

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**JOSIMEIRE FERREIRA LOPES**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: TEMPO, TEMPO, TEMPO...O QUE FAZEM AS  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

**Guarulhos**  
**2020**

**JOSIMEIRE FERREIRA LOPES**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: TEMPO, TEMPO, TEMPO...O QUE FAZEM AS  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Relato de Experiência apresentado à  
Universidade Federal de São Paulo como  
requisito parcial para obtenção do grau em  
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Panizzolo

**Guarulhos  
2020**

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Lopes, Josimeire Ferreira.

Relato de Experiência: Tempo, tempo, tempo...O que fazem as professoras da educação infantil / Josimeire Ferreira Lopes. – Guarulhos, 2020.  
49 f.

Relato de Experiência (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2020.

Orientador: Claudia Panizzolo.

Título em inglês: Experience Report: Time, time, time...What do early childhood education teachers do?.

1. Educação Infantil . 2. Práticas pedagógicas. 3. Espaços e Tempos. I. Panizzolo, Claudia. II. Título.

**JOSIMEIRE FERREIRA LOPES**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: TEMPO, TEMPO, TEMPO...O QUE FAZEM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

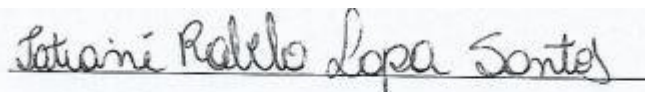
Relato de Experiência apresentado à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Panizzolo

Aprovado em: 08 de outubro de 2020



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rochele Rita Andrezza Maciel – Universidade de Caxias do Sul-UCS



Prof.<sup>a</sup> Ms Tatiani Rabelo Lapa Santos - Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

*Oração Ao Tempo*

*“És um senhor tão bonito  
Quanto a cara do meu filho  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
Vou te fazer um pedido  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo*

*Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
Entro num acordo contigo  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo*

*Por seres tão inventivo  
E pareceres contínuo  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
És um dos deuses mais lindos  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo*

*Que sejas ainda mais vivo  
No som do meu estribilho  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
Ouve bem o que te digo  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo*

*Peço-te o prazer legítimo  
E o movimento preciso  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
Quando o tempo for propício  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
[...]*

*(Caetano Veloso)*

## Resumo

*Tempo, tempo, tempo...O que fazem as professoras da educação infantil?* é um relato de experiência que tem como objetivo fazer uma reflexão a respeito de como os professores/as da educação infantil organizam as práticas cotidianas junto às crianças. Este trabalho analisa a organização dos espaços e tempos das atividades e experiências vividas com/pelas crianças dentro da escola. A partir dos conceitos teórico-práticos estudados no curso de pedagogia, o texto apresenta uma análise qualitativa sobre a concepção de educação infantil; o trabalho pedagógico dos/as professores/as; o educar, o cuidar e o brincar; os espaços e os tempos e as interações das crianças com estes.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Espaços e Tempos.

## Sumário

1. Introdução.....	6
2. Delineamento do quadro teórico.....	17
2.1. Elementos norteadores da prática educativa .....	17
2.2. Alguns títulos da literatura educacional.....	23
3. Contextualização da experiência: caminhos percorridos.....	29
4. Descrição e reflexão: contexto e pretexto.....	34
5. Considerações finais .....	42
Referências bibliográficas .....	45

## 1. Introdução

Ao ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), me foram apresentadas diversas áreas de atuação do pedagogo. O profissional formado no curso de Pedagogia pode atuar como professor/a, tanto na educação infantil (creche e pré-escola) como nos anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, direção escolar, coordenação pedagógica, orientação pedagógica entre outros. Assim, o pedagogo é um profissional preparado, predominantemente, para ocupar uma posição dentro do âmbito educacional, embora, ao longo do curso tenhamos um pequeno contato com outros campos de atuação do pedagogo. No meu caso, me interessei pela educação infantil.

Durante minha formação cursei a UC: Políticas Públicas e Gestão da Educação Infantil, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Panizzolo no quarto semestre de Pedagogia. Nesta unidade curricular obrigatória do curso de pedagogia da UNIFESP, estudamos documentos legais e norteadores que orientam e regem a modalidade de educação infantil. Conhecemos autores que dissertam a respeito da educação infantil e refletimos à luz das ideias estabelecidas sobre a educação da criança pequena.

No semestre seguinte, cursei a UC<sup>1</sup>: Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, disciplina que também foi ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Panizzolo. Nesta unidade curricular, além dos documentos norteadores, analisamos a partir de vários autores as práticas educacionais dentro da escola de educação infantil. Uma das aulas, nesse período, foi sobre os tempos e os espaços como ferramentas pedagógicas. Assunto que me chamou bastante a atenção.

Uma das atividades dessa unidade curricular era a visita ao Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação. Nessa visita foram observadas as práticas pedagógicas do local, tendo sempre o olhar atento aos aspectos que envolvessem o espaço, tempo, cuidado e educação, sem perder de vista a questão do brincar. Achei a experiência muito interessante e, na época, fiquei curiosa sobre como seriam as práticas pedagógicas nas escolas públicas que oferecem educação às crianças pequenas, especialmente as escolas do município de Guarulhos. A partir desse interesse, surgiu a vontade de conhecer o trabalho do/a professor/a da educação infantil.

---

<sup>1</sup> Unidade Curricular



Essas UCs me proporcionaram diversos conhecimentos a respeito da educação infantil e a infância. O conhecimento sobre o surgimento do “Sentimento de Infância” – consciência das especificidades que diferencia a criança do adulto - é um dos conhecimentos adquirido e, é a partir dele que quero começar.

Para compreendermos a educação infantil brasileira, devemos partir do princípio de como a criança era considerada.

Ainda que não trate especificamente sobre o Brasil, Ariés (1981, p.156-164) em sua importante obra, afirma que o sentimento de infância não existia no período medieval, não se dispensava tratamento específico à criança e suas peculiaridades. Nesse período o sentimento de infância estava ligado ao sentimento de “paparicação”. Esta ocorria no meio familiar, esse sentimento estava voltado ao cuidado que a princípio as mães ou amas tinham com as crianças pequenas. No entanto, logo que a criança não necessitasse mais delas, eram inseridos no mundo adulto. Podemos entender que na Idade Média a criança não tinha lugar e essa situação a tornava invisível à sociedade.

O sentimento de infância pode ser percebido em dois momentos: o primeiro momento surge no seio familiar, entre os séculos XVI e XVII, a “paparicação”, em que a criança é vista como diversão, reduzida à fonte de distração dos adultos; o segundo momento surge em oposição ao primeiro, no final do século XVII, chamado de moralização: a exasperação. Segundo o autor, a partir do século XVII, a criança começou a ser vista de outra perspectiva, passando a existir a preocupação com a higiene e a saúde física da criança e ele assume seu lugar dentro da família. A sociedade passou a compreendê-la melhor, adaptando os métodos utilizados na educação delas. Aos poucos a sociedade foi deixando de enxergar a criança como um adulto em miniatura.

Entretanto, ainda que seja considerada uma referência para a história da infância no ocidente, a obra de Ariés (1981) sofre algumas críticas ao considerar que o sentimento de infância não era percebido em outros momentos na história. O livro *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente* de Colin Heywood apresenta uma investigação a respeito de diferentes construções em relação à infância em tempos e em épocas distintas da humanidade. Heywood (2004) revela, em sua obra, a infância existente nos séculos VI, VII, XII, XIII, XIV, XVI, XVII, XVIII, XIX E XX, traçando um perfil da infância, considerando e analisando as consequências históricas da infância a partir das condições sociais e culturais em cada época.

De modo que cada criança ou “sentimento de infância” são entendidos de acordo com o período histórico e cultural, bem como a condições sociais a qual a criança pertença. Nesse sentido, Santos (1985) acrescenta que

[...]é possível afirmar que na Idade Média existia um conceito de infância; no entanto, este sentimento era diferente daquele existente na modernidade e a forma de enxergar e tratar as crianças também são diferentes, dependentes que são do período histórico e do contexto social no qual são inseridas (SANTOS, 2014, p.30)

Pensando no Brasil, e em um tempo bem mais próximo, por volta do início do século XX, a educação infantil tinha um caráter assistencialista, pois aparentemente a criança pequena apenas necessitava de cuidados, entendidos como primários, como higiene, sono e alimentação. Entretanto, com o passar do tempo e a mudança de olhar da sociedade em relação aos pequenos, no Brasil despontam políticas públicas e discussões sobre educação infantil que resultam em diversos documentos e leis que a regulamentam: a partir da Constituição Federal de 1988: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069 , de 13 de julho de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394 , de 20 de dezembro de 1996, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Assim, fica estabelecido que a educação infantil é inerente à criança e envolve dois processos inseparáveis: cuidar e educar.

Cada época tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância. Nos últimos três ou quatro séculos, a criança passou a ter uma importância como nunca havia ocorrido antes e ela começou a ser descrita, estudada, a ter o seu desenvolvimento previsto, como se ele ocorresse sempre do mesmo jeito e na mesma sequência (de forma linear e progressiva). Uma série de transformações que estão ocorrendo hoje, nos modos de pensar a experiência humana, nos permite dizer que as descrições feitas por psicólogos, por exemplo, de como se dá o desenvolvimento humano, nada mais são do que uma explicação entre muitas outras possíveis deste fenômeno. Portanto, a ideia de sujeito em formação e de como é vivida a experiência da infância podem variar de época para época (são históricas) e as escolhas que fazemos para dirigir esse processo, também [...] (BUJES, 2001, p.17).

No Brasil, foi promulgada em 5 de outubro de 1988 a Constituição Federal vigente até nossos dias. Com essa lei ficou legalmente estabelecido e definido que a criança a partir dela deverá ser reconhecida como sujeito de direito e em seu artigo 227, afirma que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com sua absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminatória, exploração, violência e opressão (BRASIL, 2019, p. 178-179).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8.069, aprovado em 1990, reforça que a sociedade e o Estado são responsáveis por dar proteção integral às crianças e aos adolescentes até os 18 anos. Essa lei reafirmou o direito à educação de crianças e adolescentes que a Constituição Federal de 1988 já havia estabelecido. Logo, a sociedade e o Estado devem garantir e promover à criança e ao adolescente educação.

Atrelada à Constituição e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a Lei das Diretrizes e Bases (LDB), regulamentou a Educação básica brasileira e definiu a educação infantil como sua primeira etapa. Foi a partir desse momento estabelecidos os objetivos a serem alcançados por esse novo nível educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu artigo 29, estabelece que a educação infantil deve proporcionar à criança desenvolvimento integral, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Assim, fica evidenciado que uma instituição de educação infantil deve ter como foco central de seu trabalho cuidar e educar a criança pequena, proporcionando-lhe intencionalmente seu desenvolvimento como sujeito social de direito.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), visa normatizar e orientar as políticas públicas à educação Infantil, estabelecendo diretrizes nacionais e reunindo princípios, fundamentos e procedimentos específicos para essa etapa educacional. Desse modo, é importante que os profissionais da educação entendam que

As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil precisam ser conhecidas por todos os educadores da educação infantil, e também pelos pais, pois definem tanto os aspectos políticos e administrativos da Educação Infantil, como também, ela propõe aspectos que devem ser observados na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das creches e pré-escolas (CRAIDY, 2001, p.25).

Compete à educação infantil assegurar o desenvolvimento da criança pequena, priorizando a construção do conhecimento no processo educativo para que as crianças possam construir seu conhecimento dentro de uma instituição de educação. Esta instituição deve assegurar-se por meio do seu projeto político pedagógico alinhado com as DCNEI, que os

professores/as possam planejar suas propostas e práticas pedagógicas com intencionalidade educativa.

O cuidar e o educar devem estar estabelecidos dentro da proposta pedagógica rotineira da instituição de educação como: alimentação, brincadeira, higiene, atividades diversificadas etc. Assis (2006, p.95-96) ressalta que há professores/as da educação infantil com pontos de vista divergentes em relação ao cuidar e educar, valorizando o educar em detrimento do cuidar. Isso denota, segundo essa mesma autora, um pensamento cheio de preconceito voltado ao caráter assistencialista que a educação infantil apresentava.

O cuidar geralmente é concebido como a parte menos importante da ação educativa e está relacionado basicamente à higiene e à alimentação.

[...]

O educar é considerado o aspecto mais significativo da prática pedagógica e sob essa perspectiva as professoras dão ênfase ao processo de aquisição da leitura e escrita (ASSIS, 2009, p.96).

Durante todo processo educacional infantil, as instituições devem estar atentas e entenderem que cuidar é educar, ao mesmo tempo que educar é também cuidar. Assim, essas duas práticas deverão ser indispensáveis e indissociáveis nas atividades cotidianas de uma escola de educação infantil. Cabe ao professor/a planejar, pesquisar e organizar diversas atividades, respeitando as crianças em suas especificidades e sem perder de vista as propostas estabelecidas pela educação infantil e, sempre dentro de uma proposta lúdica.

A atual Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) (DCNEI), apresenta princípios, fundamentos e procedimentos voltados ao cuidar e educar, além de estabelecer a definição de que toda criança é sujeito histórico e de direitos. Indica também que toda criança pequena, bem como os bebês constroem e apropriam-se de conhecimentos. Os artigos 5,6 e 7 das DCNEI definem o que seria cuidar e educar simultaneamente na educação infantil.

5. Concepção de Proposta Pedagógica - Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

6. Objetivos da Proposta Pedagógica - A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

7. Organização de Espaço, Tempo e Materiais - Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

A indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, p.17-20, 2010).

O cuidar e educar que estão assegurados em ordenamentos legais são de caráter obrigatório, quando associados, proporcionam: o respeito à infância e as crianças como sujeitos de direito, que possuem múltiplas culturas e identidades; o direito à educação, à arte, à cultura, à criatividade, à cidadania, aos cuidados básicos, à brincadeira, à expressão, à felicidade, entre outros.

O Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), estabelece que é responsabilidade dos pais, comunidade e estado o desenvolvimento integral da criança, portanto cabe a eles observarem se esses direitos estão sendo respeitados dentro do ambiente escolar.

A educação infantil traz consigo o apelo a um trabalho sério e que pode determinar marcas que ficarão na criança para sempre. E para que essas marcas se tornem favoráveis, em

seu artigo 9º, a Resolução CNE nº 5/ 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil traz como eixos norteadores do trabalho pedagógico a interação e a brincadeira. Esses dois eixos têm como ponto principal o brincar. Ao brincar a criança desenvolve o físico, a afetividade, a intelectualidade e a sociabilidade.

É por meio das brincadeiras com o outro, durante a participação de atividades lúdicas que as crianças constroem um repertório de brincadeiras, referências culturais que compõem a cultura lúdica infantil, ou seja, brincando as crianças constroem um conjunto de experiências que permitem que elas brinquem juntas (BROUGÉRE, 2002, p.26-27). Assim pode-se entender que a cultura lúdica torna a brincadeira possível, porém, é no processo do brincar que essa cultura surge e é enriquecida.

A brincadeira e a interação com novas situações são pontos principais do processo pedagógico. A brincadeira faz com que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar situações partilhadas, brincando a criança interpreta, constrói e reconstrói significados, numa experiência em que ela conhece a si e o outro. O brincar pode ser compreendido como uma atividade construída pela criança nas interações que estabelece com seus pares e adultos, bem como com significados culturais que estão presentes no meio em que vivem.

O brincar abre para criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói...São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesma de outras perspectivas (BORBA, 2012, p.66).

É oportuno salientar que as brincadeiras como meio de aprendizado são fatores essenciais em uma unidade escolar, pois configuram um conjunto de práticas que auxilia no desenvolvimento infantil. Na brincadeira, a criança cria situações imaginárias. Estas que em si mesmas já contêm regras de comportamento, embora não seja uma determinada brincadeira que requeira regras previamente estabelecidas. Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, uma brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é, para crianças, situação imaginária (VYGOTSKY, 2008, p.125).

Segundo Vygotsky (2008, p.127), situações imaginárias estão presentes nas brincadeiras. Essa questão pode ser compreendida nas representações e na linguagem infantil. A partir da brincadeira, a criança começa a lidar com os significados dos objetos, a se expressar e a aprender a assumir papéis existentes na sua convivência social.

As brincadeiras promovem o desenvolvimento da identidade e da autonomia infantil. Ao brincar a criança socializa com o outro, entra em contato com regras sociais, resolve problemas e desenvolve a imaginação. Por meio do faz-de-conta a criança tem a possibilidade de entrar no mundo adulto e ser protagonista de outras histórias, realizando seus desejos no jogo imaginário e substituindo significados de objetos. A respeito dessa condição Sarmiento (2005) esclarece que

[...]Para as crianças, no âmbito do jogo simbólico, o objecto referenciado não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança "veste" a personagem da mãe, do bebé, do médico ou do cientista maluco sem perder a noção de quem é e transforma os objectos mais vulgares nos mais inverossímeis artefactos – a caixa de cartão no automóvel, o lápis de cera no *baton*, uma caixa de bolachas no tesouro escondido dos piratas... Do mesmo modo, a criança funde os tempos presente, passado e futuro, numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário[...] (SARMENTO, 2005, p.375).

Assim, por intermédio das brincadeiras as crianças aprendem e são capazes de assumirem papéis diferentes, ou seja, no momento das brincadeiras elas são capazes de se imaginarem como outra pessoa. Na brincadeira a criança aprende a lidar com seu comportamento, com o outro, e desenvolve habilidades, construindo repertório e conhecimentos navegando entre a realidade e o imaginário, Sarmiento (2005, p.375). No entanto, Assis (2006, p.96) assevera que o/a professor/a da educação infantil acaba considerando o brincar como uma atividade secundária, uma ação que apenas tem a função de distrair a criança”.

O cuidar, educar e brincar na educação infantil são fundamentais e podem contribuir de formas muito significativas na construção dos conhecimentos e no desenvolvimento das potencialidades e habilidades das crianças. Podemos notar que toda criança vive em desenvolvimento constante, porém, é necessário que as estimulemos, objetivando alcançar seu pleno desenvolvimento.

Para que a primeira etapa da Educação Básica tenha significado, as instituições que oferecem educação infantil, precisam traduzir o direito à educação em oportunidades educacionais. Como seria uma escola de qualidade para crianças pequenas?

Segundo os Indicadores de Qualidade da educação infantil (BRASIL, 2006), há várias definições sobre a questão de uma escola de qualidade para os pequenos, e que acabam dependendo de diferentes fatores: valores, tradições culturais, conhecimentos científicos, contexto histórico, social e econômico nos quais os envolvidos se encontram.

Como deveria ser uma escola voltada à educação infantil? Espera-se uma educação infantil de qualidade, compromisso que deve ser de toda sociedade na atualidade. Essa educação escolar deve oferecer oportunidade de aprendizado às crianças pequenas para que tenham uma vida digna e sua entrada na sociedade. As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, estabelecem em seu artigo 4º que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, p.1, 2009).

Assim, podemos esperar que uma instituição infantil apresente planos de trabalho pedagógico anuais, contendo diversas atividades que se realizem em cronograma preestabelecido. E que essas atividades sejam desenvolvidas pelas crianças em espaços adequados e convenientes a todos. Esses espaços devem ser amplos, seguros, arejados, organizados e bem equipados.

Esperamos, também, que em uma escola de educação infantil, os profissionais estejam preparados para cuidar das necessidades básicas das crianças e da segurança delas. Nessa escola deve ser oferecida diariamente refeição farta e diversa em vários horários do dia. Essas refeições necessitam ser de qualidade e bem nutritivas.

Além desses aspectos, esperamos que dentro de uma instituição educacional infantil, as crianças se sintam protegidas e amparadas. E que, quando estiverem utilizando um determinado ambiente, este seja propício ao desenvolvimento e aprendizado. Especialmente em relação às crianças, devemos refletir, pois,

[...]A escola para a infância, dentro dos atuais contextos sócio-históricos, precisa transcender a mera preocupação com o comportamento das crianças, com a criação de hábitos e habilidades, ou com o desenvolvimento cognitivo,



resquícios do campo da psicologia experimental que deixou sua marca na educação. Acreditamos que a escola infantil contemporânea tem, acima de tudo, o compromisso com a criança, com sua cidadania, com a sua cultura. A criança, muito mais do que o adulto, ainda é capaz de extasiar-se com as coisas simples da vida. Portanto, dinamizar o cotidiano de uma sala de aula com crianças passa pela desconstrução de prescrições encontradas tanto nos manuais como em práticas reprodutivistas (REDIN, 2017, p.29).

A escola de educação infantil deve oferecer bases para uma educação que respeite as linguagens das crianças, que confira a elas o direito de ter diversos modos de pensar, de falar de jogar e de ouvir. Enfim, de viver intensamente todas as suas dimensões em todas as situações do cotidiano educativo.

[...] Os currículos das escolas infantis, na sua grande maioria, têm se pautado pelas “rotinas” prescritivas e cristalizadas, em que até o brinquedo tem um dia da semana para ser contemplado. Quando se busca a proposta pedagógica, obtém-se uma listagem de ações que giram em torno da alimentação, higiene, descanso, entrada, saída, “trabalhinhos”, hora do conto, hora disso, hora daquilo. Atividades distribuídas ao longo do dia, na mesma sequência e horários, muitas vezes, com a mesma duração para todas as crianças (REDIN, 2017, p.30).

Sendo assim, é importante que a escola de educação infantil respeite a criança, promova e possibilite diversas situações de aprendizado. Essa instituição deve amoldar as atividades desenvolvidas por ela à criança, devem estar de acordo com a proposta de desenvolvimento que a legislação estabelece. Essas atividades cotidianas desenvolvidas no âmbito da proposta educacional infantil precisam desenvolver a criança integralmente. A escola de educação infantil deve, também, promover espaços educacionais adequados e que proporcionem à criança segurança, acolhimento e aprendizado.

A educação infantil demanda um novo olhar e tratamento de respeito à infância. Devendo compreender que crianças não são meros produtos ou clientes, elas são produtoras de cultura (infantis), possuem desejos e sonham. As crianças conseguem se expressar aliando sentimento e linguagem, promovem ações e reações, além de fundir fantasia e realidade.

Segundo Barbosa e Horn (2001, p.67), os espaços e tempos são instrumentos pedagógicos presentes na rotina escolar que devem ser entendidos como elementos que propiciam aprendizagens. A partir do momento em que compreendemos a educação infantil como espaço e tempo educacional dedicado à criança pequena, podemos justificar que entender como funciona a organização dos espaços e tempos das atividades dentro desse âmbito é sempre

importante. Desse modo justifico meu objeto de estudo como pertinente ao processo educativo das crianças, bem como ao processo de formação do profissional que trabalha na educação.

A partir de tudo que expus, dos meus estudos sobre a educação infantil, decidi pesquisar sobre como as professoras/as da educação infantil organizam as práticas cotidianas escolares, mais especificamente, como organizam o tempo e os espaços das atividades e experiências vividas com/pelas crianças dentro de uma escola. E ao considerar o apelo da educação infantil, que é proporcionar à criança pequena desenvolvimento integral, há a necessidade de mais pesquisa e discussão dentro do âmbito educacional e nas políticas de formação de professores/as.

Reitero a necessidade de ponderarmos o tempo e os espaços como instrumentos pedagógicos. Esses instrumentos ao serem bem utilizados e compreendidos se tornarão ferramentas eficientes no processo educacional, dentro do ambiente escolar. Assim, esses instrumentos poderão promover aprendizado significativo às crianças, por intermédio da mediação e intencionalidade do trabalho das professoras/as no âmbito educacional. Barbosa e Horn (2001) nos ensinam que:

O cotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças menores e maiores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras - os jogos diversificados - como o de faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráfico e plástico - os livros de história, as atividades coordenadas pelo adulto e outras. Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos e fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas (BARBOSA e HORN, 2001, p.68).

Assim, considero importante investigar se os/as professores/es das crianças pequenas estão trabalhando em consonância com a legislação e as premissas da educação infantil. Além de considerar e conceber o tempo e os espaços das atividades pedagógicas como ferramentas importantes no processo de aprendizagem da criança.

Nesse sentido, o presente relatório de conclusão de curso tem por objetivo fazer uma reflexão a respeito de como o/a professor/a organiza as práticas pedagógicas cotidianas junto às crianças. O texto está dividido em cinco partes: introdução, delineamento do quadro teórico, contextualização da experiência, descrição e reflexão e considerações finais. Ao longo desses tópicos procuro analisar a concepção de educação infantil; o trabalho pedagógico do/a

professor/a; o educar, o cuidar e o brincar; os espaços, os tempos e as interações das crianças com estes.

## **2. Delineamento do quadro teórico**

Nesta seção será apresentado o embasamento dos elementos teórico do tema abordado neste trabalho, bem como os principais conceitos utilizados para dar subsídio à pesquisa. Para tanto, os assuntos estarão organizados em dois itens: elementos norteadores da prática educativa; e alguns títulos da literatura educacional.

### **2.1. Elementos norteadores da prática educativa**

As propostas da educação infantil promovem modelos pedagógicos que respeitem a criança e suas culturas. Dentro desses modelos, cabe aos professores/as dessa modalidade educacional a responsabilidade por promoverem situações de aprendizagens diversificadas que cuidem e eduquem crianças, em um ambiente em que o brincar não fique esquecido.

As práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento infantil estão pautadas nas relações sociais estabelecidas entre professores/as e outras crianças. E por consequência cabe ao professor/a garantir às crianças condições de aprendizagem e desenvolvimento, organizando os tempos de realização das atividades e os espaços onde serão desenvolvidas. Então, cabe ao professor/a planejar e promover as condições de aprendizagem. Ostetto (2002) explicita que:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é a atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2002, p.177).

Ostetto (2002, p.175) enfatiza que “No âmbito da educação infantil tem crescido a preocupação relacionada a “como planejar” o trabalho educativo com as crianças [...]”, isso quer dizer que o professor deve se preocupar em estar preparado e mais atento a como organizar o cotidiano de suas crianças, ou seja, ao planejamento das práticas educativas junto aos tempos e espaços do aprendizado

É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado [...] (BARBOSA e HORN, 2001, p.67).

Dessa maneira fica evidente que os/as professores/as precisam conhecer e observar as crianças em seu cotidiano, para que assim consigam compreender como elas interpretam o mundo que existe a sua volta. E como resultado disso, os/as professores/as poderão ter a dimensão de como e quais atividades poderão ser realizadas pelas crianças, estruturadas dentro do tempo e espaço para que não se tornem construções sem sentido.

[...] A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (BARBOSA e HORN, 2001, p.68).

Desse modo, o professor/a que trabalha em uma escola de educação infantil deve proporcionar momentos diferenciados no cotidiano escolar das crianças, incluindo diversos tipos de atividades. Estas que deverão ser realizadas em diferentes espaços, pois sabe-se que o espaço físico e social é instrumento importante no desenvolvimento infantil. Corsino (2012) nos explica que:

O cotidiano da educação infantil é marcado pela visão que os adultos têm sobre as crianças e que se revelam nas sutilezas das práticas. O retrato das concepções está impresso na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que se silenciam [...] (CORSINO, 2012, p.62).

Oliveira (2012, p.19) apresenta reflexões para se pensar uma proposta pedagógica voltada à educação infantil. Propostas que devem ser pensadas e centradas na/para crianças, associando o cuidar e educar. O/A professor/a deve interagir a todo momento com suas crianças, a fim de observar como elas agem, assim poderá aperfeiçoar seu trabalho.

À medida que se acompanha e conhece as crianças, fica mais fácil organizar os tempos e espaços das atividades, para que as atividades sejam desenvolvidas adequadamente, assegurando a aprendizagem. Oliveira (2012, p.23) se apoia na perspectiva de Wallon e Vygotsky, que enfatizam que a criança é um ser histórico, social e cultural. As crianças interagem com o mundo a sua volta e com outras pessoas, portanto, o/a professor/a deve

assegurar, dentro da rotina escolar tipos variados de interações, tanto para os ambientes, quanto para com outras pessoas.

A rotina pedagógica está intrinsecamente ligada ao pré-estabelecimento de horários para execução das atividades diárias, ou seja, a organização do tempo das atividades. Entretanto, sabemos que as escolas possuem rotinas fixas a fim de regular o dia a dia. É por meio do estabelecimento de rotinas que as instituições de educação regem o cotidiano dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, possibilitando o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Contudo, é fundamental que os/as professores/as a partir dessa rotina institucional, estabeleça sua própria rotina de atividades, considerando tudo que observa na sala de aula. Barbosa e Horn (2001) adverte que,

Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las, tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e a sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil (BARBOSA e HORN, 2001, p.68).

Assim sendo, ao estabelecermos uma rotina, o ideal é que os/as professores/as estejam cientes de que a organização do trabalho pedagógico proporcionará um ambiente saudável, que promova interação social e seja adequado ao processo de desenvolvimento e aprendizado de cada criança.

Para ampliar a reflexão sobre rotina é importante conhecer o Referencial Curricular Nacional para educação infantil (RCNEI), documento elaborado com o intuito de contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores/as que atuam nessa etapa da educação, socializando e ampliando informações, reflexões e pesquisas na área (BRASIL, 1998). Embora esse Referencial Curricular Nacional tenha sido criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com especialistas e professores, ele não tem caráter mandatório, porém, é muito utilizado como documento norteador do trabalho pedagógico dentro das instituições de educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) está dividido em três volumes. No primeiro volume estabelece que o/a professor/a de educação infantil deve ser mediador no processo de aquisição do conhecimento infantil. Aponta que ao planejar as atividades diárias das crianças, o/a professor/a precisa considerar a criança na sua integralidade

e em formação, o que está sendo proposto, os objetivos da escola, o tempo e o espaço. (BRASIL, 1998). No segundo volume, explicita que conhecer as características e potencialidades da criança pequena e reconhecer seus limites é fundamental (BRASIL, 1998). No terceiro volume, podemos entender que o documento indica que as escolas devem promover um ambiente que possibilite a realização de múltiplas atividades, dê segurança e promova confiança e diversas experiências. (BRASIL, 1998)

Desse modo, as indicações do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil soam como um ritual que poderá ser executado/considerado na rotina escolar. Logo

[...] As rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos. É importante que as conheçamos e saibamos como operam, para que possamos estar atentos às questões que envolvem nossas próprias crenças e ações. Afinal, reconhecer limites pode ajudar a enfrentá-los (BARBOSA, 2006, p. 60).

É inegável a importância do estabelecimento de uma rotina. Ela deve ser bem pensada e estruturada a partir das necessidades de todos que participam dela. É por isso que ao estabelecermos uma rotina, temos que considerar atividades que cuidam ao mesmo tempo que educam. Entretanto,

Atividades que envolvem o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil e não podem ser consideradas na dimensão estrita de cuidados físicos. A dicotomia, muitas vezes vivida entre o cuidar e o educar deve começar a ser desmistificado. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social [...] (BARBOSA e HORN, 2001, p. 70).

Assim, quando um/a professor/a reflete sobre suas ações pedagógicas junto às crianças e estrutura seus fazeres numa rotina que considere as especificidades dos seus pequenos, não está pensando apenas em educar ou cuidar, ou vice versa. Organizar o ambiente escolar, considerando os usos dos tempos das atividades e os espaços onde acontecem dentro da rotina diária denotam que ao mesmo tempo que o/a professor/a educa a criança também cuida.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu Artigo 7, que trata de espaço, tempo e materiais, um estabelecimento educacional que tem o objetivo de promover um trabalho pedagógico voltado à educação infantil, deve garantir condições para que esse trabalho aconteça e possibilite o desenvolvimento integral à criança pequena. Nesse mesmo artigo é estabelecido parâmetros que dizem respeito a materiais e tempos, bem como, o que é necessário

para que os objetivos de uma instituição que cuida e educa crianças pequenas sejam assegurados pelo poder público.

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infra-estruturas para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), o espaço físico dentro de uma escola de educação infantil, deve ser um ambiente físico que se destine e promova aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem. Os espaços dentro de uma instituição infantil devem garantir interações entre as crianças, delas com os adultos (professores, funcionários e familiares) e de todos com o ambiente/espaço destinado a elas. “[...] O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos” (BRASIL, 2006, p.8).

É importante que o cotidiano pedagógico educacional promova e possibilite diversas situações de aprendizagem e em diferentes espaços. As atividades devem estar de acordo com a proposta que a educação infantil promove, ou seja, as atividades devem desenvolver a criança na sua integralidade e precisam ter um tempo adequado de aplicação. Contudo, é de extrema importância que os espaços dentro de uma instituição infantil sejam variados e proporcionem à criança segurança, acolhimento e aprendizado.

O cotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados – como o de faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráficos e plásticos – os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outros. Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos e fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas (BARBOSA e HORN, 2001, p.68).

O/A professor/a de uma escola de educação infantil, deve cuidar para que os espaços em que acontecem as atividades desenvolvidas pelas crianças sejam adequados e planejados com intencionalidade educativa. Esses espaços devem conter materiais, objetos e brinquedos que estejam sempre de acordo com a proposta pensada por ele/a e ao alcance das crianças, isso, para que os pequenos tenham oportunidade de produzirem seus repertórios em um ambiente adequado.

[...] o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. No caso da criança em idade pré-escolar, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as

crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento. Nessa dimensão, o espaço se constitui no cenário onde esse processo acontece, mas nunca é neutro (HORN,2004, p. 20).

Um espaço organizado deve proporcionar segurança e confiança, isso, para que dentro deles as crianças possam aprender, brincar, explorar e experimentar, ter oportunidades de contato social e momentos de privacidade. Assim um espaço escolar, segundo Horn (2004, p.37), “[...] não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas sim, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa” do dia a dia. “Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições”, Horn (2004, p.16).

É importante, também, que o/a professor/a esteja atento à organização dos tempos para realização de cada atividades, pois esse é um instrumento de suma importância no e para o aprendizado infantil. Lembrando que brincar também é aprender, portanto, as crianças devem ter tempo para brincar todos os dias, elas não estão dentro da escola somente para as práticas escolarizadas. O tempo das brincadeiras precisam ser entendidos como espaço de aprendizagem.

Barbosa e Horn (2001, p.67), estabelecem uma relação contundente a respeito da organização do tempo e espaços cotidianos da criança e seu protagonismo. Essas autoras defendem a ideia de que todas as atividades devem ser organizadas dentro de um tempo planejado, e que esta organização preveja momentos diferenciados e diversificados com e entre as crianças. Assim, essas atividades poderão permitir que as crianças tenham múltiplas experiências, proporcionando momentos criativos, de experimentação, imaginação e interação com o/a professor/a e outras crianças.

Barbosa e Horn (2001, p.73), enfatizam que, “[...] as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social”, portanto, fica evidente que a oportunidade de compartilhar espaços sociais garante à criança desenvolvimento e aprendizado significativo. O/A professor/a deve garantir que os espaços utilizados pelas crianças se convertam em ambientes significativos na construção do conhecimento infantil.

No contexto da sala de aula cabe ao professor/a, “[...] no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de criança [...]”, argumenta Ostetto (2002, p.178). Logo, o/a professor/a tem como responsabilidade centrar seu trabalho num processo reflexivo e intencional, organizando o tempo e os espaços de forma que se tornem um ambiente de brincadeira,



exploração e imaginação à criança onde a interação dela com os outros aconteça, potencializando o aprendizado.

O/A professor/a deve intervir dentro de cada espaço, tentando torná-lo a cada dia um ambiente desafiador e convidativo para criança, é de responsabilidade dele promover atividades, que devam proporcionar desenvolvimento espontâneo à criança, “[...]o espaço é o retrato da ação pedagógica[...]”, assegura Horn (2004, p.37), portanto, o retrato do trabalho do professor.

O planejamento do tempo e espaços da ação pedagógica, deve ser pensado com intencionalidade. Para Ostetto (2002, p. 177) “[...] o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente.” Sendo assim, o/a professor/a deve estar consciente que o planejamento deve estar sempre presente no cotidiano pedagógico. Ostetto (2002) acrescenta que:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2002, p.177).

Os tempos e os espaços na educação infantil, devem ser planejados visando respeitar as diferenças existentes em cada criança e suas famílias, eles devem ser pensados de forma acolhedora, ganhando contornos de ambientes. O planejamento da organização do tempo e dos espaços deve considerar que cada criança aprende ou se adapta em tempos diferentes, por isso deve ser considerado o ritmo de cada criança, procurando adaptar essas questões à rotina, que deve ser flexível e pautada nas interações relacionais entre os sujeitos. A flexibilidade do tempo e espaços deve oportunizar uma continuidade da interação e comunicação entre os sujeitos, que são estabelecidas dentro da realidade social da escola.

## **2.2. Alguns títulos da literatura educacional**

Com a finalidade de ressaltar o tema “como as professoras da educação infantil organizam as práticas cotidianas escolares”, destaco alguns títulos da literatura educacional brasileira e seus autores, nos quais podemos encontrar discussões sobre o foco principal desta pesquisa, a organização dos espaços e dos tempos e assuntos relacionados.

Maria João Cordona (1999) apresenta no texto “*O espaço e o tempo no jardim da infância*” uma síntese de uma investigação realizada em salas de aula da rede pública de

educação infantil do Ministério da Educação de Portugal. Nesta pesquisa estudou-se a organização do espaço e do tempo das salas das atividades, em que a pretensão era compreender as práticas educativas no jardim da infância. Buscou-se também compreender algumas dificuldades enfrentadas pelos educadores em relação a organização do seu trabalho.

Em “*A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas*” podemos encontrar uma reflexão a respeito do desenvolvimento integral da criança, finalidade da educação infantil, e de seus aspectos de desenvolvimento (físico, intelectual, psicológico, social) que se apresentam nas concepções dos profissionais na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas dentro de uma instituição de educação infantil. O texto foi escrito por Tizuko Morchida Kishimoto (2001).

Eliana Ayoub (2001) faz uma discussão em torno da disciplina educação física na educação infantil. A princípio pode parecer assuntos divergentes ao desta pesquisa, porém, um dos pontos principais presentes no texto dela diz respeito à organização geral do currículo das creches e pré-escolas, considerando a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. O texto também aborda o tema relacionado ao espaço físico como elemento fundamental para uma pedagogia da educação infantil. Porém, seu eixo principal e a relevância da educação física como elemento essencial para a ação educativa na infância. Podemos encontrar essa discussão no texto “*Reflexões sobre a educação física na educação infantil*”.

Sobre rotinas, Silvia Adriana Rodrigues e Gilza Maria Zauhy Garns, (2007), abordam o tema a partir de um substrato de uma pesquisa que teve como objetivo descrever e analisar a formação em serviço do profissional de educação infantil. Este artigo tem o objetivo de analisar as propostas de “rotinas” orientadoras do trabalho na educação infantil que foram levantadas no estudo em questão. A reflexão do texto está pautada na rotina do trabalho pedagógico com foco na organização do tempo e do espaço de creches e pré-escolas. O substrato intitula-se “Intencionalidades da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades”.

O texto “*O brincar na educação infantil*” apresenta e defende a questão do brincar como direito da criança. Nele, a autora Mariana Stoeterau Navarro (2009) discute como é a presença desse direito dentro do contexto da educação infantil. Ela também discute as diversas formas de mediação do professor, os materiais e a organização dos ambientes como ferramenta que promove o brincar e por consequência o aprendizado.

A discussão apresentada por Relma Urel Carbone Carneiro (2012) no texto “*Educação inclusiva na educação infantil*”, tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre a educação

inclusiva na educação infantil. Por ser a primeira etapa da educação básica é necessário, segundo a autora, refletir esse período crítico no processo de desenvolvimento e aprendizado da criança com deficiência. Embora esta pesquisa não aborde a educação inclusiva, o texto proporciona a discussão da construção de uma escola inclusiva de educação infantil, considerando seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. O artigo também aborda a necessidade de repensar as práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva, buscando novas formas de fazer, considerando a diversidade e as características individuais dos alunos.

A respeito do cotidiano, podemos em “*Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância*” de Maria Carmen Silveira Barbosa (2013), refletir sobre algumas críticas apresentadas pela autora sobre a compreensão do tempo na escola, além de compreendê-lo como variável fundamental em uma pedagogia para educação infantil. O texto traz observações a respeito da vida coletiva na educação infantil estruturada no cotidiano a partir das variáveis como: organização de espaços e materiais.

Em “*Leontiev e Blogonadezhina: Estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na educação infantil*”, Marta Chaves (2014) apresenta reflexões a respeito da rotina e da estética dos espaços físicos de uma escola de educação infantil. A autora defende que a organização do tempo e do espaço favorecem as vivências estéticas, traduzindo-se em aprendizagens e desenvolvimento. O texto relata algumas das condições miseráveis em que se encontram espaços educacionais e estabelece questões humanizadoras voltadas à educação. A autora também denuncia as práticas pedagógicas inadequadas em que objetos, brinquedos e livros infantis permanecem em armários, inviabilizando experiências educacionais para os pequenos.

Sobre a questão de que cada criança tem seu tempo para realização de determinada atividade, o texto “*Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil*” de Rodrigo Saballa de Carvalho, (2015), aborda a discussão sobre de que modo o tempo é experimentado pelas crianças durante a realização das propostas desenvolvidas no período em que permaneçam na escola. O autor discute o conceito de temporalidade como sendo experiência das crianças com o tempo. O autor indica que tempo evidencia a importância de conhecer os pontos de vista das crianças nos contextos de vida institucional: formas próprias de pensar e agir nas organizações dos espaços-tempos institucionais e de suas vidas.

A fim de ressaltar o espaço e o tempo para brincar o texto “*A cultura lúdica infantil em parques públicos: qual o espaço e tempo para brincar*”, escrito por Gabriela Dias Sartori, Fernando Donizete Alves e Aline Sommerhalder (2015), embora não traga uma discussão voltada ao espaço e tempo na escola, o artigo destaca que as crianças se apropriam de espaços e brinquedos e criam outras brincadeiras diferentes das que foram predefinidas. O texto aborda como o espaço físico disponível expressam um modo de brincar às crianças. A pesquisa investigou os espaços e tempos para o lúdico em parques públicos do município de São Carlos, cidade do interior de São Paulo, espaços e tempos diversos da escola de educação infantil, ela discute como a organização do espaço interfere na construção e vivência dos jogos e brincadeiras.

No livro *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios* (2000) organizado por Luciana Esmeralda Ostetto. Em seu terceiro capítulo “Espaço que dê espaço” (p. 51-62), escrito por Liliam Pacheco S. Thiago, a autora ressalta a organização do espaço para dar espaço às necessidades de liberdade e movimentação das crianças. Thiago relata como as múltiplas linguagens das crianças foram “ouvidas” no espaço organizado intencionalmente pela educadora. Nesse livro podemos encontrar relatos ou histórias construídas a partir de encontros entre professora universitária, estagiárias e o desejo de pensar e fazer educação infantil de qualidade e competência. A obra expõe vivências de educadoras em formação. Relatos de experiências de estágios na educação infantil, em creches e pré-escolas. Experiências que ressignificar o cotidiano da educação infantil. O livro está dividido em dez capítulos em que histórias vão sendo contadas com bastante humanidade e comprometimento.

Neste livro podemos encontrar praticamente todo tema abordado nesta pesquisa, organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher, o livro *Educação Infantil: pra que te quero?* (2001) apresenta diversos textos voltados à educação infantil e à prática cotidiana dos professores de creches e pré-escolas. A obra discute a indissociabilidade do cuidar e educar, dimensões da prática educacional infantil. Há discussões a respeito da concepção de infância e educação infantil. Nele, há também a apresentação de experiências vivenciadas por educadores, informações e sugestões que podem ser aproveitadas por profissionais que pretendem ou atuam na educação infantil. Nessa obra podemos encontrar indicações de como organizar os espaços e os tempos da educação em vários momentos, porém, é no capítulo “Organização do espaço e do tempo na escola infantil” (p. 67-79) que o assunto se desenha - o texto foi escrito por Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza

Horn - as autoras propõem nesse trecho a organização do cotidiano da criança que frequenta a escola de educação infantil. Elas apresentam uma sequência básica de atividades. Porém, podemos inferir que cada professor/a deve observar sua turma a fim de conhecê-la para estruturar sua rotina em um espaço-temporal significativo. As autoras, no texto, advertem que a rotina proposta pelo/a professor/a deve considerar a proposta educacional da escola.

Para compreendermos os espaços escolar e suas nuances o livro *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil* (2004), escrito por Maria da Graça Souza Horn. No livro, a autora apresenta o espaço como instrumento que faz parte das relações entre a criança e o saber, mediados pelos professores. Segundo a escritora o espaço não é apenas físico, ele expressa concepções e deve ser construído como parte do fazer pedagógico. Embora o livro seja dedicado à organização do espaço, destaco os primeiro e o segundo capítulo como sendo o centro do tema(espaço) e que foram subsídios desta pesquisa:

“A solidária parceria entre espaço e educador” (p.13-21) é o primeiro capítulo do livro *Sabores, cores, sons, aromas* (2004) da autora Maria da Graça Souza Horn, se inicia com alguns dados sobre a história da educação infantil no Brasil. A escrita diz sobre condições ruins que ainda se encontram nessa modalidade de educação, porém conclui que se existem leis que asseguram o bem-estar das crianças e também pesquisas acerca do assunto, há a possibilidade de melhoria para essa situação. Em seguida ela começa a expor o quão importante é a organização do “meio” (espaço, ambiente etc.) para o desenvolvimento da criança pequena. A escritora diz que a interação da criança com o meio é um fator tão importante quanto à interação social para o aprendizado e dispõe de argumentos como o de Darwin usado por Wallon que o ser humano evolui em sua relação com o meio. Outra questão ponderosa nesse capítulo é a de que o espaço na sala de aula deve ser livre, sem imposições de postura e deve conter muitos objetos que possam desafiar as crianças.

Em “Passos do espaço na trajetória da Educação Infantil” (p.23-38), a escritora apresenta vários autores que contribuem para a discussão sobre espaço. A partir da perspectiva da arquitetura, um estudo feito por Nayume Lima (1989) mostrou como os espaços postulavam ordem e disciplina. O modelo visto até hoje em várias salas de aula é muito parecido, eles evitam o coletivo e todas as atividades feitas têm como peça principal o adulto. Segundo a autora, esse modelo facilita que as crianças sejam controladas e vigiadas a todo momento, e assim, não permite que elas possam desenvolver sua autonomia. É evidente que existe o impasse do professor de trabalhar com um modelo diferente, pois para ele a maneira mais fácil de educar é a habitual. Um problema comum é que no padrão de organização das salas de aulas, o espaço

para mesas, cadeiras e para o quadro negro é muito maior em relação ao espaço para os brinquedos. Em seguida, a autora diz sobre a relação entre espaço e ambiente concluindo que, os vínculos que as crianças estabelecem com o espaço são o que o transforma em ambiente. Ainda nesse trecho, a escritora retoma a importância da liberdade da criança e diz que o meio deve ser planejado para facilitar todas as interações que as crianças possam fazer. Ela encerra o capítulo esclarecendo sobre a impossibilidade do espaço de ser neutro e que o espaço pinta o retrato da relação pedagógica que o habita.

Patrícia Corsino (2012), discute educação infantil e outros assuntos abordados por esta pesquisa em *Educação infantil: cotidiano e políticas*, livro organizado por ela. Os temas que compõem esse livro foram desenvolvidos por várias pesquisadoras que atuam no campo da educação infantil. Elas apresentam reflexões a respeito de políticas e propostas pedagógicas. O livro aborda os desafios da institucionalização da infância e discute o brincar para crianças que vivem o período pré-escolar. O capítulo que se refere às questões de espaços intitula-se “Educação infantil: espaços e experiências” (p. 89-99) - escrito por Daniela Guimarães (2012) - nele é abordada a questão da qualidade dos espaços planejados para o trabalho educacional das crianças. Define o que se entende por educação e faz uma reflexão a respeito de como a organização dos espaços pode interferir na realização dos projetos. A autora constrói concepções para espaço flexível: projetado por adultos, mas reconstruído pelas crianças a partir da imaginação e vivências; espaço relacional: ambiente acolhedor, promotor de relacionamentos e interações e que possibilitam expressividade; espaço instigador: estética do lugar, ou seja, o cuidado com luz, cor, acústica, beleza e diversidade de materiais.

No período em que pesquisava sobre produções acadêmicas relacionadas ao tema que discuto aqui, encontrei diversos textos. Ao ler os artigos, percebi que a organização do tempo e do espaço das atividades escolares são temas muito explorados. Contudo, é inegável a importância da constante discussão sobre o tempo e o espaço na educação infantil.

Para encerrar, quero a partir do artigo “*A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade*”, escrito por Maria Carmen Silveira Barbosa (2006), abordar a questão da rotina, ou seja, “[...]a organização da vida cotidiana das instituições e das pessoas sob forma de rotina” (Barbosa, 2006, p.57). No texto, a autora, apresenta uma reflexão a respeito das rotinas na educação infantil, explicitando a necessidade desse elemento como categoria central das pedagogias voltadas à educação da criança pequena. Porém, o assunto do artigo gira em torno do deslocamento da discussão da antinomia da rotina para a compreensão das complexas práticas educacionais.

Barbosa (2006, p.60), explica que “A rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e a vida concreta das instituições na modernidade. [...]”. Porém, podemos pensar que a rotina representa o traçado de um caminho a ser percorrido e, no caso da escola, a estrutura do trabalho pedagógico pensado a partir do papel ao qual ela deseja cumprir na sociedade.

Conseqüentemente, em relação a todos os títulos apresentados a respeito do assunto que pretendo pesquisar e a outros que existem, continua sendo necessário investigar o trabalho pedagógico dos/das professores/as que atuam na educação infantil. Cabe ainda destacar a relevância da pesquisa uma vez que seus resultados poderão contribuir para melhoria das práticas pedagógicas do processo educativo infantil.

### **3. Contextualização da experiência: caminhos percorridos**

Este trabalho de conclusão tem caráter qualitativo, a abordagem metodológica que o subsidiou foi a pesquisa do tipo etnográfico. Para entendermos melhor André (2012) explica que

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvidos pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais [...] (ANDRÉ, 20012, p.27-28).

André (2012, p.28) estabelece que uma pesquisa do tipo etnográfico utiliza apenas algumas técnicas etnográficas como é o caso deste trabalho, em que não houve a necessidade de um longo período de observação ou complexas análises sociais ou de dados. Este estudo fez uso

das seguintes técnicas etnográficas: observação participante, ou seja, o pesquisador teve um grau de interação com o ambiente observado; trabalho de campo; o pesquisador foi o principal instrumento na coleta dos dados e a pesquisa feita dentro do ambiente natural, que nesse caso é a escola, mais precisamente os espaços e os processos educativos dentro dela. André (2012, p.28-29) enfatiza que esse tipo de estudo é uma adaptação da pesquisa etnográfica, por isso estudo etnográfico.

Informo que a observação que resultou na coleta de dados para elaboração deste trabalho ocorreu durante a residência pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Período em que poderíamos entender como “estágio pedagógico”.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - *Campus* Guarulhos, estabeleceu um padrão de formação inovador, centrado na aproximação entre Universidade e a Escola Pública e na articulação e integração entre teoria e prática na formação inicial de docentes. O PRP compreende o estágio curricular obrigatório para a Licenciatura em Pedagogia. Com isso, está organizado nas áreas de educação infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar.

A Residência Pedagógica em educação infantil compreende carga horária de 105 horas, em que 80 horas são dedicadas à imersão do estudante em turma de educação infantil. As 25 horas restantes, são destinadas aos trabalhos supervisionados pelo Professor-Preceptor e elaboração de caderno de campo e preparação do Plano de Ação Pedagógica. A residência pedagógica busca possibilitar ao estudante (residente) e futuro pedagogo, a partir das vivências obtidas nesse período, experiências significativas em sua formação.

Durante o período de imersão (tempo de permanência dentro da escola), fui levada a refletir, a partir de uma perspectiva teórico-prática, a respeito do trabalho desenvolvido dentro da escola. Nesse período, é orientado que seja considerado tudo que é realizado na rotina da escola-campo por professores, gestores, funcionários e alunos. Assim, por meio desse programa consegui observar elementos que julguei que seriam interessantes para a construção deste relato de experiência, gênero textual ao qual o trabalho será desenvolvido.

A observação para produção deste trabalho foi realizada na Escola da Prefeitura de Guarulhos Walter Efigênio, localizada na Rua Joaquim Moreira s/n, bairro Água Chata, município de Guarulhos. O período de observação se deu entre os dias 18 de outubro a 14 de novembro de 2019.



A unidade escolar Walter Efigênio, local onde ocorreu a observação para elaboração deste trabalho, está instalada ao lado do Centro Educacional Unificado Parque São Miguel (CEU), periferia de Guarulhos, tendo em vista que algumas das estruturas físicas do centro educacional são destinadas ao uso dos alunos da unidade escolar, porém, durante a observação ficou claro que os alunos da turma a qual acompanhei não utilizam espaços fora da escola. A escola, embora esteja instalada e compartilhe alguns espaços do CEU, possui espaços próprios para o aprendizado e lazer das crianças.

Com relação à estrutura física, conforme o Censo INEP (BRASIL, 2019) disponível para consulta (Portal Escola, 2019), a escola oferece: alimentação escolar e água filtrada para os alunos. Além disso a escola possui: água encanada e energia elétrica fornecida pela rede pública, esgoto, coleta periódica de lixo, acesso à internet banda larga, computadores administrativos, computadores para alunos, TV, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som, projetores multimídias, câmera fotográfica/filmadora. Suas dependências incluem: 15 salas de aulas, sala da diretoria, sala de professores, secretaria escolar, parque infantil externo e interno (corredor), solários, mini quadra externa, sala de atendimento especializado, banheiros comuns e com chuveiros, refeitório, despensa, cozinha, almoxarifado, depósito de brinquedos e lavanderia. Segue tabela abaixo com dados complementares.

Tabela 1 – Informações segundo dados do Censo/2019

EPG Walter Efigênio - Escola da Prefeitura de Guarulhos (Escola Pública Municipal)
<p>Infraestrutura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentação escolar para os alunos</li> <li>• Água filtrada</li> <li>• Água da rede pública</li> <li>• Energia da rede pública</li> <li>• Esgoto da rede pública</li> <li>• Lixo destinado à coleta periódica</li> <li>• Acesso à Internet</li> <li>• Banda larga</li> </ul>
<p>Instalação de ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 16 salas de aulas</li> </ul>

- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Cozinha
- Banheiro adequado à educação infantil
- Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Banheiro com chuveiro
- Refeitório
- Despensa
- Almoxarifado
- Pátio coberto
- Pátio descoberto
- Área verde

#### Equipamentos

- segundo dados do Censo/2019
- TV
- Copiadora
- Impressora
- Aparelho de som

#### Turmas

- Turma de Atividade Complementar

Aulas no período da Manhã, Tarde

Número de turmas 4 / Média de alunos por turma: 22

- Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Aulas no período da Manhã, Tarde

Número de turmas 2 / Média de alunos por turma: 4

- Educação Infantil - Creche

Aulas no período da Manhã, Tarde

Número de turmas 9 / Média de alunos por turma: 16

- Educação Infantil - Pré-escola

Aulas no período da Manhã, Tarde

Número de turmas 10 / Média de alunos por turma: 32

- Ensino Fundamental de 9 anos – 2º ano ao 5º ano

Aulas no período da Manhã, Tarde

Número de turmas 14 / Média de alunos por turma: 34

Fonte: Portal escolas (2019)

Em relação ao quadro de profissionais, a escola conta com professores, coordenadores, diretores, funcionários administrativos, cozinheiros, agentes escolares, auxiliares de serviços gerais e estagiários, ou seja, havia aproximadamente um total de 70 funcionários e colaboradores na unidade escolar no período que fiz a residência pedagógica.

Segundo dados obtidos no Portal de Educação da prefeitura de Guarulhos (Guarulhos, 2019), na E.P.G. Walter Efigênio, no ano de 2019, havia 964 alunos matriculados, sendo 484 alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 480 crianças matriculadas na educação infantil.

Durante o período de observação acompanhei uma turma do Estágio II, composta por 35 alunos. As crianças tinham idade em torno de 5 e 6 anos. A professora das crianças era bem jovem e segundo ela, aquele era o segundo ano que trabalhava numa escola da Prefeitura. Ela me disse que já tinha experiência na área, mas sempre trabalhou em escolas particulares.

A rotina diária permanente da turma era a seguinte: as crianças chegavam à escola às 13h e ficavam na sala até a hora do almoço que se iniciava por volta de 13h40m, o intervalo para o almoço era de aproximadamente 20 minutos. Depois do almoço, às 14h05m mais ou menos, voltavam para sala de aula. As crianças ficavam fazendo atividades até às 15h40m, pois esse era o horário do lanche, voltavam para sala às 16h e ficavam até a hora da saída. Os alunos começavam a ir embora por volta das 17h45m, acompanhadas dos pais ou das monitoras dos transportes escolares.

A partir do contexto, apresentarei um panorama descritivo da minha observação a fim de mostrar e discutir a dinâmica da organização do trabalho pedagógico do/a professor/a na

educação infantil. A intenção é refletir como as práticas pedagógicas são organizadas e acontecem dentro do ambiente escolar: se contemplam o cuidar, o educar e o brincar, observando os espaços e tempos como ferramentas educativas dentro do processo.

#### **4. Descrição e reflexão: contexto e pretexto**

As escolas da rede municipal de Guarulhos contam com uma proposta curricular norteadora, o Quadro dos Saberes Necessários (QSN). Essa proposta curricular visa subsidiar o Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar do município. Nos aspectos centrais do Quadro dos Saberes Necessários (Guarulhos, 2009), a criança deve ser o centro de sua proposta curricular, é vista como sujeito de direito e considerada responsabilidade de toda sociedade. Podemos destacar nos princípios e aspectos básicos do documento: o respeito à infância e as crianças como sujeitos de direitos com múltiplas culturas e identidades; o direito à educação, à arte, à cultura, à criatividade, à cidadania, aos cuidados básicos, à brincadeira, à expressão, à felicidade, entre outros.

O Quadro dos Saberes Necessários (Guarulhos, 2009) propõe que a educação infantil desenvolva a capacidade da criança estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e outras crianças e, assim, fortalecer sua autoestima e ampliar suas possibilidades de comunicação e interação social. Logo, cabe à escola adequar sua proposta pedagógica aos princípios básicos de uma Educação Infantil adequada às crianças e que estejam de acordo com o ordenamento legal.

Contudo, o documento deixa claro que respeita o protagonismo dos profissionais de educação da rede. O documento enfatiza que os professores são autores de suas práticas pedagógicas, as quais devem ser desenvolvidas a partir da realidade da comunidade a que atende. Porém, o documento propõe que as práticas escolarizadas sejam rompidas e que o tempo de desenvolvimento de cada criança seja respeitado.

Diante de tudo que aprendi e relatei até aqui, fui a campo fazer a residência pedagógica. Durante o período de observação foi possível perceber que a escola como um todo, e na figura da diretora, procura entender a criança como sujeito que cria, experimenta, investiga, brinca etc. A equipe escolar se mostrou muito preocupada em educar e cuidar das crianças.

A escola no ano de 2019 desenvolvia um projeto que consistia em ensinar matemática a todos os alunos da unidade escolar, inclusive às crianças da Educação Infantil. O projeto

estava voltado aos jogos e as brincadeiras matemáticas, mas observando, esses elementos não estavam tão presentes no cotidiano escolar dos pequenos dessa instituição.

De acordo com as observações realizadas, as crianças em seu dia a dia realizavam contagens numéricas, faziam relações matemáticas, identificavam figuras geométricas e trabalhavam com as grandezas e medidas por meio de atividades impressas e alguns materiais lúdicos.

Nessa escola, havia uma grande preocupação com a aquisição da linguagem escrita e matemática. Diariamente as crianças da Educação Infantil desenvolviam atividades de cópias e repetições de sílabas, palavras e números. A intenção era que as crianças do Estágio II chegassem ao 1º ano do Ensino Fundamental alfabetizadas, no mínimo escrevendo seus nomes completos e sabendo contar.

Uma característica marcante dessa escola é o quanto ela era silenciosa em relação a outras. As crianças estavam sempre disciplinadas. iam e voltavam do refeitório ou parquinho em filas compostas de meninos e meninas. Faziam diversas atividades individuais e sentadas em seus lugares.

As crianças só faziam barulho quando estavam no refeitório ou no parquinho, mesmo assim havia recomendações expressas de professores para que se o barulho fosse diminuído. Isso porque tanto o refeitório quanto o parquinho ficavam próximos às salas do Ensino Fundamental, e segundo relatos, o barulho acabava atrapalhando o andamento das aulas.

No refeitório as crianças eram acompanhadas pelas professoras que orientavam e ajudavam a se servirem. Nesse momento as crianças interagem umas com as outras, mas não podiam sair dos seus grupos. O tempo de intervalo era somente para alimentação e em seguida as crianças voltavam para sala de aula. Nessa escola, as crianças de turmas diferentes praticamente só se encontravam no refeitório, porém, nesse espaço a interação era bem limitada.

A turma que acompanhei dividia o banheiro com a turma do Estágio I. Esse banheiro tinha portas que abriam para as duas salas. Porém, apesar do banheiro ser praticamente privativo, as crianças não podiam utilizá-los sem que pedissem autorização à professora.

Durante o período de observei que as práticas educativas voltadas ao comportamento disciplinar considerado adequado (permanecer sentado, fazer filas, conversar pouco com os colegas, seguir orientações dadas e esperar quietos os outros alunos terminarem as suas atividades) eram bem marcantes. Continuamente os alunos eram orientados a como proceder em cada situação, tanto no aprendizado como na movimentação no espaço/ambiente. Assim, em relação a essa situação, Foucault adverte que “[...]Forma-se então uma política das coerções

que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. [...]” (Foucault, 1987, p.164).

A escola é ampla, mas muito fechada, talvez isso aconteça para segurança dos alunos, pois o prédio escolar fica muito próximo a duas vias com trânsito intenso. Alguns ambientes eram abafados porque as vidraças permaneciam fechadas. O espaço interno comum era bem organizado, limpo e claro. Porém, nos murais não havia atividades desenvolvidas pelas crianças ou outras informações voltadas a elas.

Os alunos não ficavam circulando pelos corredores, mas em alguns momentos percebi que as professoras das crianças da creche levavam as crianças pequenas para brincar no parquinho interno que fica no interior dos corredores da escola. Porém, era perceptível que as crianças de turmas distintas não interagiam umas com as outras durante esses momentos.

A diretora, vice diretora, coordenadoras e funcionários estavam sempre atentos às questões administrativas e pedagógicas da escola. De uma maneira geral, procuravam auxiliar as crianças em algumas demandas peculiares à infância.

Durante o período de observação, além do horário de entrada e saída dos alunos, não era possível identificar pais circulando dentro da escola. Porém, no momento da entrada das crianças, algumas mães procuravam as professoras para esclarecer dúvidas relativas às rotinas ou deixar recados referentes a seus filhos. Nessas ocasiões, as professoras aparentavam ficar impacientes pois precisavam receber e atender as demandas das crianças.

A Educação Infantil etapa inicial na formação de um indivíduo deve contar com um agente fundamental em seu processo, o/a professor/a. O/A professor/a da escola de educação infantil tem papel fundamental dentro da instituição e seu trabalho se reflete em toda sociedade, pois ele/a é responsável por proporcionar às crianças experiências múltiplas que auxiliam o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades.

A professora que acompanhei durante o período de residência, embora fosse jovem confessou sua preferência por um método mais tradicional de educação. Em alguns momentos esse método ficava em evidência. Ressalvo que essa também era uma postura expressa pela escola.

Observei que a sala de aula, diferentemente das outras, estava organizada em duas grandes fileiras. As mesinhas estavam dispostas uma em frente a outra e não em círculo como tradicionalmente ficam. A razão disso era a falta do centro de uma das colmeias, nome dado às organizações de mesas na Educação Infantil. A sala de aula era ampla e a mobília estava de acordo com o tamanho das crianças.

Figura 1 - Sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal. Novembro/2019

No espaço não havia brinquedos nem livros expostos, os poucos objetos infantis estavam guardados no armário da professora. Porém, notei que não havia muitas atividades desenvolvidas pelas crianças do período da tarde. As atividades expostas na sala eram das crianças do período da manhã. A professora chegou a comentar que muitas atividades poluiria o ambiente. Mas percebi que em um canto da sala havia uma lista com os nomes das crianças da turma, porém, desatualizada. O ideal seria que os professores compreendessem que “[...]o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”. (Horn, 2004, p.37)

Embora, a escola tivesse um Projeto de ensino matemático ao qual os professores deveriam seguir, a professora tinha seu próprio planejamento de atividades. As tarefas planejadas contemplavam especialmente a linguagem escrita. No armário havia cadernos com os nomes das crianças e neles atividades previamente prontas. As atividades pré-construídas eram voltadas às linguagens de português e matemática, organizadas em sequência para aplicar com os alunos. Normalmente a professora utilizava esses cadernos de atividades e esporadicamente atividades xerocopiadas.

As atividades eram iguais para todas as crianças. Inclusive o tempo para o desenvolvimento delas, mas havia crianças que acabavam seus exercícios em um curto período

e outros que demoravam muito tempo ou nem conseguiam terminar. Estes apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem, segundo a professora.

Essa situação era bem complexa, pois, quem terminava antes tinha que esperar o amigo acabar. Sem nada para fazer, as crianças não conseguiam ficar paradas e ficavam tentando acabar com a monotonia de todas as formas. Nesses momentos as crianças conversavam, brincavam, levantavam-se, queriam ir ao banheiro ou beber água etc. Nessas situações, as brincadeiras e atitudes das crianças acabavam sendo interpretadas como indisciplina.

Quanto à organização das atividades no tempo, Barbosa e Horn (2001) nos sugere que

Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada um necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil. Enfim o que é mais adequado propormos para crianças maiores e menores (BARBOSA e HORN, 2001, p.68).

E apesar do que seria o ideal, as crianças passavam praticamente todas as tardes desenvolvendo atividades e, apenas no final do dia, mas nem todos os dias, brincavam com brinquedos de montar ou massinhas de modelar. Nesses momentos, a dinâmica era a seguinte, todos sentados em seus lugares com seu material, mas eles brincavam e interagiam com o colega ao lado ou que estava a sua frente.

Contudo, não posso dizer que a professora, no período em que a acompanhei, não tenha feito nenhuma atividade diferenciada. Por duas vezes a professora trabalhou com as crianças pintura com tinta guache, mas foi bem estressante, tanto para ela quanto para as crianças. O estresse ocorreu pelo motivo de não poder trabalhar com tinta dentro da sala, pois não poderia fazer sujeira. Assim, ela programou atividade escrita para uns enquanto outros desenvolviam a atividade de pintura. Mas isso acarretou diversos questionamentos por parte das crianças, elas queriam saber a todo momento quando iriam pintar também.

Para não sujar a sala de tinta, a professora resolveu desenvolver a atividade de pintura no solário, situação pouco comum para as crianças. Embora o solário seja para uso dos pequenos, poucas vezes eles utilizavam esse espaço. Durante o tempo em que acompanhei a turma, as crianças foram ao solário com a professora apenas por dois momentos: os dois dias de atividade de pintura e um dia atípico em que tinha poucas crianças.



Figura 2 - Brincando no solário.



Fonte: Acervo pessoal. Novembro/2019

No dia atípico em que as crianças foram brincar no solário, eles se encontraram com a turma do Estágio I no local. Nessa ocasião, as crianças brincaram de “pega-pega”, “corrida”, com brinquedos e dançaram bastante. Essas circunstâncias são propícias à observação do professor. Borba (2012) explica que

A observação das crianças é uma ferramenta fundamental do professor conhecer e compreender melhor as crianças nas suas formas de pensar, de comunicar-se, de interpretar e de agir sobre o mundo. Nesse sentido, seu olhar pode focalizar algumas questões envolvidas no brincar, tais como: De que as crianças brincam? Que temas e objetos/brinquedos estão envolvidos? Que brincadeiras repetem cotidianamente? Que regras organizam as brincadeiras? Em que espaços e durante quanto tempo brincam? Como escolhem e distribuem os participantes? Que papéis são assumidos? Como se organizam em grupos? Que critérios e valores perpassam a escolha dos parceiros (amizades, alianças, hierarquias, preconceitos, relações de poder etc.)? Quais são as regras que regem as relações entre pares? Que conhecimentos e habilidades as crianças revelam nas brincadeiras? (BORBA, 2012, p.72-73).

A criança deve ser entendida pelo/a professor/a como um sujeito social e de direitos, que necessita de atendimento e tratamento especializado, abrangendo e aliando cuidado e educação. É fundamental que a criança brinque e interaja com outras.

Praticamente todas as atividades dessa turma eram desenvolvidas dentro da sala de aula. Mesmo nas sextas-feiras que era o dia do brinquedo, as crianças ficavam dentro da sala, brincando com os brinquedos que elas levavam, mas todos dentro desse espaço.

A turma não costumava sair da sala, mas a escola promoveu um evento, um brinquedo inflável chamado de “Futebol de sabão”. Porém, cada sala teria um tempo de participação e apenas uma turma por vez. Para participar desse evento as crianças levaram bilhetes de autorização comunicando o evento para os pais ou responsáveis assinarem. O problema é que nem todas as crianças trouxeram essas autorizações assinadas ou trajes de banho. Visivelmente a Professora ficou incomodada com a situação. Ela disse que não teria coragem de deixar crianças só olhando as outras se divertirem.

Diante dessa situação, a Professora perguntou para as outras profissionais o que elas iam fazer com as crianças que não tinham trajes de banho ou autorização. Elas responderam energicamente que não iam participar. Disseram que não iriam se arriscar, pois alguma mãe poderia alegar que não autorizou o filho/a participar e fazerem alguma reclamação. Mesmo assim, a professora não se conformou, falou com a coordenadora e arrumou roupas que pertenciam a escola para que suas crianças usassem durante o evento. E assim, todas as crianças da turma participaram da brincadeira e ficaram muito contentes.

Embora nesse momento a professora tenha se preocupado em não excluir nenhuma criança da participação na brincadeira, em outros momentos ela agia diferentemente. Em algumas situações, a ida ao parquinho era usada como objeto de troca. Como por exemplo nos momentos considerados como indisciplina. Outra situação questionável dizia respeito à lição, parecia castigo, pois havia o indicativo de que se houvesse bagunça haveria mais atividade para fazer.

Na escola havia uma escala de ida ao parquinho, determinada pela direção. Todas as professoras deveriam seguir essa escala para que suas turmas pudessem ir ao parquinho pelo menos uma vez por semana. Porém, a turma observada foi apenas uma vez ao parquinho no decorrer da minha residência pedagógica. Na ocasião da ida ao parquinho, as crianças foram acompanhadas por uma professora substituta.

Diante disso, devemos lembrar que brincar é um direito assegurado nos ordenamentos legais de nosso país, e cabe as instituições escolas junto aos professores assegurar esse direito de forma planejada para que as crianças brinquem, além de possibilitar que elas criem suas próprias brincadeiras e construam novas experiências dentro de espaços diversificados e tempos adequadamente planejados como indicam Barbosa e Horn (2001, p.67-79).

Diante da descrição da observação que fiz a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e considerando as práticas pedagógicas da professora que acompanhei, ficou evidente que a rotina de atividades estabelecida às crianças é bem rígida. O trabalho educativo organizado e desenvolvido pela professora, apesar de ter um planejamento prévio, está voltado às práticas educacionais tradicionais escolarizadas, embora não sendo adepta da xerox. O trabalho pedagógico desenvolvido não promove a interação das crianças com seus pares nem com outras crianças. Como ficam praticamente o período todo dentro da sala de aula, as crianças interagem apenas com um adulto, a professora.

O trabalho pedagógico da professora contempla o educar e o cuidar na medida da indissociabilidade desses processos. Entretanto, o brincar geralmente fica em segundo plano dentro de sua organização educativa. A brincadeira, o parquinho ou outra atividade mais lúdica fica sempre em último plano como se não fizessem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à organização mais cuidadosa da interação das crianças com os espaços e os tempos das atividades como ferramentas importantes no processo educacional, especialmente à educação infantil, não há. A escola tem vários espaços/ambientes que poderiam ser incluídos na organização de atividades diferenciadas e que oportunizassem a aquisição e ampliação de outros saberes e conhecimentos, mas são deixados de lado. A exploração e a experimentação de novos espaços não acontecem.

Observei que dentro do planejamento da rotina de atividades, o tempo é igual para todos. Não há uma flexibilização respeitando as particularidades de cada criança. Algumas crianças desenvolvem suas atividades com muita rapidez e para não ficarem paradas, acabam buscando formas de passar o tempo. Situação que desencadeia angústias, pois o comportamento da criança é traduzido como indisciplina. Isso denota uma desorganização do tempo em relação ao processo educativo. A professora deveria rever sua prática e organizar atividades alternativas para esses momentos.

Em suma, as práticas pedagógicas devem ser organizadas por seus professores considerando os sujeitos e suas especificidades no processo educativo, aliando educação, cuidado e brincadeiras e considerando os espaços e os tempos adequados para realização de cada atividade. O professor é responsável por centrar sua prática a um processo reflexivo e intencional, proporcionando brincadeiras, exploração, experimentação e imaginação à criança, além de possibilitar a interação dela com os outras crianças e adultos, potencializando as experiências e o aprendizado.

## 5. Considerações finais

Durante o processo de observação do estudo e da elaboração deste relato foi possível refletir sobre diversos conceitos estudados e experiências vivenciadas ao longo do curso de pedagogia, organizando conhecimentos adquiridos. Mesmo este trabalho sendo voltado especificamente à educação infantil, tive a oportunidade de fazer uma reflexão a respeito de outros aspectos voltados à educação e aos saberes necessários à prática docente.

Em relação ao aprendizado adquirido, posso concluir que, à princípio toda escola de educação infantil educa e cuida de sujeitos. A partir das atividades diárias, do planejamento do trabalho pedagógico, das rotinas estabelecidas e da organização dos espaços, podemos considerar que essas ações são de educação e cuidado. Não há, dentro de uma instituição educacional, atividades estritamente voltadas apenas ao cuidado ou à educação, Barbosa e Horn (2001, p.70) alertam que “[...]Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidado no trabalho com crianças de zero a seis anos. [...]”.

É importante que uma instituição que cuida e educa crianças pequenas trabalhe com uma proposta em que a intencionalidade pedagógica esteja presente no cuidar e educar, nas interações, nos espaços e nos tempos. As situações de interação entre professores, famílias e crianças são importantes para que a educação infantil atinja o objetivo de proporcionar à criança desenvolvimento integral e respeito a seus direitos, ampliando assim os modos de perceber e estar no mundo.

Ao pensar a respeito do papel da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e sobre o mundo que está em constante transformação no que se refere a educação, podemos constatar que a educação oferecida em algumas instituições infantis ainda não está de acordo com parâmetros nacionais estabelecidos pelas leis que regem a educação das crianças pequenas. As leis que regem a Educação Infantil são claras ao afirmarem que a criança é um cidadão em desenvolvimento e um sujeito de direito. Portanto, cabe às instituições que oferecem essa modalidade de educação se adequarem ao ordenamento legal do Brasil. Entretanto, as condições de aprendizado e respeito à infância encontradas em alguns espaços educacionais infantis ainda são inapropriadas conforme observado na escola onde realizei a pesquisa.

As práticas escolarizadas tradicionais de ensino ainda estão presentes no âmbito da educação infantil. Os professores continuam mais preocupados em ensinar às crianças a leitura, a escrita e o cálculo, deixando o brincar de lado. As práticas disciplinares dos corpos das crianças são constantes e naturalizadas dentro da escola.

Embora muitos especialistas venham discutindo sobre a importância do brincar no cotidiano escolar, especialmente na educação infantil, durante a observação, foi possível perceber que a brincadeira como experiência de cultura (BORBA, 2012, p.65-74) não está tão inserida nas práticas pedagógicas como deveria. São raros os momentos de brincadeiras no cotidiano escolar infantil.

Os espaços e os tempos das atividades e das brincadeiras não estão sendo compreendidos como ferramentas de trabalhos pedagógicos em prol do aprendizado. Na realidade, por intermédio da observação, eles nem parecem ser considerados como parte do processo educativo. E quanto à interação, há poucos momentos em que as crianças têm a oportunidade de se relacionarem.

As crianças não têm autonomia para se movimentarem dentro dos espaços da escola. Há tempo determinado e padronizado para a utilização dos espaços e realização das atividades. Isso denota que há a necessidade de planejamento na proposta pedagógica em que o espaço-temporal esteja adequado às crianças. Os materiais pedagógicos não estão à vista ou ao alcance das crianças. Cada atividade é desenvolvida em lugares e horários restritos a um determinado espaço, turma ou professor.

Os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam estar atentos as suas responsabilidades e como agem. A reflexão sobre a condição do pensamento pedagógico consciente é fundamental. É necessário, também, que tanto os estabelecimentos de educação infantil quanto aos professores invistam em formação adequada e continuada, para uma qualificação profissional mais apropriada.

Uma educação infantil de qualidade é constituída por professores/as conscientes de seu papel e das dimensões práticas do seu fazer. Os profissionais precisam saber que a criança matriculada na escola de educação infantil deve ser vista, entendida, compreendida, cuidada e educada integralmente.

A escola que trabalha com crianças, ainda têm pontos em sua estrutura organizacional e pedagógica que precisam ser revistos. Embora as escolas tenham muito a oferecer em termos de aprendizado, algumas deveriam investir mais em metodologias que contribuam para a organização do espaço e/ou ambiente das salas de aulas, tornando-as mais agradáveis e estimuladoras, proporcionando uma aprendizagem dinâmica e lúdica, contribuindo para a aproximação das crianças, estimulando o desenvolvimento do faz-de-conta, da imaginação, da socialização e da autonomia na formação da criança pequena.

Para finalizar, a intenção deste relato não é generalizar, apenas de fazer uma reflexão a respeito de algumas práticas pedagógicas ainda encontradas em determinadas escolas de educação infantil.

## Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.
- ARIÈS, Philippe. Conclusão: Os dois sentimentos da Infância. In: ARIÈS. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981. p. 156-164.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p. 87-104
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As rotinas nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem fronteira**. V.6, n.1, p. 56-69, jan./jun., 2006. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 06/04/2020
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gladis E.(Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. *in*: CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012. 65-74
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.19-32.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero?. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gladis E.(orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. 12 edições, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições da câmara, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil**. / Secretaria da Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituição educação infantil**. Brasília; MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998. v.2.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998. v. 3

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p.18.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY; KAERCHER, Gladis E.(Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-26.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras como brincadeira. *in*: CORSINO. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012. 47-64

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 162-194

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular - Quadro dos Saberes Necessários, 2009.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Resenha de: JUNIOR, M. K. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago, p. 239-242, 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. A solidária parceria entre espaço e educador. In: HORN. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004. p. 13-21.

HORN, Maria da Graça Souza. Passos do espaço na trajetória da educação infantil. In: HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil**.: Porto Alegre: Editora Artmed, 2004. p. 23-38.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Bases para se pensar uma proposta pedagógica para educação infantil. In: GRAMS, Gilza Maria Zauhy; RODRIGUES, Silvia Adriana. (Orgs.). **Temas dilemas pedagógicos na Educação Infantil, desafios e caminhos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 19-36.



OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2002. p. 175-200.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Acesso em 11 de novembro de 2019. Disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/ite/escola/index.php?p=36&unidade=510>

PORTAL ESCOLAS. Acesso em 06 de setembro de 2020. Disponível em: <https://w.w.w.escol.as/269984-walter-efigenio>

REDIN, Marita Martins. Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: REDIN, Marita Martins. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 19-38

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. Educação e Sociedade: **Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-78, 2005

SANTOS, R. L. **Crianças e infâncias**: um *olhar de azul* para os trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica, Uberlândia. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 121-137