo.

5.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA BRINCAR

A seguir trazemos uma síntese das entrevistas ligadas ao aspecto da formação, para posteriormente analisar e discutir algumas colocações comuns entre as interlocuções.

Quadro 4: Formação docente para o brincar

Docentes ²³	Síntese das respostas
Ana	Olha, no curso de pedagogia quase não vivenciei. Porque minha faculdade foi a distância, então vivenciei muito pouco. Foi assim mais teórico. Agora eu estou fazendo uma pós de lúdico, né e está sendo bem legal. A vivência está sendo bem legal, a gente interage bem [...] Nas instituições eu aprendi sobre a importância do brincar. O brincar pedagogicamente, e o quanto isso é importante. O quanto isso

²²Uma pessoa é escolhida para ser o rei. Ela dará ordens para que o resto do grupo cumpra. Fonte: <http://mapadobrinhar.folha.com.br/brincadeiras/diversas/665-boca-de-forno-1>. As rotinas das salas de educação infantil nas instituições pesquisadas deste município, são previamente planejadas pelos adultos e acabam se tornando uma espécie de manual cronológico diário, uma rotina rígida que demarca os tempos e espaços para cada atividade e que não pode ser mudada, estando as crianças também submetidas a este instrumento de controle.

²³ Foram utilizados nomes fictícios escolhidos pelos próprios docentes para garantir o anonimato dos entrevistados.

	desenvolve eles, né. O ano passado eu trabalhei muito o lúdico e assim, eu acho que eles aprenderam bastante. Com o lúdico, com as brincadeiras lúdicas.
Fátima	Eu tenho uma outra pós, que foi na parte de brincadeira mesmo, só que eu não lembro o nome. Mas as pós que fiz, ajudaram bastante. Tanto as de brincar, quanto a de musicalização. [...] Eu amo brincar, eu adoro o que eu faço e eu amo as crianças. Acho que minha vida tem influência na minha prática. Quando eu vou à festas, onde tem crianças, sempre sou eu que está lá com elas.
Helena	Olha, eu sempre gostei muito de trabalhar no chão, minha formação foi essa, porém não funciona pelo número de crianças e pela agitação que eles ficam. [...] Foi maravilhoso, na escola particular, porque tudo partia das crianças, não era trabalhado com o alfabeto em si, “Vamos falar, A, B, C... todo dia”, não! Eram os nomes deles, era 2ª etapa, não era 1ª a 2ª já era apostilado. Mas não tinha o alfabeto na 1ª etapa, eram os nomes, reconhecimento de nomes, era muita atividade de artes, eu achava um exagero, eram quatro apostilas e eles davam conta das quatro. Era bastante atividade, mas era muita arte, muita leitura, era muito desenho, eram coisas feitas pela criança. Eram 20 crianças, pais comprometidos, tinha material, eu nunca tinha visto piolho, era outra realidade. Tinha auxiliar dentro da sala, que podia ajudar, colar bilhete, ver caderno e o professor conseguia ficar mais com eles, era maravilhoso.
João	Fala-se no lúdico, mas não se vive o lúdico. Então, mesmo na faculdade, no..., no magistério já era mais visto isso. Tanto é que eu acho que o magistério, pra mim, foi mais válido do que a Pedagogia. Porque a gente tinha muito isso, porque como era período integral, né. Então a gente tinha muito, num período, estudava-se e no outro a gente tinha as disciplinas que eram práticas. Metodologia e prática disso... Então a gente via mais isso, a questão de brincar, a questão dos recursos pedagógicos, dos materiais, né, a questão dos jogos, blocos lógicos, material dourado... Tudo isso eu vi no magistério; na pedagogia eu não vi essas coisas. Eu vi mais a questão teórica.
Júlia	Basicamente 4 meses foi teórico, sobre a educação infantil, história da creche, história da educação infantil, depois a parte do brincar, mas foi bem pouca matéria, montamos um brinquedo e levamos para a escola. Praticamente foi isso. (Sobre a formação acadêmica)
Katy	Foi muito mais no magistério, tudo, assim... porque eu acho que na pedagogia foi mais a teoria. Então, assim, o brincar, o que mais eu acho que contribuiu para a minha formação foi o magistério [...] Brincante? Me considero. Na infância, né, porque hoje, com meus filhos, a gente não brinca mais na rua, a gente brinca em casa. Jogo, né, até brinco de jogo da velha com a minha filha, mas na rua, aquele negócio que “Pula Corda”...

	você sabe que tinha, ela nem sabe pular corda
Maria	No magistério a gente brincava bastante. A gente fez CEFAM, então a gente fazia teatro, brincava, foi bem intenso isso. A gente montava e participava de peça de teatro, foi bem legal. Na faculdade, a minha faculdade foi a distância, então na verdade não tinha esses momentos. Foi algo bem... era só ir lá para fazer a prova, não tinha... era vídeo-aula, que era uma vez na semana, então na faculdade eu não tive isso não. Eu falo que a minha base maior é o magistério [...] Nas instituições eu aprendi tanto coisas boas, como coisas não boas. Passei por profissionais que trabalharam coisas excelentes, que eu olho, que eu vejo e trago para dentro de minha sala de aula.
Teresa	Na faculdade, eu não me lembro que tinha específico, mas a tutora levava muito material antes, então tinha um momento antes para não ficar cansativo. Então no momento antes ela fazia uma brincadeira, a gente assistia a vídeo-aula, ela parava fazia uma explicação, sempre ela trazia uma brincadeira, ou era de música, ou era de palmas, ou era jogo de mão, ou era... qualquer coisa ela trazia [...]No magistério: De brincar...? Deixa eu lembrar... Aí eu tinha uma professora... aí eu passei num processo muito legal, porque tinha uma professora ela era de Português, não era matéria sobre brincar, mas ela nos fazia fazer apresentações, coisas como criança, mas era aula de Português, com brincadeiras. A gente tinha ela... ela falava “Agora eu quero que vocês ensinem as crianças...” eu lembro bem, a gente tinha que inventar as vogais, aí a nossa turma inventou uma musiquinha, a outra turma fez jogo, era legal, mas era na aula de Língua Portuguesa [...] A musicalização teve bastante brincadeiras, tinha a matéria que era jogos cantados, eles passavam para a gente conteúdos e diante disso a gente tinha que fazer algum trabalho usando a música, mas com jogos, jogos cantados, era muito legal! Tinha uma outra professora que ela trazia também material reciclável, a gente confeccionava bastante brinquedos com sucata, brinquedos para fazer som, com o corpo também, foi uma pós bem trabalhada também porque era presencial.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da transcrição e seleção²⁴ dos trechos das entrevistas (2019)

Ao analisar as falas recorrentes entre as pessoas entrevistadas, percebemos que a declaração que predominou entre os mesmos sobre suas formações iniciais, foi a que muito pouco se falou sobre o brincar nos cursos de Pedagogia e Normal Superior cursados pelos professores.

A partir das respostas das pessoas participantes da pesquisa, podemos afirmar que os cursos de formação inicial realizados por eles, trouxeram uma pequena carga teórica

²⁴ As falas foram selecionadas no intuito de responder as perguntas iniciais do estudo e atingir os objetivos apresentados.

relacionada ao brincar, como já havíamos comprovado no capítulo anterior no quadro intitulado: Disciplinas ligadas ao brincar nos principais cursos de pedagogia presencial do município de Sorocaba (quadro 2). Confirmamos que o as disciplinas não privilegiam o brincar livre, pois a maioria dos diálogos nos mostraram que o brincar na formação acadêmica inicial era muito mais tido como recurso pedagógico. Retomamos aqui o pensamento de Kishimoto (2000, p. 26) que diz: “ Se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho”, ou seja os cursos de formação de professores frequentados pelas pessoas entrevistadas priorizaram o trabalho ou atividades lúdicas e não o brincar. A partir das falas também percebemos que o tempo destinado a este trabalho lúdico foi bem pequeno e algumas falas ainda nos trazem a informação que nos cursos à distância esse conhecimento diminui mais ainda por não se ter contato direto com os colegas e aulas mais práticas.

Porém, o curso de Magistério ou curso Normal em nível médio foi bastante citado pelos entrevistados, que defendem uma grande aprendizagem prática sobre o brincar nesta etapa de suas formações.

Outro ponto que nos chamou a atenção, ainda sobre a formação inicial foi sobre a carga horária relativa ao estágio na educação infantil em comparação à carga horária dedicada ao ensino fundamental na fala do professor João, o que nos mostra que mesmo com a importância dada à formação nos documentos oficiais, na prática dos cursos de formação de professores prestigiam o ensino fundamental desde quando os cursos de formação eram oferecidos como cursos Normais ou Magistério, o que não difere muito das diferenças encontradas hoje nos cursos de formação de professores em nível superior:

Então não tinha nenhuma disciplina que era voltada especificamente para a educação infantil. Embora a gente fizesse o estágio, tanto, até o estágio, era assim 120 horas de educação infantil, eu lembro até hoje. Cento e vinte horas na educação infantil e o restante das horas, que foram no total 720 horas, foram todas no ensino fundamental (ENTREVISTA JOÃO, 2019)

Sobre ter lembranças de professores que incentivavam o brincar as pessoas entrevistadas nos trouxeram alguns dados sobre suas lembranças do tempo em que eram crianças, que nos fazem corroborar com Tardif e Raymond (2000) e a constituição dos saberes docentes que mostram que esse saber herdado da experiência escolar é muito forte, que ele persiste através do tempo. Podemos perceber detalhes nas falas dos entrevistados que nos mostram a influência de alguns professores em suas vidas acadêmicas:

Na verdade, eu lembro de uma só. Que foi a do terceiro ano, do último, que era mais legal, essa foi mais ativa, mais alegre, brincava mais com a gente, ficou mais marcada. As outras duas eu não me recordo. Sei que tem as fotos lá, mas o que aconteceu com elas eu não lembro (ENTREVISTA JÚLIA, 2019)

Também vemos a marca de uma professora na fala de Teresa:

De brincar...? Deixa eu lembrar...Ai, eu tinha uma professora... aí eu passei num processo muito legal, porque tinha uma professora ela era de Português, não era matéria sobre brincar, mas ela nos fazia fazer apresentações, coisas como criança, mas era aula de Português, com brincadeiras. A gente tinha ela... ela falava “Agora eu quero que vocês ensinem as crianças...” eu lembro bem, a gente tinha que inventar as vogais, aí a nossa turma inventou uma musiquinha, a outra turma fez jogo, era legal, mas era na aula de Língua Portuguesa (ENTREVISTA TERESA, 2019).

Ainda no decorrer das entrevistas houve em alguns casos algumas observações sobre as novas orientações curriculares e a falta de formação, como podemos observar nas falas de Fátima:

Então, esse ano você sabe teve toda a troca. Eu achei que deveria ter pelo menos um dia de curso para nos ensinar a fazer. Porque a gente caiu de paraquedas, você entendeu? Foi assim, você tem que fazer o plano anual de acordo com isso, e ...eu achei que ficou muito assim... solto. Deveria ter uma direção maior. Tanto aqui no plano anual, como no semanário. Porque é um monte de códigos (se referindo à BNCC), um monte de coisas que nós não tivemos uma pessoa para ensinar (ENTREVISTA FÁTIMA, 2019)

De Helena:

Então, agora a gente está em uma transição, que é para alfabetização, mas ainda não está encaixado. Por que a secretaria não está oferecendo o suporte, o livro. O fundamental tem o material pedagógico de apoio, aí veio um livro pra gente que é para trabalhar com 10 crianças e a gente tem 30 e com inclusão [...]O material de apoio não está encaixando. Se é para a gente entrar com alfabetização, aí você me traz um livro... [...] Aí você fica com ele aberto, tem que trabalhar os campos lá, é muito aberto, não tem uma sequência, aí a sequência que tem é para você fazer na sua casa... sucata (ENTREVISTA HELENA, 2019)

E de Júlia:

Desse livro vem a atividade, como desenvolver, que materiais utilizar, então nós temos na verdade que seguir esse livro a partir deste ano que foi implantado esse livro. É basicamente só o brincar. Nesse livro nada de escrita, nada, nada, nada... só o brincar. Atividade impressa trabalhamos à parte, como atividade complementar, mas o essencial mesmo é esse livro que a rede municipal exige. E a atividade impressa duas vezes por semana, geralmente alguma atividade com número, outro dia uma atividade com letra. Para não deixar perder... sem sentido... chegar na 2ª etapa sem saber o alfabeto, sem saber o próprio nome. Então a gente procura não deixar morrer esse trabalho, assim o que é exigido na rede agora é esse livro, por causa das habilidades, agora, da BNCC (ENTREVISTA JÚLIA, 2019).

Na expressão das professoras fica muito nítida a divergência de informações quanto ao material que está sendo utilizado que poderiam ser sanadas pela formação continuada. As orientações curriculares, segundo as entrevistadas, levam para uma educação voltada para a alfabetização enquanto o livro é pautado no protagonismo nas crianças, em brincadeiras e não direciona as práticas para a alfabetização.

Apontamos, portanto, que a formação acadêmica destes professores nos cursos de formação inicial e de pós-graduação não tem privilegiado o brincar e suas teorias, prevalecendo os momentos lúdicos como direcionamento a algum conteúdo que deva ser transmitido às crianças e não o brincar como direito ou linguagem da criança. Também percebemos que mesmo os docentes se intitulando pessoas brincantes, por estarem condicionados a orientações curriculares e planejamentos rígidos acabam não se preocupando com a continuação da cultura lúdica, pouco interagindo com as crianças nos momentos das brincadeiras livres.

5.2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA

Para iniciarmos a análise sobre as concepções do que vem a ser a criança que as pessoas entrevistadas possuem e qual a influência deste ponto de vista sobre sua prática pedagógica, retomamos a compreensão que estamos utilizando no decorrer deste estudo que defende a criança como:

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, on-line).

Como vimos anteriormente a concepção de criança modifica-se de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade. Houve épocas em que a criança foi vista como adulto em miniatura, outras épocas como incapazes, invisíveis, inocentes, dependentes e inferiores (ARIÈS, 1986). Porém, como afirma Barbosa (2000, p. 85): “É preciso entender a infância como construção social que não pode ser dissociada de outras variáveis da análise social, como gênero, raça, classe, geração e outros”. Também é prudente frisarmos que pensamos como Barbosa (2000, p. 84), quando defende: “Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias”.

Partindo dessas premissas, apresentamos a seguir uma síntese das respostas sobre concepções de criança percebidas pelas pessoas entrevistadas na pesquisa para posterior análise e discussão com nosso referencial teórico.

Quadro 5: Concepção de criança

Docentes	Síntese das respostas
Ana	É um ser humano que está se formando, né? Quando eu olho uma criança eu acho que ali são os primeiros passos dela para a formação adulta. Então a gente tem que investir muito nessa criança porque dessa criança vai surgir um adulto.
Bruna	Você quer que fale aquele assim, é um ser em formação (risos)[...] Eu vou falar como se estivesse falando de educação infantil para chegar na criança. Porque é pouco valorizado a educação infantil, mas eu acho que a educação infantil é a base. Porque a criança está em formação, costumo falar para os pais que a criança é uma esponjinha, então é a época da vida que ela vai absorver tudo que você tiver para dar para ela, tanto de bom como de ruim. Então o que você pode direcionar uma criança tanto para o lado bom ou pode podar aquela criança. Eu acho que é isso, a criança é o momento crucial da formação.
Fátima	Que é um ser que está desenvolvendo o tempo todo, né? Que está “pegando” tudo o que você faz. Independente de você falar ou não falar. É o que você mostra e o que você quer esconder, né. Mas eles pegam tudo. Às vezes você fala “não façam” e se você fizer eles estão te observando e eles vão “pegar” e eu acho que cada um tem o seu jeitinho e a gente tem que respeitar, por mais difícil que seja na sala de aula a gente tem que respeitar, porque cada um é cada um. É um ser que está aprendendo o tempo todo.
Helena	Muito movimento, conversam demais, eu costumo brincar, né... que coisa feia o que eu vou falar... falei para o outro professor, professor pegue o maternal que eles são mais bocós ²⁵ (risos)! Porque eles ainda não estão com a linguagem desenvolvida, o movimento deles é mais restrito, eles parecem ter mais receio, mais medo da gente, não sei se eles têm respeito ou se eles têm medo do adulto, então é uma fase mais fácil de lidar, de trabalhar, eu acredito com o maternal. E aí você pega eles na 1ª etapa e eles estão colocando em prática aquilo que eles aprenderam, aí eles já estão falando pelos cotovelos, eles estão aprendendo as regras de convivência, que não é para subir em cima da mesa, que não é para bater no amigo, e eles sobem em cima da mesa, eles se penduram, eles querem subir no

²⁵ Precisamos deixar claro aqui nossa oposição ao termo destacado pela respondente, a partir dos estudos de Kishimoto (2010, p.1): acreditamos que as crianças não são tolas, mas sim “A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo”

	<p>armário, eles não sabem a hora em que é para pegar o brinquedo, a hora que não é para pegar, e é um... Na 2ª etapa eles conseguem ir adquirindo aquele conceito da convivência, das regras, do comportamento e vão diminuindo, mas ainda é bastante. É uma transição, você vê, maternal 2... aí a 1ª etapa, não é muito distante, essa é a minha conclusão, o maternal eles estão lá ainda analisando o território e aprendendo e na 1ª etapa eles querem colocar aquilo em prática, eles querem se comunicar, eles querem interagir, eles não sabem a hora de ficar quietos, é muita ansiedade.</p>
João	<p>Criança pra mim...? Eu olho por um lado assim, criança é um ser em desenvolvimento. Então, é cognoscente, ele é um aprendiz, então para mim eu olho a criança dessa forma. Como alguém que está sempre pronto para aprender alguma coisa. Essa é minha concepção de criança, é um ser que está pronto para tudo. Para apreender, no sentido de aprender. Então eu olho para a criança desta forma, como possibilidades e não seres ali prontinhos e resolvidos. Até brinco com os pais, não quero que eles cheguem aqui e fiquem todos sentados, eu não dou aula para plantação de repolho... (risos) então eu falo para os pais, “Não pegava gripe, agora vai pegar”, “Não brigava, agora vai brigar”, porque agora tem convivência, tem com quem brigar, tem com quem discutir, tem com quem dialogar, tem com quem arrumar conflito. Seja porque quer um brinquedo que o amigo quer, então eu vejo a criança dessa forma e mesmo nestes momentos eles estão aprendendo. Aprendendo a se portar, a se comportar, a respeitar o outro, pra mim a criança é isso, resumindo.</p>
Júlia	<p>Um ser em formação, né. Precisa ser moldado, na verdade a gente obriga eles se adaptarem a nós, mas deveria ser o contrário, a gente deveria também aprender a se adaptar a rotina deles. Olha um pouquinho mais com essa visão de nós nos adaptarmos a eles não só eles a nós.</p>
Katy	<p>Ah, eu acho que uma criança é um ser único, cada um é um, se pegar várias cada um tem a sua... nenhum é igual ao outro, cada um tem as suas limitações, as suas expectativas, e é um ser que tá aprendendo, que tudo pra ele é novidade, tudo influencia, o que a gente faz eu acho que influencia, então é um ser, assim, que tá... descobrindo o mundo.</p>
Maria	<p>Inocência, alegria, acho que paz, né. Que eles não têm maldade, eles transmitem paz pra gente. Acho que seria isso. Pureza, né.</p>
Teresa	<p>Eu vejo a criança primeiro como um ser muito puro, confiável, muito confiável e eu vejo assim, é... como eu posso descrever?... É puro, confiável, é... pessoas que eu quero perto de mim, sabe? Eu não sei se eu descrevi perfeitamente o que eu acho, mas assim, eu sou encantada por crianças. E é desde sempre, eu lembro que eu peguei uma fase da adolescência, que você quer ser mocinha e não quer criança perto e eu lembro que chovia de crianças perto de mim, que eu conversasse, que eu brincasse e eu queria ser moça. Mas assim, é um ser muito puro, criança você aprende muito com ela, eu acho assim que muito mais eu aprendo do</p>

	que eu ensino, acaba sendo uma troca. Porque eles são seres dispostos a tudo, interessados, motivados, então até falam “A criança não vai”, vai, porque o jeito que você os vê eu acho que motiva também, não sei o que que acontece. Eu acho assim, são seres melhores que o homem, melhores que os adultos eu diria, são pessoas que eu sempre quero estar próximo.
--	---

Fonte: elaborado pela autora a partir da transcrição e seleção dos trechos das entrevistas (2019).

A maioria dos respondentes enfatizou em suas falas a criança como um ser que está em constante formação, como aprendiz, e destacam a importância de sempre estar estimulando a aprendizagem das crianças. É muito claro que não consideram a participação da criança como ponto de partida para sua prática pedagógica, ou seja, demonstram por suas práticas não ver a criança como ativa e participante, visão está ligada muito mais ao aspecto adultocêntrico. Fato que podemos comprovar na fala da professora Ana, que além de trazer o aspecto da constante aprendizagem, também nos diz que a criança se transformará em adulto e por isso precisa formá-lo para as atribuições de outra fase da vida. A partir da descrição de sua prática pedagógica, percebemos que a professora dá grande valor para ao “brincar” pedagógico e também o cumprimento de seu planejamento prévio, demonstrando ter total controle sobre as atividades realizadas cotidianamente. Também percebemos as práticas dominadas pelo adulto nas falas que tratam a criança como dependente, pura, inocente, ingênuas e até mesmo como uma “esponjinha” como se a criança não fosse um sujeito ativo que já tem suas preferências e desejos e também na observação do espaço das salas de referência, que trazem poucas marcas das crianças. Para Sompolinski (2018):

A concepção de infância gera um tipo de instituição; a concepção de infância gera um papel da educadora e a concepção de infância gera uma percepção das famílias. Peter Moss diz que há uma tipologia de conceito de infância que marca tudo, que ele chama “A instituição produtora de atenção”, pela qual se pensão o conceito de infância em que a criança está vazia: a criança como uma esponja. E aí vem a educadora, a família, a comunidade, os meios de comunicação, e vão colocando coisas, já que na criança não há nada; é necessário encher essa criança de conhecimentos e, evidentemente, essa criança deve reproduzir esses conhecimentos (SOMPOLINSKI, 2018, p. 153)

Observamos que as marcas das crianças se restringem a atividades pré-elaboradas pelos professores acondicionadas em saquinhos plásticos e penduradas em varais, ficando a decoração a cargo de personagens e enfeites de E.V.A.²⁶ decorando as paredes. Observação parecida descreve Horn: “ O que se observa, via de regra, é que os professores se apoderam

²⁶ Material largamente usado na decoração de escolas e festas de aniversário, geralmente trazendo personagens que estão em voga nos meios de midiáticos, trata-se de uma sigla designada para espuma vinílica acetinada.

dos espaços, decorando-os e organizando-os a partir de uma visão centralizadora da prática pedagógica, excluindo as crianças disso” (2004, p. 37).

Na fala da professora Helena percebemos uma grande preocupação em controlar as crianças quando diz que o maternal é uma fase mais fácil de trabalhar pois as crianças ainda tem medo dos adultos e relata algumas situações com as crianças maiores de transgressão de regras e ainda cita uma evolução de comportamentos que nos fazem pensar nas etapas de desenvolvimento defendidas por algumas teorias com viés da psicologia.

A mesma professora ainda sobre sua concepção de criança nos traz a informação que as crianças não sabem a hora de ficarem quietas, que são muito ansiosas. Esse discurso nos faz pensar e retomar a ideia que as crianças estão também presas à lógica de *Chronos*, como se não fizessem o que tem vontade naquele curto tempo que tem livre não conseguirão fazê-lo em outro momento, já que na instituição de educação infantil sempre terá hora para isso ou hora para aquilo, segundo Barbosa (2000, p. 188):

As horas de fazer atividades são cronometradas, mas na verdade não são horas; em algumas *pedagogias* são minutos, que se justificam em sua rapidez pelo fato de as crianças não se concentrarem, e em outras chegam a ser turnos, porque a hora exata da próxima atividade ainda não chegou. (BARBOSA, 2000, p. 188)

Apenas na fala da professora Júlia encontramos o que defendemos a partir de nosso referencial teórico, o do professor como facilitador e promotor de brincadeiras e interações, porém em sua fala essas práticas são trazidas como ideias e não como ações concretas, quando diz que o professor obriga as crianças a se adaptarem à escola, quando na verdade deveriam ser ouvidas para a construção das rotinas.

Consideramos, portanto, que a concepção de criança dos entrevistados não privilegia a criança como um ser capaz, ativo e participante de seu processo de construção de conhecimento, mesmo que seja transgressora a criança está à mercê dos ensinamentos pré-selecionados dos adultos, faço minhas as palavras Dornelles (2001, p. 107) quando diz:

Parece que tudo na escola de educação infantil, está sendo excessivamente pedagogizado, perdendo-se a ideia de prazer, que está inerente a cada atividade da criança. O prazer do brincar e esquecemos que: olhar, curtir, tocar, experimentar faz parte do ser criança, faz parte da descoberta na infância e da construção de novos sujeitos-criança.

5.3 TEMPOS E ESPAÇOS DE BRINCAR

Questionamos os respondentes da pesquisa sobre como e quais eram os espaços e a divisão de tempo para brincar presentes na rotina de cada turma, obtendo as seguintes respostas:

Quadro 6: Tempos e espaços de brincar.

Docentes	Síntese das respostas
Ana	Em média meia hora. [...] No parque, duas vezes por semana, que eu acho pouco. Porque na educação infantil eu acho que deveria ir todos os dias no parque. Trago os brinquedos da brinquedoteca para a sala e eles tem 20 minutos, meia hora na sexta-feira. [...] Eles nunca têm a decisão de onde brincar, pois a gente sempre leva, mas escolhem com que amigos vão brincar dentro do espaço que estamos.
Bruna	No parque e na hora do brinquedo [...] O momento do ócio. Tem que ter! o momento do ócio deles é o momento do parque. Eu deixo eles livres, porque eles têm que... a supervisora não, ela quer que você fique no parque fazendo brincadeiras direcionadas. Ué, a criança tem que ter seu momento, né! Porque o restante do dia já é assim, agora senta, agora levanta, agora pecinha, agora atividade, então tem que ter o momento do ócio [...] Tem horas que são os blocos de montar também, mas já é uma brincadeira mais direcionada, para trabalhar a coordenação e eles tem que ficar sentados, brincando. Quando é “dia de brinquedo”, daí eles podem brincar livres na sala, explorar e também com os brinquedos da sala.
Fátima	[...] Brinquedoteca uma vez por semana. [...] Ao parque duas vezes por semana, o que eu acho pouco. Pela idade deles, porque eu acho que na idade deles tinha que ter parque todos os dias. Aí nós temos educação do movimento lá embaixo, a gente mesmo que dá, pode ser uma brincadeira, uma roda, annn, deixa eu ver... ou é uma brincadeira de roda, normalmente é “coelhinho sai da toca, ou uma roda, “pato, pato, ganso”, esse tipo de coisa. Lá no pátio, 3 vezes por semana. [...] Tem um parque que tem areia, e tem um parque que não tem nada, é só o parque. Então eles brincam na areia também. Mas, eu deixo eles bem livres, como é pouco tempo, só duas vezes por semana. Quem quer brincar na areia, brinca. Quem quer ficar no parque, fica. Porque é tudo junto. [...]acredito que se tivesse parque todo dia seria mais light. Eles iam gostar mais, porque perguntam todos os dias “Tia, hoje é dia de parque?”. “Não, hoje não pode.” Eu acho que seria mais gostoso para eles. Para a exploração como um todo, porque no parque eles exploram mais. Sobe a escadinha, desce a escadinha. Seria mais legal...
Helena	No parque! Livres, até na pós-graduação que eu estou fazendo, eles falaram para dar um motivo para a brincadeira, eles disseram que até no

	<p>parque deveríamos dar um direcionamento para as brincadeiras, mas eu acho que já fazemos tanta coisa, que as crianças precisam de um tempo para pôr em prática o que aprenderam, de aprender a resolver os conflitos que eles têm, de querer organizar uma brincadeira por eles mesmos, e livres cada dia eles brincam de uma coisa diferente: eles brincam de polícia e ladrão, eles brincam de dinossauro, de casinha, de parque de diversões, enfim eles se organizam e eles brincam e eu fico ali para mediar se ocorrer um conflito ou um perigo, eles adoram se enfiar em perigo. Sobre decidir, nós já temos o planejamento, então precisa ser seguido.</p>
João	<p>Brincar livre nós temos o momento do parque, todos os dias, já faz parte da rotina, nós temos de 40 a 50 minutos, é o tempo de uma hora aula, né. A gente desce, organiza, a gente já sabe do horário de parque deles, então já estão habituados nesse horário a descer e aí eles têm as brincadeiras livres. Mas mesmo dentro dessas brincadeiras livres, eu particularmente, eu gosto de estar com eles, “Ai, vamos brincar de pega-pega”, né, fazer alguma brincadeira, pra estar com eles, entendeu? Tanto é que eles me chamam “Vamos brincar de pega-pega, professor! ”, eu gosto, “Ai, vamos brincar de siga o mestre”, fazer alguma coisa ali para não ficar só solto, mas eles adoram, eles gostam desses momentos. [...] e a parte de decidir mesmo, eu acredito que eles ainda são muito dependentes ainda [...] eu gosto de promover algumas coisas, entende? De fazer, de brincar, de correr, porque eu não gosto desse brincar só livre! Então, mesmo o brincar livre a gente observa algumas coisas. Eu observo, por exemplo, como eles estão se organizando, se está ou não respeitando a vez do outro, então, esse momento para mim, de observação é importante. Agora para mim, toda ação tem que ter uma intenção. Tudo que você vai fazer, então é hora do parque, por quê? Porque eu estou cansado? Também (risos), mas não é só isso, é o observar.</p>
Júlia	<p>Parque todos os dias, em média de meia de hora. Não tem brinquedoteca. Essa parte deles decidirem é mais utilizada na sexta-feira que é um dia livre, né, para brinquedos, eles trazem brinquedos da casa, aí fica mais uma decisão deles com quem brincar, com o que, do que, pelo menos a metade do dia é esse faz-de-conta livre.</p>
Katy	<p>[...]Eu saio com eles ali na quadra. Eu já fiz brincadeira da “Palavra Cantada” que a gente teve formação aqui, e hoje eu dou muito, tanto aqui como lá, então eu faço com eles algumas brincadeiras, daquela da canoa, pega um pano azul e a gente faz os barquinhos com o nome deles... ali fora. Então quando eu faço alguma coisa com eles, já fiz até aqui na sala também, então eu fiz a brincadeira... a roda... que as vezes tá tendo Educação Física... fiz a dança das cadeiras aqui, a gente afastou, então eu tô tentando brincar com eles mais.[...] Olha, aqui nessa escola é quando a gente vai ao parque, eles brincam, não é direcionado, eles brincam livremente... quando a gente vai na brinquedoteca, né. Tem uns brinquedos</p>

	<p>lá mas eles brincam livremente, alguns brincam sozinhos, outros inventam, né... de cabelereira... eles brincam livremente. Embora tenham os brinquedos ali mas, cada um brinca com quem quer, brinca livre! É, é nesses espaços que eles escolhem. É... quando eles estão com o joguinho também eles brincam livre... mas não tão livre, né. [...] Porque nos momentos, assim, que eu tô junto com eles, a brincadeira é dirigida, tem um objetivo, né. Igual quando eu fiz a dança da cadeira era com nome, era pra eles identificarem o nome deles, a brincadeira com da canoa é o objetivo também do nome, então quando eu brinco com eles, mas era com uma intencionalidade, com uma intenção. Acho que livremente, quando eles vão pro parque e na brinquedoteca.</p>
<p>Maria</p>	<p>Na brinquedoteca de 20 a 25 minutos uma vez por semana e no parque 20 minutos mais ou menos três vezes por semana, os dias que não tem educação física são os dias que vão para o parque. [...] Tem assim o brinquedo que sobe, então a gente fala “ Olha a torre da Rapunzel”, então eles gravaram isso. Tem esse faz-de-conta. “Ai tia, a princesa foi lá, chama o príncipe para salvar a princesa”, mas eles brincam livres, na balança, eles interagem entre eles. No espaço de fora e na brinquedoteca, daí eles ficam livres para escolher do que eles querem brincar.</p>
<p>Teresa</p>	<p>Termina a roda e depois vamos para a brincadeira, seja um jogo, uma massinha, alguma coisa, durante 30 a 40 minutos. Parque todos os dias, 10 minutos na hora do lanche e comigo são 20 minutos. Um pouquinho antes do lanche para eles poderem desestressar e sentar para comer e depois eles comem e retornam para minha sala. [...] Brinquedoteca uma vez uma por semana.</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir da transcrição e seleção dos trechos das entrevistas (2019).

A partir dos apontamentos dos respondentes, é possível afirmar que as rotinas das salas de educação infantil nas instituições pesquisadas deste município, são previamente planejadas pelos adultos e acabam se tornando uma espécie de manual cronológico diário, uma rotina rígida que demarca os tempos e espaços para cada atividade e que não pode ser mudada, onde se o adulto não planejou um momento para brincar, esse momento não poderá ocorrer por sair do que foi traçado inicialmente para aquele dia, como podemos afirmar analisando as falas das professoras entrevistadas:

[...]onde eles vão brincar, já está pronto, planejado na rotina. Agora, do que brincar, vamos supor: essa semana eu desço lá e falo com eles, vamos brincar de amarelinha. Eles falam, não tia, vamos brincar de pato, pato, ganso. Então eu falo, vamos brincar a semana que vem de pato, pato, ganso? Então, eu ouço o pedido deles, só que eu não posso mudar meu planejamento, a menos que seja um dia diferenciado, aí eu mudo minha rotina, mas com essa quantidade de aluno, eu sigo o que planejei. Eu procuro seguir o melhor possível o que eu planejei, mas eu ouço e na próxima semana eu brinco de pato, pato, ganso (ENTREVISTA FÁTIMA, 2019)

Ou então no trecho em que a professora Helena (entrevista, 2019) diz “Porque nós já temos o planejamento, então precisa ser seguido”.

Segundo Barbosa (2000), que em sua pesquisa de campo observou as rotinas da educação infantil, elas sempre estão organizadas com uma duração no tempo:

Um dos fatos que me chamou bastante a atenção foi que o horário do relógio da instituição pertencia apenas ao adulto. Não presenciei nenhuma situação na qual as crianças discutiram usos de tempo, relação do seu tempo pessoal e do grupo (a não ser, ser chamado de atrasado), as horas do relógio e as horas das atividades. Esses tempos são pensados pelos profissionais, independentemente do momento de execução, das prioridades estabelecidas, dos tempos individuais (BARBOSA, 2000, p. 169)

Corroboramos com Kishimoto quando diz:

São numerosas e variadas as experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente, tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende aos diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses (KISHIMOTO, 2010, p. 5).

Pela fala dos entrevistados percebemos que os tempos e espaços de brincar são semanalmente repetidos, não se buscando novas maneiras de se organizar o espaço ou usar o tempo pré-determinado para as atividades, o que nos faz reforçar a ideia de Barbosa quando diz: “A repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dão estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra dá um certo sossego às pessoas, sejam elas grandes ou pequenas” (Barbosa, 2000, p.44), seria então uma forma de tranquilizar as crianças e trazer ao adulto mais controle das situações.

Alguns entrevistados também citam o “dia do brinquedo” como o momento de livre brincar em suas rotinas. Como percebemos na seguinte fala sobre os brinquedos:

Nós temos, mas não sobra muito tempo. Só na sexta-feira que é “dia do brinquedo” e quem não trouxe de casa pode usar um brinquedo da escola. O legal é compartilhar, sempre tem criança que esquece, daí eu fico com dó e tem que ter. [...] Não tem muita coisa. Também não teríamos brinquedo suficiente para todos, até pedi doações para os pais, mas as crianças que trouxeram já levaram embora (risos) pediram, imploraram para levar de volta, falei leva, leva que não me pertence, não desapegaram (ENTREVISTA HELENA, 2019)

No município, na maioria das instituições, este é o momento em que as crianças podem trazer de suas casas um de seus brinquedos a fim de compartilhá-lo com seus amigos dentro do ambiente escolar, neste município acontecem às sexta-feira. Essas falas nos trazem

duas inferências: esse é o momento em que as crianças decidem efetivamente de qual brinquedo se utilizar e as crianças não podem decidir em outros momentos por que pode parecer que os professores e professoras estão apenas “matando” o tempo com as brincadeiras, por a considerarem uma atividade não pedagógica. Podemos teorizar uma oposição a esses comportamentos com as colocações de Kishimoto (2010, p. 1) quando diz que:

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Ou seja, o direito ao brincar livre não se efetiva diariamente nas escolas de educação infantil quando professores e professoras interferem diretamente e impõem em quais momentos e do que se deve brincar, pois consideram o brincar como algo meramente recreativo, sem um objetivo de ensino-aprendizagem definido.

A partir desta colocação e com base em outras respostas, também encontramos que esta visão é reforçada por orientações curriculares rígidas. A Base Nacional Curricular Comum está sendo o documento obrigatório usado como referência na elaboração ou revisão dos currículos da educação básica, sendo então o currículo do município (anexo 1) um desdobramento da BNCC²⁷. Trata-se de um documento que baliza as práticas educativas e de maneira padronizada traz os conteúdos a serem trabalhados em cada faixa etária através de temas e direitos de aprendizagem, o que nos fez perceber que as práticas de escolarização precoce se sobrepõem às experiências nestas instituições.

Se o planejamento da educação infantil for feito a partir de um plano de curso, com muitos conteúdos, divididos em subconteúdos, esmiuçados, torna-se, difícil flexibilizar as rotinas diárias, pois todas as atividades já estão com o seu tempo programado (BARBOSA, 2000, p. 197).

O que nos mostra, que como o tempo é usado nas instituições tem forte influência externa das políticas públicas, que por sua vez pressionam equipes gestoras que

²⁷ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas, em todo o Brasil. Segundo um levantamento realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, 21 estados e o Distrito Federal reelaboraram seus currículos e foram aprovados, enquanto 5 foram entregues no formato final ao CNE e 1 em fase preliminar.

Fonte: <<http://www.consed.org.br/consed/implementacao-da-bncc-nos-estados>> acesso: 29 abr 2020.

consequentemente cobram os conteúdos dos professores e professoras, essa colocação pode ser reforçada por Barbosa (2000) que diz:

Apenas o adulto tem o controle do tempo. O poder sobre o modo de ver, usar, definir, escolher o tempo e seus usos pertence aos adultos, e o que surpreendentemente se observa é que eles, muitas vezes, designam essa autoria para outros adultos (hierarquicamente vistos como maiores e melhores). Se há falta de autonomia das crianças com relação ao tempo das rotinas, maior ainda é a dos adultos (BARBOSA, 2000, p. 173)

Uma outra fala relevante tem que ser destacada e versa sobre as dificuldades de brincar pela grande quantidade de crianças nas salas. Percebemos isso na fala da professora Ana, que trabalha com 31 crianças de 4 anos: “ Ah! A gente dava um jeito (risos). O desafio é maior né, quantos mais alunos é mais difícil (Entrevista Ana, 2019).

Também percebemos a mesma dificuldade nas falas de Maria que trabalha com 27 crianças de 4 anos:

Eu acho assim, que principalmente na rede pública pelo número de crianças, o que a gente passa na faculdade, o que a gente aprende na faculdade, nem sempre é lindo maravilhoso dentro da sala-de-aula. A gente não consegue dar conta da maneira como é passado na faculdade. Eu vejo que a teoria é uma coisa, e a prática em nossa vivência é outra. Não que a gente não vá fazer, mas não sai lindo, maravilhoso igual aos vídeos que é passado com meia dúzia de crianças, com dez crianças. Porque nos vídeos é sempre assim, né, dez crianças. A gente já vê quando as crianças faltam, que vem poucos em dia de chuva, você vê que o negócio acontece muito melhor. É uma diferença muito grande. Então eu vejo que a prática não condiz (ENTREVISTA MARIA, 2019)

De João que trabalha com 28 crianças de 3 anos:

[...] Não era exatamente como eu pensava. Tanto na parte dos medos quanto na parte prática. A gente vê que, é, lidar com sala lotada [...] Ah, então não dá. Você sozinho não dá conta de tudo, você não consegue, eh..., não é que não consegue, mas fica mais difícil pra você organizar a sua rotina, você atender aluno por aluno, né, não dá. E assim, fazer esse trabalho de todo mundo junto, na educação infantil não é tudo o que você consegue (ENTREVISTA JOÃO, 2019).

E também de Helena, que trabalha com 30 crianças de 5 anos:

Então, agora a gente está em uma transição, que é para alfabetização, mas ainda não está encaixado. Por que a secretaria não está oferecendo o suporte, o livro. O fundamental tem o material pedagógico de apoio, aí veio um livro pra gente que é para trabalhar com 10 crianças e a gente tem 30 e com inclusão. Querem que eu trabalhe com material reciclável, eu vou fazer um... sucata. Vou fazer depósito de sucata lá em casa, porque são 30. São 30 caixas de leite, 30 latas de leite, 30... (ENTREVISTA HELENA, 2019)

Retomamos aqui o pensamento elencado anteriormente sobre a qualidade na educação infantil, quando usamos como exemplo as práticas da professora Alice Meirelles. Kishimoto,

nos diz que a professora citada já na década de 1920 enfrentou políticas públicas que definiam uma grande quantidade de crianças por sala, mas que houvesse uma mudança em suas práticas pedagógicas solicitou a diminuição do número de crianças:

A clareza da professora para mudanças necessárias, como redução do número de crianças, diversidade de materiais, espaços, brinquedos e jogos para atender interesses, autonomia das crianças e continuidade das experiências, mostra a sua visão crítica em relação às políticas e práticas vigentes (KISHIMOTO, 2018, p. 38)

Infelizmente, quase um século depois da luta da professora Alice temos a mesma luta dos professores e professoras de educação infantil. Mesmo com a legislação defendendo um máximo de 13 crianças de 2 a 3 anos por adulto; 15 crianças de 3 a 4 anos por professor, na creche ou pré-escola; e 25 crianças de 4 a 5 anos por professor na pré-escola, os limites não são respeitados, sobrecarregando os profissionais e conseqüentemente diminuindo a qualidade nas relações com as crianças.

Outro fator que nos mostra a desvalorização do brincar, pela fala dos professores e professoras, são os brinquedos e aparelhos recreativos utilizados e a falta de espaços adequados dentro das instituições de educação infantil. Citam a pouca quantidade de brinquedos, como na fala de Júlia, quando diz:

É compartilhado com 1ª e 2ª etapas, então eu pego um pouquinho de lá, ela pega um pouquinho do meu, não é uma coisa assim que fale, aí tem bastante para todo mundo, tem uma diversidade boa, mas tem que compartilhar para dar pra todo mundo. Tem as peças de montar, tem joguinho, tem alfabeto móvel, bonecas, carrinhos, coisinhas mais básicas (ENTREVISTA JÚLIA, 2019)

Também destacam parques descuidados, sem manutenção ou até falta de aparelhos recreativos como dito por João:

Tem um espaço muito bom, mas não é adequado. Faltam brinquedos, nós temos um gira-gira rangendo que mal gira, não temos balanços, não temos gangorra, não temos trepa-trepa. [...] Temos um escorregador de plástico e um de metal, só e um gira-gira de plástico pequeno, que seria para lugares cimentados, acho que não é adequado para aquele espaço [...] Mais terra do que grama, então não tem areia, não tem tanque de areia, se eu for fazer uma atividade com as crianças descalças, para pisar, explorar não dá, porque é só terra (ENTREVISTA JOÃO, 2019)

E ainda com muitos insetos que impossibilitam seu uso e também espaços muito pequenos para a grande quantidade de crianças como evidencia-se nas palavras de Júlia:

Bem precário (risos), só um escorregadorzinho, um gira-gira e duas balancinhas, pequeno, bem apertadinho pra quase 30 crianças [...] É areia, mas agora estamos com um problema com formigas. Estamos com um formigueiro gigante e a princípio está suspenso o parque. Então o que sobrou pra gente é um espaço de cimento, não tem nada, apenas um espaço de cimento que eles correm. Mas, pelo menos isso nós

temos que proporcionar, eles não aguentam ficar o tempo todo trancados na sala, então nem que seja meia horinha para correr lá a gente tem que colocar (ENTREVISTA JÚLIA, 2019)

Parece ser um problema encontrado em vários lugares no país, conforme podemos notar nos estudos de Barbosa sobre os brinquedos:

Parecia que grande parte dos materiais eram provenientes de doações. Muitos deles estavam quebrados, perigosos, velhos, sujos. Os cuidados com a manutenção não são frequentes e, dificilmente retiram-se os estragados, pois entre ter estragados e não ter nada parece que a primeira alternativa prevalece. (BARBOSA, 2000, p. 182)

Também sobre os brinquedos, neste caso os menores, nos chamou a atenção em uma determinada instituição a falta de brinquedos na sala de referência, como bonecas e bonecos, carrinhos, ursos de pelúcia, etc. Continham apenas objetos que as professoras intitulam brinquedos, porém sempre são utilizados como recursos pedagógicos como jogos de encaixe e massa-de-modelar. Quando questionadas sobre a falta destes materiais nos disseram que as crianças só tinham acesso a esse tipo de brinquedo quando iam à brinquedoteca, uma vez por semana, e no dia do brinquedo, que é quando traziam de suas residências.

Na fala do professor João em um determinado momento apareceu a palavra cantinho, que temos como espaços diversificados dentro das instituições ou até mesmo dentro das salas de referência como uma proposta viável de brincar, pois assim as crianças teriam a autonomia de escolher os materiais para suas brincadeiras:

Na verdade, a gente chama de cantinho, mas por exemplo, se eu trazer a mala para a sala, eles já sabem que é o momento de brincar com fantasias, daí vão explorar, porque não teríamos espaço para tudo. O ideal seria que tivéssemos esses espaços montados, esses cantinhos na sala, mas infelizmente não temos espaço para tudo isso. Mas temos, os brinquedos ficam em um lugar específico, quando a gente traz esse baú de fantasias que fica em cima do meu armário eles já sabem que lá tem fantasias (ENTREVISTA JOÃO, 2019)

Porém apesar do conhecimento do professor sobre a organização do espaço como propulsor de qualidade nas brincadeiras a proposta não se efetiva pela falta de espaço físico, ficando então a cargo do professor a escolha dos materiais que são utilizados.

O discurso das pessoas entrevistadas sobre os brinquedos, também nos fizeram refletir as situações sobre questões de diferença de gênero nas instituições de educação infantil, a seguir duas falas que nos fazem refletir sobre o assunto; a de Teresa quando diz: “É, todo ano no começo do ano a gente pede doação de brinquedos, ali agora a gente está fazendo uma coleção para os meninos do *Max Sttlels*, embaixo aqui vai as *Barbies* que eu estou fazendo as roupinhas, a semana que vem já consigo trazer” (Teresa, 2019, entrevista), e a de Maria quando expõe:

Que eles trazem muito o dia a dia para isso. As meninas focam muito na questão de mãe, de comida, e os meninos já não, eles são mais estúpidos nas brincadeiras. Tem um cavalinho lá que se deixar eles viram de ponta cabeça com o cavalo, você vê que tem uma agressividade maior (ENTREVISTA MARIA, 2019).

No primeiro discurso percebemos uma clara diferenciação entre os meninos e as meninas, o cantinho dos bonecos fortões foi pensando para os meninos e o cantinho delicado da boneca Barbie para as meninas. Roveri (2018) nos diz que os produtos vendidos para o público infantil, sejam eles, brinquedos, roupas, etc., são: “constituídos por um conjunto complexo e amplo de práticas, imagens e discursos que educam as meninas e os meninos de forma distinta e desigual”. Por mais que não consigamos afirmar que meninas nesta sala de aula podem ou não brincar com os brinquedos “de menino” ou vice-versa, uma coisa é fato: esses espaços foram construídos pensando em diferenciar meninos e meninas.

Na segunda declaração percebemos essa diferenciação em prática, quando a professora diz que as crianças de 4 anos já estão escolhendo seus brinquedos de acordo com os papéis sociais que se espera de meninos e meninas.

Vemos assim como Roveri (2018) que a escola de educação infantil não pode ser mais uma divulgadora e repetidora dos hábitos encontrados na sociedade, mas deva ser uma estimuladora de diversificados repertórios culturais. Para isso, segundo Roveri: “Os tempos e os espaços do brincar são primordiais para o convívio com as diferenças, bem como para as transgressões dos padrões de comportamento estabelecidos socialmente (2018, p. 328) ”.

Concluimos, então, que grande parte das escolas de educação infantil não são espaços privilegiados de brincadeiras nos tempos atuais, mesmo alguns professores demonstrando a consciência que deveria ser, como percebemos na fala de Ana (2019, entrevista): “Hoje em dia tá muito deficiente essa parte de brincadeiras. Criança não brinca mais na rua, quando eles brincam é só na escola, em casa é só computador, vídeo-game e celular...”, porém podemos notar que as rotinas engessadas e inflexíveis, preparadas a partir de orientações curriculares que denotam processos de escolarização precoce, exercem forças para práticas que não condizem com as linguagens infantis.

Através das análises das entrevistas foi possível inferir que, as práticas educativas são resultado não apenas das ações dos educadores e educadoras, mas situam-se em um complexo mecanismo institucional, que abrange outras esferas que interferem diretamente na prática dos docentes, como por exemplo, documentos oficiais que regem as instituições, falta de cuidados com os espaços e materiais oferecidos para o brincar e o grande número de crianças para um único adulto.

5.4 OUTROS DADOS

Quando nos propomos a estudar um determinado assunto e produzimos dados a partir de entrevistas semiestruturadas, por sua flexibilidade, nos discursos dos entrevistados acabamos obtendo informações e construindo dados que inicialmente não eram esperados, porém por serem altamente relevantes para pensarmos os tempos e espaços do brincar trataremos neste subcapítulo.

Percebemos algumas diferenças entre creche e pré-escolas, nas falas das professoras Fátima: “ Bom, entre a creche e a pré-escola... ah, eu acho que na creche é mais o brincar, o brincar é mais valorizado. Não que aqui não seja valorizado, mas lá é mais! Lá é pouquíssimo papel e muito o contato, o brincar, o descobrir (entrevista, 2019)” e Katy:

Apesar de que lá é creche 3 então eu brinco bastante com eles, né, eu saio, brinco de “Vivo ou Morto”, brinco de “Corre Cotia”, eu saio, pego a bandinha e a gente vai tocar, cantar, porque eu acho que creche 3 eles não conseguem ficar muito tempo, né – e nem o tempo inteiro sentado! Então eu saio bastante com eles, faço atividade, bastante brincadeira (ENTREVISTA KATY, 2019)

Entendemos que exista uma diferenciação entre creche e pré-escola, mesmo que estejam dentro da mesma etapa da educação básica e tendo a mesma finalidade: desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Essa diferença diz respeito conceitualmente a creche atender crianças até os 3 anos de idade e a pré-escola entre 4 e 5 anos de idade, mas Campos; Patto e Mucci, também nos reforçam uma outra diferenciação que podemos relacionar com os discursos das professoras quando dizem que na creche se brinca mais:

Em relação à pré-escola, o próprio nome já indica que se trata de uma faixa etária que é definida em relação a uma instituição pré-existente que é a escola. Quer dizer, não está havendo uma definição em função das características da criança, a definição é em função das características da instituição escolar (CAMPO; PATTO; MUCCI, 1981, p. 36)

Apesar de já encontrarmos práticas escolarizantes na creche também como destacado na fala da professora Katy: “Olha, as vezes eu consigo aproveitar. Teve uma de identidade pra pintar quantos olhinhos, quantos... eu dei aqui também, porque as vezes eu consigo... (entrevista, 2019) ”.

Em outras colocações das pessoas entrevistadas é evidente a antecipação de práticas do ensino fundamental e de alfabetização sistematizada nas rotinas das salas de educação infantil, como podemos comprovar nas falas de Fátima: “Você vem para a sala e é leitura de

números e alfabeto, contagem das crianças, aí eu faço o desenho de um menino e de uma menina, e a gente faz as letras de quem veio (entrevista, 2019)”, na narrativa de Ana:

Daí eu vou para as atividades permanentes, seria a contagem de alunos, meninos, meninas, o total da sala, a diferença do número de um para o outro, da quantidade, daí como está o tempo hoje, o alfabeto, calendário individual eles vão pintando, depois nós temos uma rotina (ENTREVISTA ANA, 2019)

E na declaração de Bruna:

Todos os dias eu faço isso que eu fiz hoje com eles, eu escrevo na lousa, para eles me verem escrevendo, você viu que eu vou falando as sílabas, e eles vão falando também, “Vo-To-Ran” então vai dando um sentido para eles. Acho que se eu não pegar um papel e fazer a chamadinha para eles reconhecerem o nome, eles vão reconhecer o nome, mas para passarem para o papel tem que treinar (ENTREVISTA BRUNA, 2019).

Que reforça que esta é uma prática estimulada por integrantes do suporte pedagógico:

[...] ela gosta de atividade no papel, né. Ela chega... também não pode ser 8 nem 80! No ano em que eu entrei em março ela chegou na 1ª etapa (4 anos) ela tomava o alfabeto assim, ela falava para a criança, que letra é essa? As crianças entraram em fevereiro na escola e em março ela queria que as crianças já soubessem o alfabeto. Recitar o alfabeto (ENTREVISTA BRUNA, 2019)

Vemos então, a partir da prática destes professores e professoras que a pré-escola na rede educacional estudada toma o aspecto de preparação para o ensino fundamental, deixando de lado o brincar pelo motivo de ser visto como algo improdutivo, recreativo, enfim sem uma aprendizagem definida a partir dos objetivos pré-estabelecidos.

Também é muito clara essa concepção de educação infantil quando os educadores citam as atividades lúdicas realizadas como se fossem brincadeiras ou usam brincadeiras como introdutórias a conteúdos ligados à alfabetização, consideremos isso na fala das professoras, Maria:

Folhas impressas dou só duas vezes na semana, mas sempre um dia antes eu trabalho... por exemplo: na semana da “Canoa virou” eu trabalhei o lúdico tudo, daí no outro dia eu trago a folha para completar, para pintar a letra do nome, sempre uma coisa casada na outra (ENTREVISTA MARIA, 2019).

Bruna:

[...] Elas brincam na sala de aula em diversos momentos, precedendo a atividade sistematizada do dia, na linguagem corporal, eu faço muitas brincadeiras com a linguagem corporal aqui, tipo dança da cadeira, vivo-morto, na hora da música mesmo também trabalhando a linguagem corporal através de músicas...Então, eu gosto mais de trabalhar desse jeito, a brincadeira antes da atividade. Eu não gosto assim, só fazer brincadeira e não dar atividade sistematizada por que eu acho que você dá um significado para aquilo (ENTREVISTA BRUNA, 2019).

Helena: [...] eu acredito que tem que ter o encaixe, faz a brincadeira e depois faz uma atividade ali no papel em um outro dia, porque também não tem tempo (Entrevista Helena, 2019)

Teresa:

A gente... posso até falar minha rotina, eles chegam, a gente espera a turminha chegar, nós fazemos a contagem e já fazemos a contagem com brincadeira, de bater uma réguinha na cabeça, depois eles tentam se esconder, só pode contar se você bater no colega, o colega tem que desviar, então já começa a brincadeira assim. Termina a gente faz a atividade, porque essa turma geralmente fazia depois do lanche, essa turma se adaptou melhor com a atividade logo na entrada, então a gente já começa com a atividade. Todo dia! Só que antes, por exemplo, ontem foi o número 9, então antes a gente vai brincar do número 9, “Levanta 9 mãos, bate 9 vezes, sobe 9 vezes, pega 9 crianças”, primeiro vai fazer uma brincadeira, aí depois a gente vai realmente para treinar o número 9, desenhar 9 coisinhas, pintar 9... (ENTREVISTA TERESA, 2019)

Foram entrevistados docentes de quatro instituições diferentes, e encontramos em todas práticas voltadas à alfabetização se sobrepondo às interações e brincadeiras. O que nos faz acreditar que exista uma cultura nesta rede educacional de preparação para as próximas etapas e não de respeito à especificidade da criança pequena.

Outro fator relatado durante as entrevistas versa sobre a necessidade de obter auxílio de outras pessoas ou trabalhar só, com um grande número de crianças, tendo entre elas crianças com necessidades especiais que demandam mais atenção e acabam influenciando na escolha pelo professor dos tempos e espaços do brincar, que percebemos nas falas de Fátima:

Então, eu tenho um aluno com microcefalia, e ainda estão tentando descobrir o que mais. Ele tem dificuldades na interação com os outros. Tenho também um que está me dando problemas que ainda não tem laudo, que para mim é hiperativo, uma criança que roda o tempo todo, uma criança sem limites e uma criança que bate exageradamente. Teve um dia que ele enfiou um palito de massinha dentro do olho do outro. Aí eu surtei, surtei e pedi para colocarem uma pessoa para me ajudar, mas ele é agressivo, ele quase não senta, fica o tempo todo andando pela sala e a psicóloga fala que ele tem problema comportamental, é uma criança que precisa de atenção constante [...] Eu não saía, eu só brincava em sala de aula. Porque além de tudo ele foge, ele quer fugir da escola. Impossível “dar conta” sozinho. Eu não saía. Eu falei para a coordenadora, enquanto eu estiver sozinho com eles, eu tranco minha porta e dou aula só aqui dentro para eles. Aí quando veio ajuda eu comecei a descer. Porque é muito mais cansativo eu ficar aqui dentro, as crianças ficam exaustas e revoltadas e era cansativo para mim também. (ENTREVISTA FÁTIMA, 2019).

E de Helena:

[...] eu tenho que ver cadernos e as crianças precisam de mim e eu tenho que ver caderno ou então tenho que colar bilhete e as crianças às vezes estão em alguma atividade ou mando sem o bilhete, você tem que fazer os dois, tem que olhar, se tivesse alguém já ia olhando, daí é só responder, você responde... ou então a pessoa

vai acompanhando um pouquinho que eles precisam, seja para apontar um lápis, seja apartar, fazer a mediação (ENTREVISTA HELENA, 2019)

As professoras também citam a dificuldade em se obter laudos para as crianças com deficiências, o que denota um distanciamento das instituições escolares com médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e até mesmo responsáveis pela assistência social: “É que como eu tinha duas crianças assim que eles tinham alguma síndrome, mas não tinham laudo médico e daí tinha uma estagiária aqui que me ajudava (Entrevista Ana, 2019)”.

E em: “Sabe, eu tenho 30 crianças na sala, hoje foram 26 e eu sozinha. Fora que eu tenho dois que não tem laudo, mas nós temos a suspeita de dois autistas na sala. É complicado (Entrevista Bruna, 2019)

Outro caso, pouco comum, nos chamou a atenção nas declarações da professora Maria:

Tem uma menina que não para, ela já sabe ler livros de história (4anos), ela lê e conta histórias, mas ela não para. Além dela saber, você dá o livro e ela não quer saber de ficar ali, ela lê tudo! Sílabas complexas. Ela nunca foi na creche. Conversei com a mãe, ela disse que era prematura, nasceu de 6 meses, e que tudo que ela aprendeu... a mãe disse “ eu ensinei o básico”, porque ela queria saber. Por exemplo: fada, F A, D com A, mas quando eu percebi ela já estava lendo lha, lhe, ão, ela foi sozinha. Ela não para. (risos) Ela é linda! Estamos estudando. Imagine eu, nova, chegando. Espalhei os crachás na roda, e ela começou a olhar e falar o nome de todo mundo. Eduarda, Sofia... Falei, Meu Deus. Tem algo errado aí. Daí eu perguntei, Mãe sua filha já foi pra creche? E a mãe, não ela nunca foi pra creche. Daí na reunião de pais eu conversei um pouco mais com a mãe, e ela disse que desde bebê isso. Tipo na casa dela agora ela está lendo o livro “ O pequeno príncipe” (ENTREVISTA MARIA, 2019)

Em todas as falas sobre as crianças que demandam algum tratamento diferenciado pela sua deficiência ou por altas habilidades, vemos que os professores e a escola por vezes não estão aptos a receber as crianças, percebemos isto observando o espaço físico, as instalações e até mesmo a falta de formação dos professores e dos cuidadores responsáveis pelas crianças. Concordamos com Souza quando ressalta:

Além das questões relativas ao acesso, na discussão sobre o direito à educação infantil, pelas crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, são necessários debates sobre: docência na educação infantil; qualidade do atendimento das crianças de 0 a 5 anos; papel do Estado na garantia do direito; concepções de educação infantil e práticas pedagógicas na primeira etapa da educação básica (SOUZA, 2018, p. 32)

As escolas brasileiras estão diante do desafio incluir alunos com deficiência de forma a contemplar a diversidade das condições humanas. As crianças com deficiência que antes eram escondidas pelas famílias e ignoradas pelo Estado e pelas políticas públicas, hoje têm o direito de frequentar a escola regular em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação

Infantil. A inclusão de crianças com deficiência na escola regular rompe com paradigmas estabelecidos nas instituições. Antes da obrigatoriedade de se aceitar crianças com deficiência na escola regular, existia um modelo de aluno ideal, que com a inclusão precisou ser revisto, reconhecendo cada criança como única e diferente das demais.

Entendemos e defendemos, que não basta garantir que todas as crianças estejam frequentando a educação infantil, obrigatoriamente a partir dos 4 anos ou facultativamente a partir dos 4 meses, mas é necessário garantir o acesso e a circulação destas crianças pelo espaço das instituições, repensando estruturadas físicas e garantido a segurança das crianças, bem como adultos formados adequadamente para as suas especificidades.

Neste capítulo pudemos, através da interlocução com as professoras e o professor, responder às questões por nós levantadas inicialmente, pudemos também relacioná-las ao nosso referencial teórico inicial. Como outras questões surgiram a partir das colocações dos respondentes, foi necessário buscarmos outros autores que somaram suas contribuições a nossos questionamentos.

6 “PUXA O RABO DO TATU, QUEM SAIU FOI TU, PUXA O CABO DA PANELA, QUEM SAIU FOI ELA, TAPA O FURO DO PNEU, QUEM SAIU FUI EU...”-ALGUMAS CONSIDERAÇÕES²⁸

Encerrar um estudo é um momento muito parecido com o guardar os brinquedos e terminar uma brincadeira. Por mais que termine momentaneamente, sempre queremos mais. Ao olhar para a caixa de brinquedos fechada, as crianças imaginam suas próximas brincadeiras, assim como, na minha visão, este texto sempre se mostrará inacabado após sua leitura, proporcionando a abertura de novas percepções e ideias para estudos futuros. Sempre há o que se acrescentar, assim como as crianças precisam de mais tempo para brincar. A diferença primordial nesta analogia é que o adulto sempre terá tempo para buscar respostas, enquanto a criança não terá como voltar a ser criança e brincar com o mesmo imaginário da infância. Acredito que essa foi a intenção principal deste trabalho, defender o direito de brincar das crianças, pois só se é criança por pouco tempo na vida, por mais que se tenha hábitos brincantes para o resto dela.

Retomo aqui o objetivo geral, que foi o de compreender como, onde e quando se dão, nas instituições de educação infantil, os tempos e os espaços dedicados ao brincar, bem como se os educadores e educadoras da infância têm em sua formação as raízes para a valorização do brincar. E nessa busca de compreender como se efetiva o direito de brincar das crianças dentro das instituições de educação infantil, através da interlocução com as professoras e professor participantes da pesquisa, infelizmente confirmo a premissa inicial: as crianças pouco brincam dentro da escola dedicada a elas.

As atividades relacionadas à alfabetização e às práticas escolarizantes ou de antecipação de conteúdos do ensino fundamental são encontradas com grande facilidade dentro das salas de aula de crianças pequenas e as atividades pedagógicas são chamadas de brincar. Não se valoriza a criança como produtora de cultura e protagonista em seu processo de desenvolvimento, apenas como coadjuvante do adulto que domina todos os tempos e espaços da educação infantil, nitidamente transformados em “pequenos alunos”.

²⁸Brincadeira adoleta: O grupo senta no chão em círculo. Os participantes colocam a palma da sua mão direita embaixo da mão esquerda do amigo que está do lado direito. O grupo escolhe alguém para começar. Quem começa bate com a mão direita na mão do amigo da esquerda, que faz o mesmo movimento, passando as palmas por todos, enquanto cantam a música. No último verso, quando chegar à palavra "mão", um participante tira rapidamente sua mão para que o colega não acerte nela.

Fonte: <http://mapadobrinCAR.folha.com.br/brincadeiras/palmas/373-adoleta-2>

Trago esta analogia para mostrar que estou saindo deste estudo, porém outros pesquisadores continuarão na brincadeira da pesquisa e uns dando as mãos aos outros podemos trazer contribuições no modo de se pensar a educação infantil e construir práticas significativas para as crianças

Neste trabalho não tive, em nenhum momento, a pretensão de analisar as práticas docentes com o intuito de menosprezá-las - haja vista que durante o contato com as pessoas que participaram da pesquisa pude perceber o quanto trabalham dentro de suas perspectivas, conhecimentos e limitações de ordem externa, para fazer o melhor para as crianças - mas sim o de analisá-las no intuito de comprovar que, por mais que o professor tenha consciência do direito de brincar das crianças, acaba não o priorizando por outras questões que interferem em seu trabalho. A concepção de infância é um dos fatores que agem diretamente nas práticas educativas, pois dependendo da compreensão do que vem a ser a criança, a/o docente irá basear suas práticas. Nessa rede, particularmente, encontramos uma concepção que não privilegia a escuta da criança, vendo-a às vezes como incapaz, às vezes como um *vir a ser*.

Pelo referencial teórico, considero que brincar e atividades pedagógicas lúdicas são ações distintas e se diferem pela intenção, pois brincar é uma ação voluntária da criança, que se tiver a mediação do adulto deixará de sê-lo (KISHIMOTO, 2010).

Após a conceituação do brincar, com a análise das entrevistas semiestruturadas e produção de dados, posso afirmar que o maior tempo e o espaço em que mais as crianças podem brincar é no parque. Porém, com base no que foi relatado pelas pessoas entrevistadas, nem sempre a ação se efetiva devido a problemas de estrutura, como por exemplo brinquedos quebrados ou malcuidados e infestação de insetos.

Na fala das professoras e do professor também foi possível constatar que em algumas escolas existem brinquedotecas ou caixas de brinquedos dentro da sala de referência, porém são pouco usados, já que apresentam quantidade insuficiente, ou até mesmo falta de tempo, pois as atividades sistematizadas pelo professor demandam todo o tempo disponível dentro das instituições.

Já para a formação de professores, é muito clara a lacuna, especificamente para o brincar, seja na formação inicial – cursos de Pedagogia – ou na pós-graduação. As duas trazem o brincar muito mais como recurso pedagógico do que como linguagem da criança.

Como apontei no começo, a questão norteadora do estudo surgiu da própria vivência na rede de educação estudada, por um incômodo em perceber as práticas de antecipação do ensino fundamental e participar delas. Mas, apesar de estudar uma determinada rede de ensino é notório que práticas descontextualizadas para a educação infantil, são encontradas facilmente em outras redes. Basta fazer uma busca simples na internet e encontraremos inúmeras “atividades” prontas sobre todos os conteúdos elencados pelos documentos oficiais, basta imprimi-las.

Destaco que essa é a cultura dominante nas salas de aula do município, principalmente da pré-escola e por ser uma prática cultural, pode ser modificada. A formação continuada seria então, o dispositivo fundamental para tal.

Nota-se que, mesmo com os avanços na produção acadêmica dos estudos da infância e na legislação sobre uma mudança para uma concepção de criança como ativa e participante, na prática, percebe-se que ainda se condicionam as ações nas instituições de educação infantil a uma visão adultocêntrica. Corroboro com BARBOSA (2000), quando defende que precisamos sair da perspectiva do adulto, que sempre sabe o que é melhor para a criança e estabelecer novas relações entre adultos e crianças, percebendo que as elas podem ser protagonistas em seus processos de aquisição de conhecimentos.

Com relação às atividades sistematizadas voltadas para as etapas posteriores à educação infantil, acredito que uma maneira de modificar esse olhar dos professores deveria vir das instâncias superiores, que infelizmente nos trazem orientações curriculares que estimulam, ainda mais, a concepção preparatória. Deveria haver, além dos momentos formativos de horário de trabalho pedagógico coletivo na escola, momentos de formação coletivos, em nível municipal, para discutir a desconstrução de práticas equivocadas para a infância.

Defendo, assim como Dornelles (2001), que é chegado o momento da recuperação do prazer em brincar junto, do afeto, da solidariedade, de compreender que existem aprendizagens que só o brincar pode proporcionar e neste resgate, como professor, buscar novos modos de educação, garantindo o brincar como principal linguagem da criança.

É preciso rever as práticas educativas para se efetivar uma pedagogia voltada para as especificidades das crianças pequenas, não esquecendo que as ações educativas fazem parte de um sistema maior, que cobra uma postura voltada muito mais para o cumprimento de conteúdos do que para as necessidades das crianças, muito mais para a aprendizagem como produtos finais do que como experiências.

É necessária uma mudança nas práticas e uma ruptura com a visão burocratizante das rotinas, onde as crianças tenham tempo para exercer sua autonomia, escolhendo espaços e materiais em parceria com educadores e educadoras.

Aprendamos a ouvir as crianças dentro das instituições de educação infantil, assim perceberemos o quanto sabem, o quanto produzem cultura. Façamos de nossa prática pedagógica um incentivo à exploração, à curiosidade e ao encantamento. Se reconhecermos na criança um ser social ela poderá contribuir efetivamente para ações mais significativas e aprendizagens muito mais prazerosas que respeitem a especificidade das infâncias.

Acabou-se o que era doce, quem comeu arregalou-se!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Conversas metodológicas**. Vídeo online, 10 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k7h59KwkjNQ&t=698s>> Acesso em: 26 dez. 2019.

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia estuda a criança como produtora de conhecimento. **Jornal Cruzeiro do Sul**. Sorocaba. 05 mai. 2017. Disponível em: <<http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/784718/sociologia-estuda-a-crianca-como-produtora-de-conhecimento>> Acesso em: 5 ago. 2018.

ABRAMOWICZ, Anete. **Estudos da infância no Brasil – encontros e memórias**. EdUFSCar. 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço do campo das diferenças. **Revista Pro-Posições**, V. 28, Suppl.1 2017. P. 182-203. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0114>> Acesso em: 20 nov. 2018.

ALVES, Rubem. **Do universo à jaboticaba** – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão. Base Nacional Comum Curricular: Tramas e Enredos para a Infância Brasileira. **Revista Debates em Educação**, v.8, n.16(2016). Dossiê: “Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate”. UFAL, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showToc>> Acesso em: 7 dez. 2018.

AMADO, Amado. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**, 3ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 3 nov. 2018.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 278 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253489>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Cultura, Organização e Educação) **Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. São Paulo: 2016. 274 p.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido. FLORIANÓPOLIS: FE/UFSC, 1998. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009a**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei n.º 9.394, 20/12/ 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 11.274**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/1996. Altera os artigos 6.º, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 seis anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Educação Superior de 2015**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf> Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>> Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Resultados preliminares do Censo Escolar 2018, anexo I**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>> Acesso em: 7 dez. 2018.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 11 nov. 2018.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> acesso em 21 nov.2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 01/1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília, MEC/SEB, 45 p. 2006 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, MEC/SEB, v. 1. 2006 b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF/COEDI, 48 p. 1994 a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>> Acesso em: 5 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF/COEDI, 48 p. 1994 b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, v. 1. MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em 15 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/L03/...Emendas/Emc/emc59.htm>

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** Revista Faculdade de Educação USP. v.24, n.2. p.103-116. jul/dez 1998.

CAMPOS, Maria Malta. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final** / Maria Malta Campos; Rita de Cássia Coelho, Silvia H. Vieira Cruz. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; PATTO, Maria Helena Souza; Mucci, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa** – FCC/DPE, n. 39, p.35-42. Nov. 1981

CARNEIRO, Maria Angela Barbatto. **O brincar hoje: da colaboração ao individualismo**. Simpósio Internacional da OMEP, Campo Grande, Jul/ 2012. Disponível em <http://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/o_brincar_hoje.pdf> Acesso em: 01 jul.2018.

COMENIUS, John Amós. **Didática Magna – Tratado de Arte Universal do Ensinar Tudo a Todos**. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. 2001. e-books Brasil. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2018.

DESSOTTI, Isabel Cristina Caetano. História da educação de Votorantim: do apito da fábrica à sineta da escola. Dissertação de mestrado. **UNISO**. Sorocaba, SP, 2007.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v. 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

EUGENIO, B.; TRINDADE, L. B. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**, Iturama – MG, v. 12, n. 07, p. 117-132, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260>> Acesso em: 21 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. **Revista acadêmica de educação do ISE Vera Cruz**. v.1, n. 2, 2011. Disponível em:<<https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/57>> Acesso em: 27 dez. 2018.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2018.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 25, 2º semestre, 2007, pp. 75-92. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a05.pdf>> Acesso em 28dez. 2019.

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

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. São Paulo, SP: Editora Penso, 2017.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL. “**Como se passa um dia na escola maternal e creche de Votorantim**”. Sorocaba. Edição de 30 de agosto de 1942. Disponível em: <<http://paginas.memoria.cruzeirosul.inf.br/paginas/1942/08/30/19420830010475seg00200cruz.jpg>> Acesso em: 18 ago. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola em São Paulo (Das origens a 1940). Tese de doutoramento, **Faculdade de Educação da USP**. 1986

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade, Cedes**, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA. O educar como lugares de infância na educação infantil. In M. W. Santos, C. M. Tomazzetti, & S. A. Mello (Orgs.), *Eu ainda sou criança. Educação infantil e resistência* (Cap. 1, pp. 33-45). EdUFSCar, São Carlos, 2018.

KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

KUHLMANN, Moysés Jr. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, 7ª ed. Editora Mediação, Porto Alegre, 2015.

LINN, Susan. Uma causa pela qual lutar in *Criança e Consumo. 10 anos de transformação*. São Paulo, 2016. Disponível em:<https://criancaeconsumo.org.br/wpcontent/uploads/2014/02/Crianca-e-Consumo_10-anos-de-transformacao.pdf> Acesso em: 24 dez. 2019.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores. Dissertação de mestrado. **Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, Kleber de Araújo. *Votorantim 2000 – memórias de uma cidade*. **CTE educacional**, São Paulo. 2000

MINAYO-GOMEZ, Carlos; MEIRELLES, Zillah Vieira. Crianças e adolescentes trabalhadores: um compromisso para a saúde coletiva. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro,

13(Supl. 2):135-140, 1997. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/csp/v13s2/1370.pdf>> Acesso em: 05 set. 2019.

Nascimento, Débora Silva do. **Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2015.

NÓVOA. Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento *in* **O plural da infância: aportes da sociologia**. EdUFSCar, São Carlos – SP. 2010

PINAZZA, Mônica Appezzato; SANTOS, Maria Walburga. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante ‘dejà vu’? **Revista Textura**, Canoas, RS, v. 18, n.36, p. 22-43, jan./abr. 2016.

PIORSKI, Gandhi. **Espaço para ser criança**. Entrevista concedida a A brinquedoteca, 2009. Disponível em:<http://www.abrinquedoteca.com.br/pdf/entrevista_gandhy_piorsk.pdf> Acesso em: 25 dez. 2019.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo?: pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed[S.l: s.n.], 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**. Rev. Bras. Educ. no.16 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004> Acesso em : 11 mar. 2020.

ROMERO, Lilian Doussou; LOPES, Kenia Gomes. Formação continuada e formação Lato Sensu: o caso da Universidade Estadual do Maranhão. In: **2º Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002, Natal. Anais. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0765.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2019.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Meninas boazinhas, meninos valentões: olhares, estranhamentos e possibilidades transgressoras aos espaços de educação infantil. In M. W. Santos, C. M. Tomazzetti, & S. A. Mello (Orgs.), Eu ainda sou criança. **Educação infantil e resistência**(Cap. 22 pp. 325-335). EdUFSCar, São Carlos, 2018.

SANTOS, Maria Walburga. Educadoras de Parques Infantis em São Paulo: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955. Dissertação de Mestrado. **Universidade de São Paulo**, 2005.

SÃO PAULO. ALESP. **Decreto nº 3.078, de 30 de abril de 1924**. Aprova o Regimento Interno das Escolas Maternais. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1924/decreto-3708-30.04.1924.html>> Acesso em: 11 set. 2018.

SÃO PAULO. ALESP. **Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921**. Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de Dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. Disponível em: <<https://www.al.sp>.

gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html> Acesso em: 10 set. 2018.

SÃO PAULO. ALESP. **Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933.** Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>> Acesso em: 11 nov. 2018.

SILVA, César. **Nossa história nossa gente.** Sorocaba: Crearte editora, 2014.

SITTA, Kellen Fabiana. **As possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil.** São Carlos: UFSCar, Dissertação de mestrado, 2008.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo. Ed. Cortez, 1991.

SOMPOLINSKI, Silvia Moron. A arte da formação docente. In M. W. Santos, C. M. Tomazzetti, & S. A. Mello (Orgs.), **Eu ainda sou criança. Educação infantil e resistência** (Cap. 9, pp. 147-156). EdUFSCar, São Carlos, 2018.

SOUZA, Fernanda Cristina. **Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós 1990.** Tese de doutorado, Programa de pós-graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro, 2000.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Protagonismo infantil, pequena infância e docência na educação infantil. In M. W. Santos, C. M. Tomazzetti, & S. A. Mello (Orgs.), **Eu ainda sou criança. Educação infantil e resistência** (Cap. 14, pp. 207-216). EdUFSCar, São Carlos, 2018.

TIRIBA, Léa. Crianças, Natureza e Educação Infantil. Série: Reuniões Científicas. Categoria: Trabalho Grupo de Trabalho: GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Reunião: **29ª Reunião Anual da Anped.** 2006. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>> Acesso em: 24 dez. 2019.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; WINTERHALTER, Diolinda Franciele; BELING, Vívian Jamile. Organização da educação escolar e educação infantil: pensando a partir da abordagem histórica e das políticas educacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 01, n. 02, maio./ago. 2017 **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**

VOTORANTIM. Orientações Curriculares - Sistema Municipal de Ensino, 2018. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/74754696/caderno-curriculo-educacao-infantil-votorantim-corrigido-seed-2>> Acesso em 01 abr 2020.

VOTORANTIM. Registro histórico fotográfico da cidade de Votorantim. Disponível em:
<<https://www2.votorantim.sp.gov.br/site/images/arquivos/RegistroVotorantim.pdf>> Acesso em: 23
abr. 2020.

APÊNDICE



Universidade Federal de São Carlos
 HB - Centro de Ciências Humanas e Biológicas
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos (SP 264), Km 110 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP / Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para você participar do estudo “TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, que tem como intuito investigar os tempos e espaços do brincar na educação infantil e como foram suas formações neste aspecto. Você foi selecionado por ser professor (a) na rede de ensino pesquisada e sua participação não é obrigatória.

O trabalho terá importância na formação de professores, podendo servir como base e informação para pesquisadores e comunidade acadêmica, bem como profissionais da área.

A pesquisa será executada por Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento, aluna regular no mestrado em educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob orientação da Professora Doutora Maria Walburga dos Santos.

Fica assegurada a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos. Também fica assegurado o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, podendo desistir em qualquer fase, sem penalização alguma ou prejuízo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas da pesquisadora e as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, ficando assegurado o sigilo sobre as informações obtidas: os dados serão divulgados de forma a não possibilitar uma identificação dos sujeitos da pesquisa. Serão utilizados nomes fictícios no trabalho. A pesquisa oferece baixo risco, difíceis de serem listados uma vez que o anonimato dos depoentes será preservado, todavia como haverá divulgação do trabalho realizado pode haver interpretações várias do conteúdo apresentado, por parte dos leitores.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, como também não terá nenhum tipo de despesa para participar, bem como nada será pago por sua participação. A pesquisa pode gerar outros materiais e ser apresentada em eventos da área.

Pesquisadora: Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sorocaba, ___ de _____ de 2019

Nome:
 RG:
 Telefone:
 Email:

ANEXO

1 - ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE VOTORANTIM - MATERNAL 2, 1ª e 2ª ETAPAS (1º BIMESTRE)

MATERNAL II – M2



CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>O eu, o outro e o nós</p> 	<p>(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.</p> <p>(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.</p> <p>(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.</p> <p>(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</p> <p>(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</p> <p>(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p> <p>(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.</p>
<p>Corpo, gestos e movimentos</p> 	<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p> <p>(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</p> <p>(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.</p>
<p>Traços, sons, cores e formas</p> 	<p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p> <p>(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</p> <p>(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>

<p>Escuta, fala, pensamento e imaginação</p> 	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto- -leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.
	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).
	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.
<p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p> 	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).
	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.
	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).
	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).
	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).

Orientações Curriculares – Educação Infantil

MATERNAL II (M2) - 1º bimestre

Tema gerador: Eu gosto de conhecer!

Eixo estruturante: Interações e brincadeiras

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS PROPOSTAS
<p>"CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, percebendo e valorizando as diferenças individuais e coletivas existentes, aprender a lidar com conflitos e a respeitar as diferentes identidades e culturas.</p> <p>BRINCAR com diferentes parceiros e envolver-se em variadas brincadeiras, como as exploratórias, as de construção, as de faz-de-conta e os jogos de regras, de modo a construir o</p>	<p>O EU, O OUTRO E O NÓS</p> 	<p>(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.</p> <p>(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.</p> <p>(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.</p> <p>(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</p> <p>(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</p> <p>(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p> <p>(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percepção e familiarização com a imagem do próprio corpo. ➤ Percepção do próprio corpo e de como ele se movimenta, identificando e nomeando suas partes. ➤ Participação nas brincadeiras respeitando as regras estabelecidas e criando novas. ➤ Reconhecimento dos diferentes grupos sociais, como família, escola, entre outros. ➤ Conhecimento dos diferentes tipos de moradia, desde os tempos das cavernas até os atuais. ➤ Exploração de diferentes expressões na frente do espelho. ➤ Valorização dos materiais de uso pessoal e coletivo e cuidado com eles. ➤ Desenvolvimento das primeiras noções sobre valores essenciais para uma boa convivência na família e na escola. ➤ Desenvolvimento de autonomia para resolver pequenos conflitos.
		(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expressão por meio de gestos e movimentos rítmicos.

<p>sentido do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade.</p> <p>EXPLORAR os materiais, brinquedos, objetos, ambientes, entorno físico e social, identificando suas potencialidades, limites, interesses e desenvolver sua sensibilidade em relação aos sentimentos, necessidades e ideias dos outros com quem interage.</p> <p>PARTICIPAR ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo professor, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras crianças.</p> <p>COMUNICAR às</p>	<p>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</p> 	<p>sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p> <p>(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</p> <p>(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidade de deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr e pular, desenvolvendo a atitude de confiança nas próprias capacidades motoras. ➤ Conhecimento do nome das partes do corpo e da função de cada uma delas. ➤ Desenvolvimento do equilíbrio e do movimento cruzado. ➤ Desenvolvimento de noções de direção. ➤ Desenvolvimento da noção de diferença entre linha curva e linha reta. ➤ Expressão vocal e corporal livre ou direcionada, de maneira lúdica, individual e coletiva.
	<p>TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS</p> 	<p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p> <p>(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</p> <p>(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecimento de forma e tamanho. ➤ Identificação e exploração de cores. ➤ Escuta atenta de diversos sons no ambiente em que vive. ➤ Percepção de sons e ruídos: descoberta e relação com suas fontes sonoras. ➤ Imitação de gestos, sons e movimentos. ➤ Desenvolvimento da capacidade de reproduzir movimentos e sons segundo um tema. ➤ Percepção das diferentes velocidades do ritmo musical: moderado, rápido e lento.
	<p>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</p>	<p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p> <p>(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entendimento de sinais de comunicação, como sorriso, choro, beijo, expressões faciais etc. ➤ Expressão oral de desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. ➤ Ampliação e adequação progressiva do vocabulário.

<p>crianças e/ou adultos suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, oposições, utilizando diferentes linguagens de modo autônomo e criativo e empenhando-se em entender o que eles lhe comunicam.</p>		<p>personagens e principais acontecimentos. (EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. (EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais. (EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). (EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Articulação adequada das palavras (falar adequadamente). ➤ Participação em situações individuais e coletivas de leitura. ➤ Conhecimento de diferentes suportes de textos escritos, como livros, revistas, encartes de CD, entre outros. ➤ Participação em diferentes experiências de leitura – textos verbais e não verbais. ➤ Reconhecimento do próprio nome e do nome dos colegas. ➤ Diferenciação entre letras e desenho e entre números e letras. ➤ Ampliação da compreensão da função social da escrita.
<p>CONHECER-SE e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos e superando visões racistas e discriminatórias."</p>	<p>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</p> 	<p>(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). (EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). (EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. (EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). (EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.). (EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). (EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento de estratégias para a resolução de situações-problema simples. ➤ Representação, com desenhos, das estratégias utilizadas para a resolução de uma situação proposta. ➤ Representação de algumas quantidades de forma não convencional. ➤ Desenvolvimento de ideias quantitativas: mais e menos. ➤ Identificação de quantidades (oralmente e por meio de escrita numérica). ➤ Reconhecimento da ordem numérica (o que vem antes e depois). ➤ Reconhecimento da relação entre o número (falado e escrito) e a quantidade que ele representa. ➤ Contagem oral um a um e por agrupamento. ➤ Grandezas e medidas – desenvolvimento

		<p>(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).</p>	<p>das noções matemáticas de tamanho, quantidade e tempo.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Desenvolvimento de noções simples de estimativa e de cálculos mentais elementares.➤ Observação e exploração da paisagem local.➤ Reconhecimento e exploração dos objetos de uso individual e coletivo no dia a dia.➤ Conhecimento de algumas necessidades dos seres vivos: água, luz, sol e ar.➤ Identificação da chuva e de sua influência nas ações humanas.
--	--	---	---

ORIENTAÇÕES CURRICULARES EDUCAÇÃO INFANTIL



1ª ETAPA

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>O eu, o outro e o nós</p> 	<p>(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p> <p>(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p> <p>(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p> <p>(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p>
<p>Corpo, gestos e movimentos</p> 	<p>(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p>(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p>
<p>Traços, sons, cores e formas</p> 	<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p> <p>(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>

<p>Escuta, fala, pensamento e imaginação</p> 	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
<p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p> 	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Orientações Curriculares – Educação Infantil

1ª ETAPA - 1º bimestre

Tema gerador: Eu, você, todos nós!

Eixo estruturante: Interações e brincadeiras

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS PROPOSTAS
<p>"CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, percebendo e valorizando as diferenças individuais e coletivas existentes, aprender a lidar com conflitos e a respeitar as diferentes identidades e culturas.</p> <p>BRINCAR com diferentes parceiros e envolver-se em variadas brincadeiras, como as exploratórias, as de construção, as de faz-de-conta e os jogos de regras, de modo a construir o</p>	<p style="text-align: center;">O EU, O OUTRO E O NÓS</p> 	<p>(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p> <p>(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p> <p>(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p> <p>(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecimento da própria imagem. ➤ Percepção da história de vida, individual e grupal, construindo a árvore genealógica, álbuns de fotografia e linha do tempo. ➤ Valorização do cuidado consigo mesmo e com o ambiente. ➤ Expressão de necessidades, desejos e sentimentos. ➤ Conscientização da ação humana na degradação e preservação do meio ambiente. ➤ Identificação da relação entre os fenômenos da natureza em diferentes regiões (relevo, águas, clima, entre outros) com as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem (alimentação, trabalho, vestuário, lazer etc.)
	<p style="text-align: center;">CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</p>	<p>(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão.</p> <p>de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento e ampliação do equilíbrio ao correr e saltar. ➤ Percepção do próprio corpo e de como ele se movimenta, identificando e nomeando as partes do corpo e suas funções.

<p>sentido do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade.</p> <p>EXPLORAR os materiais, brinquedos, objetos, ambientes, entorno físico e social, identificando suas potencialidades, limites, interesses e desenvolver sua sensibilidade em relação aos sentimentos, necessidades e ideias dos outros com quem interage.</p> <p>PARTICIPAR ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo professor, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras crianças.</p> <p>COMUNICAR às</p>		<p>de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p>(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecimento e identificação das diferentes partes do próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde, como hábitos de higiene. ➤ Reconhecimento da importância da higiene para a saúde e o bem-estar após atividades diversas. ➤ Construção de uma imagem corporal e pessoal que contribua para a formação da identidade corporal coletiva e individual. ➤ Realização de passeios a pé, na própria instituição e ou nas proximidades, seguidas de conversas sobre tudo que foi observado. ➤ Realização de atividades de locomoção: correr e saltar. ➤ Reconhecimento dos diversos tipos e origens de alimentos e compreensão da importância de uma alimentação saudável.
	<p>TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS</p> 	<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p> <p>(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecimento e exploração de cor – claro/ escuro, cor/ objeto, cor/ natureza. ➤ Exploração de linha – fina/ grossa, forte/fraca, reta/curva, curta/longa, linha/forma. ➤ Construção das primeiras figuras (figura humana, animais, objetos etc.). ➤ Ampliação do repertório cultural por meio da apreciação de diferentes obras de arte: pintura, escultura, modelagem etc. ➤ Apresentação de pensamentos simbólicos por meio dos próprios desenhos e outras produções.

<p>crianças e/ou adultos suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, oposições, utilizando diferentes linguagens de modo autônomo e criativo e empenhando-se em entender o que eles lhe comunicam.</p> <p>CONHECER-SE e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos e superando visões racistas e discriminatórias."</p>			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expressão de opiniões sobre gostos e sentimentos em relação à Arte com ênfase na cultura nacional. ➤ Escuta e valorização de obras musicais da própria região e de outras regiões. ➤ Identificação de elementos do som: altura – sons graves, médios e agudos; intensidade – sons fortes e fracos; duração – sons curtos e longos. ➤ Conhecimento gradativo dos elementos visuais e sonoros da representação teatral: personagens, texto, caracterização, cenário e sonoplastia. ➤ Expressão do pensamento simbólico por meio dos discursos Reconhecimento do verbais e não verbais.
	<p>ESCUA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</p> 	<p>(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p>(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p> <p>(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p> <p>(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p> <p>(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p> <p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Emprego de diferentes linguagens para comunicar-se e expressar-se de forma clara e organizada. ➤ Exposição de ideias e fatos com certa clareza – sequência temporal e causal. ➤ Ampliação da expressão nas brincadeiras de faz de conta, lançando mão da imaginação e memória. ➤ Contação de histórias vivenciadas e/ou ouvidas. ➤ Descrição das características dos objetos, personagens, cenas de histórias e de situações cotidianas. ➤ Repetição de parlendas, adivinhas, canções, poemas e trava-línguas. ➤ Participação em situações individuais e coletivas de leitura. ➤ Conhecimento de diferentes materiais impressos de leitura, como livros,

		<p>veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p> <p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>	<p>revistas, letras de música, entre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação em diferentes experiências de leitura – textos verbais e não verbais. ➤ Reconhecimento do próprio nome e do nome dos colegas. ➤ Diferenciação entre letras e desenhos. ➤ Diferenciação entre números e letras. ➤ Reconhecimento e escrita das letras do alfabeto. ➤ Registro das letras do alfabeto associado a um nome familiar. ➤ Participação na produção de textos coletivos. ➤ Reconhecimento da orientação da escrita da esquerda para direita e de cima para baixo.
	<p>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</p> 	<p>(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.</p> <p>(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.</p> <p>(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</p> <p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p> <p>(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.</p> <p>(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificação e nomeação de números. ➤ Realização de contagem oral em situações diversas. ➤ Desenvolvimento de noções de operações envolvendo ideias matemáticas: mais/ menos; muitos/poucos. ➤ Comparação de quantidades, utilizando recursos como desenho e correspondência um a um. ➤ Realização e compreensão de agrupamentos, tendo como critério a quantidade e priorizando algumas relações como um, nenhum, muito, pouco, tem mais, tem menos, tem a mesma quantidade etc. ➤ Compreensão da função social do dinheiro em situações de vivência de manipulação (dinheiro de brincadeira)

		<p>quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.</p>	<p>para a aquisição de produtos e a contratação de serviços. (Mercadinho)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilização de instrumentos de medida não convencional (palmas, palitos, cordas, folhas de papel, entre outros). ➤ Realização de experimentos de conservação de quantidade com massa de modelar, água etc. ➤ Identificação das formas geométricas no cotidiano. ➤ Reprodução de pequenos trajetos. ➤ Manipulação de recipientes e diferenciação entre cheio e vazio. ➤ Desenvolvimento do pensamento classificatório, agrupando objetos semelhantes e diferentes. ➤ Identificação e registro das letras que compõem o próprio nome em diferentes situações. ➤ Comparação de objetos: o menor com o maior, o mais alto com o mais baixo, o mais largo com o mais estreito. ➤ Participação na construção de listas, tabelas e gráficos. ➤ Leitura oral de listas, tabelas e gráficos. ➤ Identificação e reconhecimento de partes das plantas: raiz, caule, folha, flor, fruto e semente, bem como o conhecimento elementar da função de cada uma delas.
--	--	--	--

ORIENTAÇÕES CURRICULARES EDUCAÇÃO INFANTIL



2ª ETAPA

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
O eu, o outro e o nós 	01	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
	02	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
	03	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
	04	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
	05	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
	06	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	07	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
Corpo, gestos e movimentos 	08	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
	09	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
	10	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
	11	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
	12	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
Traços, sons, cores e	13	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
	14	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

 formas	15	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
Escuta, fala, pensamento e imaginação 	16	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
	17	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
	18	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
	19	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
	20	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
	21	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
	22	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
	23	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
24	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 	25	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
	26	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
	27	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
	28	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
	29	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
	30	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

	31	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	32	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Orientações Curriculares – Educação Infantil

2ª ETAPA - 1º bimestre

Tema gerador: O circo chegou na nossa escola!

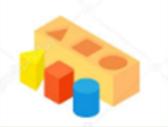
Eixo estruturante: Interações e brincadeiras

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS PROPOSTAS
<p>"CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, percebendo e valorizando as diferenças individuais e coletivas existentes, aprender a lidar com conflitos e a respeitar as diferentes identidades e culturas.</p> <p>BRINCAR com diferentes parceiros e envolver-se em variadas brincadeiras, como as exploratórias, as de construção, as tradicionais, as de faz-de-conta e os jogos de regras, de modo a construir o</p>	<p>O EU, O OUTRO E O NÓS</p> 	<p>(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p> <p>(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p> <p>(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p> <p>(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecimento da própria imagem. ➤ Percepção da história de vida individual e de grupo. ➤ Reconhecimento dos diversos tipos e origens de alimentos e compreensão da importância de uma alimentação saudável. ➤ Valorização do cuidado consigo mesmo e com o ambiente. ➤ Vivência de atitudes de colaboração, solidariedade e respeito com a diversidade no grupo de convívio. ➤ Reconhecimento e respeito às diferentes configurações familiares. ➤ Reconhecimento de ações para uma boa convivência do grupo familiar e de outros grupos. ➤ Conhecimento de ações relacionadas ao consumo sustentável relativo a desperdício e preservação ambiental. ➤ Percepção das regras utilizadas em diferentes espaços sociais: rua,

<p>sentido do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade.</p>			<p>praça, museu, parques etc.</p>
<p>EXPLORAR os materiais, brinquedos, objetos, ambientes, entorno físico e social, identificando suas potencialidades, limites, interesses e desenvolver sua sensibilidade em relação aos sentimentos, necessidades e ideias dos outros com quem interage.</p> <p>PARTICIPAR ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo professor, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras crianças.</p>	<p>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</p> 	<p>(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p>(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percepção dos sinais corporais: ritmo respiratório e batimentos cardíacos nas atividades diversas. ➤ Reconhecimento da importância da higiene após atividades diversas para a saúde e o bem-estar. ➤ Desenvolvimento da lateralidade nas brincadeiras e nos jogos. ➤ Participação em brincadeiras em que se utilizem os conceitos de curto/longo e lento/rápido. ➤ Participação nas atividades que envolvam sensações táteis e percepção das partes do corpo. ➤ Desenvolvimento da habilidade corporal nas brincadeiras, jogos de arremessar, pegar bola, chutar, puxar corda etc. ➤ Desenvolvimento e ampliação do equilíbrio ao correr e saltar.
<p>COMUNICAR às</p>	<p>TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS</p> 	<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p> <p>(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exploração de linha fina, grossa; reta, curva; curta. ➤ Reconhecimento e exploração de cores, de relações claro/escuro, cor/objeto, cor/natureza etc. ➤ Representação de figuras humanas, de animais, de objetos etc. ➤ Ampliação do repertório cultural por meio da apreciação de

<p>crianças e/ou adultos suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, oposições, utilizando diferentes linguagens de modo autônomo e criativo e empenhando-se em entender o que eles lhe comunicam.</p>		<p>altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>	<p>diferentes obras de arte: pinturas, esculturas etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Expressão de opiniões sobre gostos e sentimentos em relação à arte com ênfase na cultura nacional. ➤ Escuta e valorização de obras musicais da própria região e de outras. ➤ Apresentação de pensamentos simbólicos por meio dos próprios desenhos e de outras produções. ➤ Valorização das produções individuais e coletivas.
<p>CONHECER-SE e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos e superando visões racistas e discriminatórias."</p>	<p>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</p> 	<p>(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecimento de diferentes ritmos e instrumentos. ➤ Criação e improvisação de situações cênicas em situações de faz de conta. ➤ Participação nas atividades de faz de conta em pequenos grupos e individualmente fazendo uso da memória e da imaginação. ➤ Ampliação da expressão gráfica, por meio da escrita espontânea. ➤ Reconhecimento da orientação da escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo. ➤ Participação na produção de textos escritos coletivos, tendo o professor como escriba. ➤ Participação em situações individuais e coletivas de leitura e escrita. ➤ Reconhecimento, identificação e registro das letras que compõem o

		<p>recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>	<p>próprio nome por meio de diferentes estratégias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferenciação entre números e letras. ➤ Diferenciação entre letras e desenhos. ➤ Escrita do próprio nome, do nome dos colegas, dos familiares, etc. ➤ Conhecimentos de diferentes suportes de leitura, como livros, revistas, entre outros. ➤ Reconto de histórias vivenciadas e/ou ouvidas ➤ Repetição de parlendas, adivinhas, canções, poemas e trava-línguas. ➤ Exposição de ideias e fatos com certa clareza e sequência temporal. ➤ Articulação adequada ao pronunciar as palavras. ➤ Desenvolvimento da capacidade de lembrar e executar ações seguindo instruções verbais. ➤ Ampliação e adequação progressiva do vocabulário.
	<p>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</p>	<p>(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reprodução de pequenos trajetos. ➤ Identificação e nomeação dos números nas brincadeiras. ➤ Reconhecimento de números em diferentes suportes de textos. ➤ Realização de contagem um a um, dois a dois, três a três em situações diversas. ➤ Desenvolvimento de noções de operações envolvendo ideias matemáticas como mais e menos;

		<p>(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p> <p>(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.</p> <p>(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.</p> <p>(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.</p>	<p>muito e pouco.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização e compreensão de agrupamentos, tendo como critério a quantidade e priorizando algumas relações como um, nenhum, muito, pouco, igual, mais, menos etc. ➤ Utilização da linguagem oral e escrita para comunicar ideias matemáticas. ➤ Compreensão da função social do dinheiro em situações cotidianas – aquisição de produtos e serviços ➤ Resolução de situações-problema. ➤ Utilização de instrumentos de medida não convencionais (palmos, palitos, cordas, folhas de papel, entre outros). ➤ Realização de experimentos de conservação de quantidade com massinha, água, areia etc. ➤ Manipulação de recipientes e diferenciação entre cheio e vazio, dentro e fora. ➤ Conhecimento de ações relacionadas ao consumo sustentável relativo a desperdício e preservação ambiental. ➤ Identificação de fenômenos da natureza em diferentes regiões. ➤ Identificação, nomeação, localização e exploração dos espaços da escola, do bairro e da cidade. ➤ Observação e exploração da paisagem local, identificando os
--	---	--	--

			<p>elementos que a compõem, tais como: a presença do homem, de animais, tipos de construção, vegetação, relevo etc.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Leitura oral de listas, tabelas e gráficos.➤ Exploração de diferentes materiais, elementos naturais e do ambiente por meio dos cinco sentidos, percebendo características como quente, frio, liso, áspero; doce, salgado, azedo, amargo; som agudo, grave, alto e baixo; odores agradáveis e desagradáveis etc.
--	--	--	--