



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

**ATIVIDADES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O SENTIDO DE  
ESPAÇOS OPRESSORES NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

**CONSUELO SOARES OLIVEIRA MARTINS**

**RIO DE JANEIRO**

**2016**

ATIVIDADES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O SENTIDO DE ESPAÇOS  
OPRESSORES NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

CONSUELO SOARES OLIVEIRA MARTINS

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

---

Marcio da Costa Berbat (Orientador)  
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro  
Novembro  
2016

ATIVIDADES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O SENTIDO DE ESPAÇOS  
OPRESSORES NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

CONSUELO SOARES OLIVEIRA MARTINS

Avaliada por:

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Adrienne Ogêda Guedes

Departamento de Didática – Escola de Educação

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

É impossível ensinar sem esta coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de acientífico, senão anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais.

(Paulo Freire, 1977)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais Maria das Graças e Manoel, aos meus filhos Vinícius e João Guilherme e ao meu marido Mauro por todo o incentivo, carinho e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela coragem de persistir , por seu amparo e sua proteção.

Aos meus pais, por me colocarem no caminho dos estudos, respeitando minhas escolhas e torcendo pelo meu sucesso.

Aos meus filhos por entenderem minhas ausências, por cuidarem um do outro, pela paciência perante o meu cansaço, por não duvidarem do meu amor e por serem meu estímulo a correr atrás dos meus objetivos.

Ao meu marido pelo apoio, paciência e amor nos momentos de dúvida, afirmação, frustração, ausências, estresse com a vida acadêmica ou profissional e ainda assim continuamos juntos nessa caminhada.

Às minhas irmãs e sobrinhos, agradeço pelos encontros de família, que com uma mistura de risadas, brincadeiras, guloseimas e crianças correndo por todos os lados renovaram minhas energias para recuperar o fôlego e continuar a caminhada.

Todos vocês são minhas joias.... Pérolas da minha família!

Às minhas amigas Dayana, Emília, Fabiana e Sandra por viverem os bons e maus momentos da minha caminhada não me deixando desistir.

Às minhas amigas da Unirio, Luciana Rolim, Luciana Silva e Sára pelos risos, pelas lágrimas, pelas broncas, pelas dificuldades e pelas vitórias alcançadas.

Ao meu orientador Marcio Berbat por acreditar no meu trabalho deixando sua marca na minha caminhada e a todos os professores da UNIRIO que foram essenciais na minha formação.

**CONSUELO SOARES OLIVEIRA MARTINS. ATIVIDADES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O SENTIDO DE ESPAÇOS OPRESSORES NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO.** Brasil, 2017, 35 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

## **RESUMO**

O trabalho na educação infantil precisa considerar a criança como protagonista do seu próprio processo de ensino, dando oportunidades para que ela participe da tecitura das práticas pedagógicas. Transformar a escola em um espaço vivo, com relações mais horizontais, levando ao desejo de aprender e de brincar, transpondo o horizonte da ludicidade na educação infantil, não permitindo assim, a escolarização da infância, ainda gera muita polêmica entre os profissionais da educação, onde a teoria e a prática não se articulam da melhor maneira. Assim, o presente trabalho traz o relato de uma experiência em uma escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com turmas de educação infantil, tendo por objetivo a reflexão sobre a apropriação das crianças em um espaço escolarizado, construído para crianças e adolescentes numa perspectiva controladora e engessada. Além disso, são discutidas as necessidades de toda equipe escolar em avaliar sua prática em estudos individuais e coletivos, buscando a valorização da educação infantil e promovendo uma interação maior da escola com esse segmento.

**Palavras-chave:** Educação infantil, Espaços Opressores, Lúdico.

## **INDICE DE SIGLAS**

**EDI** – Espaços de Desenvolvimento Infantil

**EI** – Educação Infantil

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SME-RJ** – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

**UNIRIO** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## Sumário

<b>Resumo</b>	<b>06</b>
<b>Introdução</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1: Construção do papel de educador</b>	
<b>1.1: Trajetória profissional</b>	<b>12</b>
<b>1.2: Construindo a pesquisa</b>	<b>14</b>
<b>1.3: Contextualizando: Algumas considerações sobre o cotidiano escolar</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 2:</b>	
<b>2.1: Possíveis Diálogos com o Referencial Teórico</b>	<b>22</b>
<b>2.2: DCNEI: A bússola do trabalho na Educação Infantil</b>	<b>26</b>
<b>Capítulo 3: O que queremos da Educação Infantil?</b>	
<b>3.1: Desafios</b>	<b>28</b>
<b>3.2: Escrevendo nossa história</b>	<b>29</b>
<b>3.3: O outro lado da história</b>	<b>33</b>
<b>Considerações Finais</b>	<b>34</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>35</b>

## Introdução

O presente trabalho monográfico é uma breve discussão sobre a apropriação da educação infantil nos espaços escolares e a participação ativa das crianças como personagens principais da sua jornada no processo pedagógico. Esse relato surge a partir da minha experiência como professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, participando ativamente do cotidiano das crianças do EI de uma unidade escolar situada na zona norte da cidade.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) norteia o trabalho de pesquisa de campo realizado e é imprescindível o seu conhecimento pelo profissional que atua com esse segmento. A partir da análise desse documento, vemos o quanto é necessário permitir que as crianças sejam mais atuantes e tenham voz na construção do projeto político pedagógico escolar.

Nessa perspectiva de protagonismo infantil, venho trazendo experiências onde alinhar essa teoria com a prática ainda é uma luta pedagógica muito grande, em que a visão que os adultos têm das crianças precisam ser ampliadas e a relação vista com mais respeito e reciprocidade. Respeito em relação ao seu espaço, às suas ideias, emoções, aprendizagens e a liberdade do seu corpo.

Crianças pequenas em uma estrutura física voltada para crianças maiores e adolescentes, cercadas de grades, muros com seu espaço limitado à sala de aula e com regras e horários para cumprir durante cerca de 4 horas, nos leva a questionar essa inter-relação da prática com a teoria. Onde está o olhar pela criança? Estamos ouvindo essas crianças?

Foi observando e atuando na rotina da educação infantil nesse espaço, dialogando com colegas, e analisando os papéis de cada ator desse processo, que venho delineando a partir das pesquisas de campo, problematizando o trabalho na educação infantil e a organização dos espaços de forma conjunta e viável dentro da realidade em que se encontra escola, procurando envolver a equipe escolar nesse processo, analisando de forma crítica seu papel no campo de atuação desse segmento e questionando como essas crianças devem chegar no 1º ano do ensino fundamental.

Dialogando com essas experiências e com vários autores, vou tecendo cada capítulo

desse estudo acadêmico como ponto de partida para reflexões significativas na educação infantil, adoçando meu olhar, indagando e buscando ouvir de forma mais aguçada as inquietações não só do meu próprio trabalho como docente como também da minha posição de graduanda do curso de licenciatura em pedagogia.

Durante esse processo me vi questionando várias vezes meu próprio trabalho, baseado nos estudos realizados, podia perceber que certas ações não condiziam com meu objetivo de proporcionar um modo de escuta efetivo das crianças, deixando-os participar do meu planejamento, sendo possível uma reflexão não só do conjunto, mas também auto avaliativa, transformadora da minha prática.

Este trabalho de pesquisa foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, pretendo situar o leito com uma narrativa da minha vida e da minha formação, a justificativa desse trabalho universitário, como também o meu objeto e campo de pesquisas. No segundo capítulo procuro apresentar a metodologia e os autores que dialogam com a minha pesquisa de caráter crítico, no terceiro capítulo apresento o relato das experiências e as transformações que ocorreram no decorrer do processo, por último as considerações finais.

Para isso, procurei pautar as justificativas com documentos oficiais como DCNEI, LDB e a influência de diversos autores, tendo como maiores influências: Vygotsky, Foucault e Kramer.

Sendo assim, espero contribuir para a reflexão do trabalho na educação infantil e nos papéis desempenhados por todos os atores desse processo.

## **Capítulo 1: Construção do papel de educador**

### **1.1: Trajetória profissional**

Comecei o caminho como professora no curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1994. Em 1995 iniciei meu trabalho como professora em algumas escolas privadas, mas sempre fui à busca da estabilidade do concurso público, deixando a graduação superior para o futuro.

Sou professora da rede municipal do Rio de Janeiro desde 2001. Durante esses anos pude conviver com diferentes realidades dos nossos alunos. Trabalhei alguns anos na zona oeste, em escolas chamadas de “Brizolinhas”, em Cieps conhecidos como “Brizolões”, em projetos do município que foram realizados dentro dos quartéis da aeronáutica e exército onde ofereciam aulas de apoio escolar para alunos das escolas próximas, e regendo aulas em algumas escolas da zona norte.

Dez anos após minha primeira matrícula fui chamada para assumir a segunda matrícula na mesma rede e durante todos esses anos sempre escolhi reger turmas de 4º ou 5º anos por considerar uma maior afinidade com a faixa etária.

Após um longo percurso de lutas e conquistas na vida pessoal e profissional, o futuro da graduação chegou em 2012 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Novas portas se abriram novas possibilidades, fiquei totalmente encantada com o que essa Universidade e seus mestres me proporcionaram.

Em 2013, a rede municipal enfrentou uma grande greve que buscava mudanças em defesa da escola pública. Foi quase 20 anos sem mobilização contra os ataques que somos submetidos nesse sistema educacional, desvalorizando a nossa classe. A maior luta que travávamos naquele momento era o enfrentamento às políticas públicas que visavam à meritocracia e o neoliberalismo que tomou conta do nosso sistema de ensino. Participando dessa greve, forjei na luta um maior nível de consciência de classe com uma visão mais ampla da importância de batalhar por um ideal de educação para toda nossa sociedade, combatendo o desmonte da escola pública.

Após 14 anos de experiência como regente do ensino fundamental I na Rede Municipal do Rio de Janeiro, devido à nova proposta política de reestruturação das escolas, onde o objetivo é a segmentação das unidades e remanejamento de professores e

estudantes, fui transferida de unidade escolar e desafiada a trabalhar com educação infantil no ano de 2016. Fiquei muito apreensiva com o novo local de trabalho, a nova equipe e o novo cotidiano que me foi oferecido.

A Direção da escola não se importou em saber sobre minha experiência como regente de turma, não questionou meu desejo em escolher a faixa etária que eu gostaria de trabalhar, apenas me impôs a turma de educação infantil. Depois de iniciado o ano letivo soube que nenhum professor já lotado na unidade escolar gostava de ficar com as turmas de educação infantil, pois já era costume da direção em não atender apenas nessas turmas, a LDB na lei nº 11.738/2008, artigo 2º, § 4º, que afirma que, na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com aluno, onde no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades extraclases.

O movimento grevista em que fui atuante me ensinou muitas coisas, principalmente a lutar pelos meus direitos e assim, juntamente com outras colegas, pleiteamos a Direção que cumprisse a lei que já era efetivada para os regentes do ensino fundamental I e II. Após algumas reuniões, conseguimos fazer valer nossos direitos e assim pudemos iniciar o trabalho com as turmas e encarar os novos desafios que estavam nos esperando.

Estamos constantemente buscando melhorias para o espaço junto à equipe gestora, visando à participação das crianças da educação infantil ativamente no ambiente escolar.

Em alguns momentos é muito angustiante defender nossas crenças e a caminhada é muito solitária, mas não podemos perder a esperanças no amanhã. Acredito que tanto quanto nós, professores, ajudamos os alunos a trilharem seus caminhos eles também fazem parte do nosso trajeto pessoal e profissional, fazem parte do que nos tornamos.

## 1.2. Construindo a pesquisa

A partir de considerações sobre o estudo da criança, a educação infantil muitas vezes é vista de maneira errônea, como um direito assistencialista, para afastar as crianças da fome, da miséria e do abandono familiar. Muitas vezes também é vista como recreação para os pequenos. Porém, hoje em dia essa visão está sendo desconstruída, devido às várias pesquisas na área, a valorização dos profissionais que nela atuam e o foco educacional que está cada vez mais forte e presente, tendo como grande desafio a qualidade do ensino.

A importância do lúdico como recurso educacional precisa ser trabalhada com as equipes escolares na prática e não apenas na teoria que muitos conhecem, porém desprezam.

Desemparedar essas crianças na escola se torna urgente, mostrar a importância desses pequenos em ocupar e cuidar de um espaço que é deles. Assim, pensar que tipo de crianças queremos receber no 1º ano do ensino fundamental após a passagem pela educação infantil, nos faz refletir sobre que trabalho vamos realizar nessa etapa tão rica do desenvolvimento humano.

“Imediatamente depois do Maternal, a criança de seis anos é “parafusada“ numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante sete anos ou mais? (...) faz um século que vemos as crianças arrastando os pés embaixo das carteiras, entortando o corpo e pulando como rãs quando a sineta bate. Esse tipo de manifestação é atribuído a turbulência infantil - nunca à imobilidade insuportável imposta às crianças - a culpa é sempre da própria vítima. Não, não é um acaso, é um plano. Um plano desconhecido para os que o cumprem. Trata-se de domar. Domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança” (HARPER, 1980, p. 84).

O profissional que atua na educação infantil deve ser estimulado a buscar meios de aprendizagem menos mecanizados e repetitivos, com mais significados, mediando e fortalecendo o vínculo da criança com o ambiente escolar e com os atores desse processo. É necessário pensar de que forma esses profissionais podem encontrar meios de escapar desse poder que tolhe e limita que visa formar seres sujeitados, oprimidos e sem desejos.

A educação infantil tem seu regimento baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo essa uma grande ferramenta para nortear o trabalho dos profissionais desse segmento. Neste documento de caráter mandatório, está prevista as ideias e caminhos a serem percorridos por toda a educação infantil do país. Sendo assim, é através deste documento que justificarei as discussões e informações da minha pesquisa.

Pesquisar as práticas na educação infantil permitiu problematizar o trabalho com as crianças de 6 anos no ensino fundamental. Mais do que conceber as duas etapas de modo dicotômico, trata-se - na ótica deste texto - de pensar, para além, transições e desafios na organização dos sistemas de ensino e em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos neste trabalho (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p.69).

### 1.3. Contextualizando: Algumas considerações sobre o cotidiano escolar

Para a imersão no campo, foi necessário realizar algumas reflexões sobre meu trabalho docente, a atuação da equipe pedagógica escolar, a rigidez da estrutura da escola que não foi construída e pensada em acolher a educação infantil no município do Rio de Janeiro, que desestimula a capacidade criativa e a autônoma das crianças.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (FRANCO, 2005, p.486).

Pensando na ressignificação do fazer docente, a ênfase está nas seguintes hipóteses: A criança tem a sensação de pertencimento ao usar o espaço dessa instituição? Por que as atividades lúdicas que necessitam de um espaço acolhedor e estimulante, propício às brincadeiras livres como forma de aprendizado, são tolhidas? Como é pensada a organização desses ambientes? As crianças demonstram resistência em seguir os interesses dos adultos no controle e na inibição da autonomia infantil? O lúdico é visto como ferramenta de aprendizagem? Essa opressão motivada pelo controle pode ser um desencadeador de comportamento agressivo nas crianças devido ao cotidiano escolar pesado? Diante deste contexto, questiono as relações das crianças com o espaço pedagógico, sua contribuição no desenvolvimento da pré-escola e sua influência no comportamento infantil.

“Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle, que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presentes todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação” (LIMA, 1989, p.11).

A escola, localizada no bairro da zona norte da cidade, atende crianças da educação infantil ao 5º ano e turmas de Projetos Estratégicos no 1º e 2º turno e no noturno atende aos

alunos do PEJA, oriundo de duas comunidades próximas.

O prédio de quatro andares apresenta uma organização arquitetônica que não privilegia os alunos da educação infantil. Salas de aulas com cores escuras e com janelas de madeira fechadas para uso do ar condicionado, e ainda que, havendo espaços que contemplam as atividades externas, os mesmos não são utilizados pelas crianças pequenas, devido a uma decisão da equipe gestora que considera um risco a integridade física das crianças. Os motivos alegados são: o grande número de alunos com faixa etária diferentes que circulam ao mesmo tempo, a aspereza do chão, a falta de delimitações do espaço, a escassez de funcionários para organizar a circulação das pessoas e o uso do pátio interno por crianças do ensino fundamental I que participam de projetos no contra turno da aula regular.

Existem sete turmas de educação infantil, sendo quatro no turno da manhã e três no turno da tarde. Cada turma tem aproximadamente 25 alunos. As crianças ficam na escola por um período de 4 horas e 30 minutos, sendo que, dessa carga horária, apenas 45 minutos são fora da sala de aula, quando as crianças estão no refeitório no intervalo do lanche e do almoço.

As salas de aula são equipadas com aparelho de televisão, DVD, projetor, aparelhos de som, alguns brinquedos, alguns poucos livros à disposição e possuem um número grande de mesas e cadeiras, ocupando grande parte do espaço disponível.

Como aluna do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), me deparar com essa situação que ignora as necessidades das crianças, causou bastante angústia, pois foi de encontro com tudo o que aprendi sobre educação infantil durante o curso.

Baseando-me nas discussões promovidas na Universidade, nas aulas ofertadas pelos professores e nas leituras sobre educação infantil e espaços de interação, levei-me a pensar e me vi motivada a buscar alternativas para melhorar a organização espaço/tempo junto à equipe escolar.

Analisando a rotina das turmas de educação infantil no turno da manhã, durante o período de fevereiro até dezembro, é possível perceber várias mudanças no comportamento das crianças diante aos fatos apresentados.

De terça à sexta feira, as turmas são recebidas às 07h30min da manhã pelas

professoras no refeitório da escola. Lá eles recebem o desjejum que é uma caneca de leite. Às 07h45min todas as turmas sobem para suas salas. A turma pesquisada tem a sala situada no 3º andar da escola. Esse andar possui oito salas, sendo três de educação infantil e cinco de anos do ensino fundamental I, dois banheiros e um bebedor do andar que foi retirado no mês de abril por motivos técnicos e repostado no final de julho, fazendo que que nesse período, houvesse até o controle da hora que a criança pode saciar sua sede, já que os outros bebedouros se localizam em andares diferentes, se fazendo necessário que a professora reunisse a turma para que todos pudessem beber água juntos, já que não havia outro profissional para ficar ou acompanhá-los.

A sala de aula dessa turma possui seis mesas e 24 cadeiras, dois armários de ferro, uma mesa com brinquedos e jogos, murais e varais com a produção da turma, ao alcance das crianças para promover a interação, estante de livros, uma mesa com televisão e DVD, quadro branco, ar condicionado e a mesa da professora.

As crianças entram na sala e já penduram suas mochilas nos ganchos e sentam em roda aguardando a professora se organizar e sentar com eles. Nesse momento promovemos a rodinha que consiste em cantar músicas, fazer a chamadinha, conversar sobre o tempo, contar quantas crianças vieram, escolher o ajudante do dia, conversar sobre as novidades de cada um, realizar a votação da história que será contada no dia e falar sobre as atividades que serão propostas. Na verdade, a dinâmica varia muito de um dia para o outro já que a Rodinha se torna um processo que cria vida própria de acordo com o direcionamento que as crianças vão dando. São muito participativas, questionadoras e interessadas nas conversas que entram na roda, tendo a liberdade de puxar qualquer assunto de forma espontânea. É um momento de troca e de cumplicidade.

Geralmente essa roda de conversa dura 1 hora e daí partimos para as atividades direcionadas que podem ser trabalhos que registramos em cadernos individuais, coletivos em cartazes, blocão e atividades artísticas conforme solicita a coordenação da U.E. que constantemente solicita atividades voltadas à instrução. Porém, trabalhamos também através da ludicidade e a utilizamos muitas vezes como veículo de informação. Durante as atividades é sugerido que seja dada ênfase as áreas de conhecimento: oral e escrita, matemática, ciências sociais e naturais, corpo e movimento, linguagens artísticas: música e artes visuais, conforme as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação

do Rio de Janeiro (SME-RJ).

“No universo das instituições pesquisadas, há uma gama de concepções de leitura e escrita que, quando traduzida em práticas, torna o desafio ainda maior: organização dos espaços, planejamento da rotina/atividades, seleção de materiais são experiências de cultura ou priorizam ações instrucionais? Isto é, brinca-se sempre para aprender algo? As histórias contadas e os livros, que funções exercem?” (KRAMER et al.,2011, p.72).

Às 09h30min a turma desce para o refeitório, onde ficam com os inspetores almoçando durante 20 minutos. Enquanto isso os professores ficam no intervalo referente a uma parte do horário de planejamento, para as necessidades físicas ou para separarem algum material didático. Às 09h50min os alunos vão com os professores beber água, vão ao banheiro e voltam para a sala de aula. Após as refeições é bem comum ver as crianças segurando a grade que faz a divisão do refeitório com a área externa, observando as crianças maiores brincando no amplo espaço do pátio que é destinado apenas as turmas dos anos do fundamental I.

Chegando à sala de aula, colocamos o mobiliário no fundo para abrir espaço e os alunos podem usufruir do lugar, brincando livremente ou com brinquedos. Coloquei no chão uma amarelinha feita de fita adesiva, uma pista de corrida de carrinhos também feita do mesmo material.

Nesse momento trabalhamos direção, espaço, ritmo, equilíbrio, lateralidade entre outras coisas que vão surgindo com as atividades já planejadas ou que são propostas pelas próprias crianças. Com uma música de fundo, as crianças pulam, dançam, correm, brincam, cantam, naquele pequeno espaço da nossa sala é o momento que podemos ser nós mesmos, sem nos preocuparmos com as posturas rígidas e opressoras.

Trinta minutos antes da hora da saída, é a hora de acalmar a agitação que produzimos. Algumas vezes fazemos relaxamento nos colchonetes ou assistimos algum desenho. Às 11h30min voltamos ao refeitório onde os pais aguardam atrás do portão para buscar os pequenos.

Nos dias de segunda feira ocorrem as aulas extras que nos propiciam o 1/3 da carga horária. Nesse dia os alunos têm dois tempos de educação física, única oportunidade de sair das quatro paredes da sala de aula. Também é oferecida a aula na Sala de Leitura com o professor responsável. No início do ano eles tinham aulas de artes que foram interrompidas por falta de professor, retornando apenas no mês de setembro.

A circulação das crianças é bem restrita. A dominação do corpo é uma constante, onde várias ações controladoras são exigidas. Sempre pedem que eles caminhem formados e em filas, um atrás do outro, porém combino com as crianças de andarmos próximos sem atrapalhar as aulas das outras turmas e sem a necessidade de andarmos enfileirados. Algumas vezes escapam da observação dos adultos e aproveitam para descerem a escada sentada, como forma de brincar e subverter aquele espaço opressor. Assim como correr pelo corredor vazio.

“A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados” (FOUCAULT, 2005, p. 142).

A brincadeira não é valorizada pela direção da unidade escolar. Não é vista como ferramenta de formação afetiva, cognitiva e social. O corpo não é visto como protagonista na construção do conhecimento e é constantemente vigiado e controlado, na busca do treinamento do “corpo civilizado”, apesar de constar nas orientações curriculares do município e no planejamento escolar da Unidade.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar “as disciplinas” (FOUCAULT, 2005, p. 127).

Foi solicitado pela Direção que seria imprescindível ter na sala de aula um “cantinho de ciências” com algum vaso de planta algo relacionado à natureza. Mas acho que seria muito mais significativo para as crianças se elas pudessem ver sentir, tocar as árvores que ficam no pátio externo da escola. Brincar com suas folhas, observar as cores, texturas, sentir o contato da terra e o calor do sol. Despertar a curiosidade infantil, colher

dados e formular hipóteses.

É muito desestimulante para o professor sentir que seu trabalho não é valorizado por profissionais que deveriam entender a importância que a educação infantil tem para o sucesso dos alunos nos anos escolares posteriores. As crianças também sentem essa discriminação principalmente quando são excluídas dos projetos da unidade escolar.

A turma observou que apenas as crianças pequenas não participaram de um evento em que as turmas das crianças maiores subiam em um ônibus e ouviam histórias culminando com uma atividade de artes.

Ao me questionarem sobre o porquê de só eles não poderem realizar a atividade, me senti impotente momentaneamente, mas depois nós criamos nossa atividade na sala de aula, onde as cadeiras foram colocadas enfileiradas e formamos nosso ônibus onde eu pude contar-lhes uma história culminando em uma atividade de massinha. O mesmo se dá para outros projetos em que nós não somos convidados a participar até a presente data.

“Mas, se nós acreditarmos que o melhor presente que podemos dar a uma criança é a crença em si mesma, uma autoimagem positiva e uma autoestima elevada, fica mais fácil não apenas enxergar, mas também explicar, como o brincar de alta qualidade pode promover isso” (MOYLES, 2006, p.123).

Minha postura foi questionadora de forma incessante em relação às ações da Direção e buscando meios de proporcionar que as crianças se situem e se apropriem de forma positiva do espaço escolar, dando oportunidades para que elas cresçam e se desenvolvam sentindo-se estimuladas e protegidas.

## Capítulo 2

### 2.1 Possíveis Diálogos com o Referencial Teórico

As estruturas rígidas dos prédios municipais que recebem turmas de educação infantil desestimulam a curiosidade infantil e o trabalho docente. A postura dos profissionais que atuam na escola é fundamental para transformar esse ambiente num espaço libertador que respeita o desenvolvimento infantil, que cria um sentimento de pertencimento dessa criança com o ambiente escolar ou um local opressor que visa à docilidade dos corpos, a manutenção da ordem e obediência. É de suma importância que a equipe gestora e docente reflita em busca da transformação do ambiente e tenha como centro do currículo o desenvolvimento pleno da criança. A partir disso, Machado (1991) questiona:

“O que se vê hoje em dia é que dentre todos os elementos em questão o brincar está cada vez menos presente. Exigências, restrições, punições. ‘Não mexa aí!’ ‘Coma direito’, ‘Sente direito’, ‘Espere um pouquinho’ são as frases que a criança mais escuta. Qual o sentido de tudo isso? Como minimizar essa questão levando em conta a multiplicidade de papéis que cada um de nós, adultos, nos propomos a desempenhar? Que espécie de indivíduos estamos criando? Essas perguntas merecem uma resposta. Nossas crianças merecem” (MACHADO, 1991, p. 26).

É de suma importância trazer para esse estudo, documentos que embasam as leis que regem a educação infantil, como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009.

“(…) o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 02).

A organização dos espaços deve propiciar a investigação infantil, propor desafios motores como entrar, sair, descer, subir, saltitar, correr e através do lúdico, criar situações

de aprendizagens significativas para que as crianças construam seus conceitos de forma natural e com experiências autônomas, produtoras da sua cultura, onde o espaço deixa de ser algo vazio para se tornar um ambiente mediador da aprendizagem, abandonando a visão adultocêntricas que infelizmente é muito comum no sistema educacional. Moyles (2006) ressalta:

“Em um sistema educacional que parece, progressivamente, retirar das crianças (e dos adultos) o controle e as decisões e substituí-los pela obediência, no melhor dos casos, e pela subserviência, no pior, as crianças por meio do brincar, podem seguir adiante em seu próprio ritmo, fazer escolhas e desenvolver autoconfiança [...]” (MOYLES, 2006, p. 29).

Ainda defendendo a criança como protagonista desse processo, a autora, baseada nas noções de Vygotsky, tece seu pensamento de forma que a criança utilize a brincadeira como meio de aprendizagem utilizando assim uma aproximação com menos metodologias didáticas e mais ações lúdicas com a interação dos seus pares no âmbito escolar. Segundo Vygotsky (2010):

“...o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VIGOTSKY, 2010, p. 78).

Ao observarmos a rotina da pré-escola e confrontarmos com o posicionamento dos autores estudados, percebemos que é urgente a necessidade de ocuparmos o espaço escolar para uma interação coletiva das crianças com o meio e seus agentes, com intervenções lúdicas numa construção colaborativa com todas as comunidades escolares.

A necessidade de controle em relação aos movimentos das crianças nesse ambiente, é sinalizado com a quantidades de grades e locais proibidos de serem circulados pelas turmas de educação infantil, preocupados com o risco de crianças se acidentarem ao brincar livremente, sendo tolhidas num espaço destinado a elas, mas moldados por adultos. Como afirma Lima (1989):

“A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados –se possível limpos, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações” (LIMA, 1989, p.63).

A sociedade vai mudando, as crianças vão tendo novos estímulos com o passar dos

anos, inovadoras propostas pedagógicas vão surgindo, mas as estruturas físicas escolares permanecem rígidas e da mesma forma que foram construídas, necessitando da intervenção afetuosa das equipes escolares, colocando novos paradigmas em prática.

"(...)as salas de aula tinham, como continuam tendo, orientação para abertura de janelas à esquerda das carteiras, quadro à frente (...), junto à porta de acesso, com visor para a inspeção dos administradores. Essas salas sucediam-se lado a lado, ao longo de corredores (...) Este esquema, sempre igual, dava às escolas um ar de caserna ou de presídio, onde as crianças caminhavam em filas, sob as vistas dos professores ou dos bedéis. Mas o esquema ainda hoje não mudou inteiramente. O condicionamento à disciplina dá o tom geral dos espaços escolares" (LIMA, 1989, p. 19).

Michel Foucault nos traz em sua obra a disciplinarização dos corpos em várias instituições, inclusive a escolar. Com o conceito de “panoptismo”, onde mostra uma sociedade vigiada, controlada e disciplinada podemos ver em sua obra que os modelos arquitetônicos das primeiras escolas foram inspirados nas prisões, para ser possível vigiar e controlar e continuam carregando essas marcas. Temos até câmeras internas que vigiam as ações das pessoas que atuam nesses espaços, com a visão do poder disciplinatório na busca do adestramento e docilização dos corpos, visando a adequação às normas estabelecidas e evitando a desordem.

“A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças dos corpos (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada” (FOUCAULT, 2005, p. 58).

Ao refletir sobre esses posicionamentos dos autores, me pergunto que tipos de criança querem em nossa escola e como será seu percurso no ensino fundamental, já que a educação infantil se mostra a base do desenvolvimento humano, no caminho de uma formação plena da criança como meio de alcançar o sucesso nos anos escolares posteriores e está sendo tratada como um meio de adestramento para o futuro. A invisibilidade da infância nos espaços escolares está retirando o direito das autodescobertas e da apropriação do desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos pequenos.

“O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2005, p. 87).

## **2.2: DCNEI: A bússola do trabalho na Educação Infantil**

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) é o documento orientador de toda prática pedagógica que compõe as ações de estruturação, organização e atuação na educação infantil, sendo necessário seu total conhecimento de todos os envolvidos nesse segmento. Portanto, nesse documento que possui caráter mandatório em toda a esfera nacional, precisa ser respeitado em todos os seus artigos.

Os princípios básicos descritos nas DCNEI, para a formação das propostas pedagógicas na educação infantil são baseados nos conceitos de Ética, onde se aborda as questões da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos que garante os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e finalizando com os Estéticos que abrangem a visão da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Focando no inquietante tema da pesquisa, busquei no documento a abordagem em relação ao uso do espaço da instituição que é muito explícita no primeiro parágrafo das Diretrizes:

“(…) VI – os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição (…).

Sendo assim, é de entendimento que promover possibilidades para que a criança tenha um espaço seguro e amplo que inclui não só a sala de aula, mas também ambientes escolares, onde a criança em foco possa se apropriar, fazer autodescobertas e se entregar ao processo criativo com autonomia, confiança e cooperação.

A partir da organização do tempo e do espaço da instituição, parto para outro artigo das Diretrizes que reza sobre o direito e a necessidade da brincadeira como eixo norteador das interações:

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

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

É urgente incorporar essa lei em prática nas instituições escolares. Sabemos que é de conhecimento de todos os atores do processo, porém sua ação demanda uma desconstrução de ideias onde a educação infantil não é assumida e valorizada como etapa essencial da formação social, emocional e cognitiva da criança.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. (BRASIL, 2009, p15).

## CAPÍTULO 3

### O que queremos da Educação Infantil?

#### 3.1: DESAFIOS

De acordo com uma perspectiva centrada na criança como protagonista da construção do seu próprio conhecimento e a partir dos pressupostos apresentados, trago as reflexões sobre os questionamentos já relatados nos capítulos anteriores e todo o processo do trâmite em que se encontram os debates da unidade escolar que é o local de pesquisa desse trabalho acadêmico.

Entendendo o espaço como meio de interação das crianças com as pessoas e o mundo e que os espaços são formados por vários ambientes, sendo meu campo de pesquisa uma escola com diversos questionamentos sobre o trabalho realizado na educação infantil, o cerne da questão é repensar as práticas que estão sendo adotados visando atender à educação infantil.

Pensar no espaço que esse segmento ocupa, é pensar na importância que ele tem para a equipe dessa escola. O início do meu trabalho na U.E. Foi muito angustiante ao me deparar com uma turma de educação infantil que não sai da sala de aula mesmo com tantos espaços livres.

Usar o pátio com as crianças não tem como objetivo momentos de descanso para o professor e deixar com que as crianças fiquem à toa. As brincadeiras no pátio fazem parte do processo de construção de conhecimento de forma enriquecedora e colaborativa. Durante as atividades ao ar livre, com espaço amplo, as crianças testam, experenciam e se apoderam do seu próprio processo de aprendizagem.

Não podemos ignorar a necessidade desse processo de expressão infantil com seu corpo, seus movimentos, seus sentimentos em relação ao meio, ao mundo, ao outro e a ela mesma. As crianças aceitam coisas novas com muito mais facilidade que um adulto já tolhido.

Estimular as brincadeiras, encorajar a criança a se entregar ao novo, ao processo de criação é uma função importante dos adultos como mediadores na educação infantil.

### 3.2. Escrevendo nossa história

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola (FREIRE, 1977, p.9).

O trabalho pedagógico foi se realizando durante o período deste estudo. No início vários questionamentos borbulhavam minha mente, muita angustia e ansiedade de pensar meios de mudar a situação apresentada.

Comecei dentro da sala de aula, no nosso espaço onde as crianças eram íntimas, emparedadas, porém ávidas por aventuras. Sempre questionavam que dia poderiam brincar naquele pátio enorme da escola.

*-Tia, por que não podemos brincar lá fora?*

*- A tia vai tentar de novo a autorização para brincarmos lá fora, enquanto isso vamos ter que dar um jeito na nossa sala mesmo.*

*- Fazer o que né, tia? É o que tem pra hoje!*

Na verdade, era o que tinha para todos os dias. Infelizmente era sempre a mesma resposta.

Resolvemos numa decisão em grupo mudar a organização da sala. Colocamos as mesas e cadeiras encostadas no fundo da sala, liberando espaço livre. Cada um deu sua opinião sobre a arrumação e juntos decidimos a organização do ambiente. Decidimos fazer uma brincadeira de amarelinha com fita adesiva no chão da sala e uma pista de carrinhos. Foi muito importante que as opiniões deles fossem respeitadas no processo. Weffort (1995) afirma:

O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido imaginamos o que o outro estaria falando.... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interna. Reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram. O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia – a criança do livro, o grupo idealizado (WEFFORT, 1995, p.1)

Dividimos as atividades do dia com brinquedos cantados, vídeos musicais que convidavam as crianças a dançarem e no meio da correria de um lado para outro da sala, eles transformavam os objetos do mobiliário para atender a imaginação. Cadeiras enfileiradas viravam bancos de ônibus ou até mesmo diversos carros particulares parados no trânsito enquanto seus motoristas tentavam atravessar a sala. Brincadeiras de pega pega entre outros deliciosos momentos que, mesmo com a falta de espaço não impedia que a imaginação da criançada, acostumada a brincar nas vielas e pequenas casas das comunidades que cercavam a escola, fizessem grandes momentos dentro do EI 11.

As crianças estavam muito agitadas, mais agressivas e muitas vezes durante as brincadeiras era necessária a intervenção da professora para resolver os conflitos.

No mês de maio a diretora se mostrou muito sensível aos nossos questionamentos. Para se trabalhar com o objetivo das diretrizes, é preciso planejar junto com a equipe, e pelo que pude perceber chegando esse ano na escola, é que as turmas de educação infantil têm uma rotatividade grande de professores ano após ano e poucos questionamentos eram feitos. Até mesmo porque, esse segmento não havia sido contemplado até hoje com o direito aos tempos de Centro de Estudos, tão fundamental para colocar em prática o planejamento esperado pela DCNEI. Apesar de ainda ter muito medo que as crianças se machucassem nas brincadeiras livres do pátio, que além da aspereza do chão estava sempre frequentado pelas crianças maiores da escola, a direção se comprometeu em utilizar uma verba para compra de brinquedos de parquinho e cercar uma pequena área para dentro daquele espaço, os pequenos tivessem um ambiente separado dos alunos maiores, que na perspectiva da instituição seria possível ter um controle e uma proteção maior.

Finalmente, após o recesso de agosto, o parquinho cercado ficou pronto! Era um pequeno ambiente dentro de um espaço enorme, mas era um ganho para as crianças da educação infantil. Ainda tivemos o privilégio de ter uma mangueira nos dando sombra dentro do nosso cercadinho.

Após o primeiro semestre de o ano ter sido todo trabalhado dentro da sala de aula, para as crianças aquela novidade foi uma experiência nova e enriquecedora. Aquele pequeno espaço era um mundo de possibilidades onde podiam brincar nos balanços e escorregas e até correr um pouco, mas sempre dentro dos limites impostos pela cerca. Um dia, uma menina perguntou:

*- Por que não podemos brincar fora da cerca como as outras crianças?*

Reuni a turma embaixo da mangueira e fiz uma provocação. Pedi que ela fizesse a pergunta para a turma e que opinassem o motivo de termos nosso espaço limitado. As opiniões foram diversas:

*- Acho que é para não fugirmos da escola.*

*-Eu acho que é porque os grandes podem brigar com a gente.*

*-É porque a diretora mandou ué!*

Depois que todos opinaram eu disse:

*- A Diretora realmente pediu que não saíssemos desse espaço cercado dizendo que fica muito preocupada com que vocês se machuquem. Mas acredito que podemos conversar com ela e quando não tiver outra turma fora do cercado, pode ser possível que façamos uso dessa área maior, o que vocês acham?*

*- Eu acredito que você teve uma boa ideia, tia!*

A partir desse dia, sempre que descíamos eles ficavam na esperança de não ter alunos no pátio externo da escola, porém sempre tinha uma turma de crianças maiores por lá e assim, seguiam para seu espaço e brincavam como muita energia!

O comportamento deles na sala de aula mudou bastante. Não ficavam mais tão ansiosos em correr de um lado para o outro e se concentravam mais nas atividades. Na hora de descer para a merenda perguntavam logo se poderiam brincar no parquinho após a refeição, o que acontecia quase todos os dias, com exceção dos dias de chuva ou quando havia alguma outra atividade já programada. Quando choviam eles ficavam mais agitados, queriam correr pelas escadas na hora de ir para sala ou de descer para o refeitório. Logo algum funcionário chamava a atenção, colocando em ordem, enfileirados.

As aulas agora eram planejadas com mais atividades fora da sala. Levamos mudas de plantas comestíveis como hortelã, alecrim, manjeriço, erva doce entre outras, onde as crianças sentadas no chão do pátio, tentavam adivinhar em qual momento já haviam sentido aquele gosto ou aquele cheiro. Em contato com o espaço aberto puderam explorar a árvore do pátio, seu tronco, raiz, folhas, texturas e frutos.

*-Provem essa folha de manjeriço. Alguém já sentiu o cheiro ou o sabor dessa folha?*

*-Sim! É a planta do macarrão!!*

*-Tia, a pizza vem do pé do orégano?*

Em outro dia uma abelha se tornou o centro das atenções, levando para dentro da sala de aula o debate sobre sua espécie, fizemos uma pesquisa juntos registrando textos coletivos escritos ao final do dia.

A mangueira é a peça chave das nossas atividades externas. É embaixo dela que batemos papo, descansamos, cantamos, brincamos de pintar as unhas, de cabelereiro, e onde também ocorre à roda de leitura fora da sala.

Durante as brincadeiras no pátio, tornou-se mais frequente ocorrerem conflitos e disputas por brinquedos, espaço ou atenção. Nesse momento observo como eles tentam resolver a situação antes de intervir o que nem sempre se faz necessário. Observar como eles se relacionam nessas situações, como isso afeta suas decisões, como superam suas frustrações e como decidem as atitudes que vão tomar, reflete muito durante as atividades mais formais na sala de aula, ampliando seus horizontes.

As brincadeiras de faz de conta ficaram mais criativas e movimentadas. A turma ficou mais desinibida, curiosa e autônoma. Não parecia a mesma turma do início do ano. Eu também não era a mesma professora, fui tomada por um novo ânimo, contagiada pela energia daquelas crianças.

Assim, quanto mais o paradigma do singular plural se tornava evidente, através de uma leitura de meu próprio itinerário, confrontada aos saberes construídos a partir das narrações escritas de formação, mais a invenção de si, individual e coletiva, se impôs como um dos benefícios potenciais de um trabalho hermenêutico criativo, ou seja, de uma práxis biográfica formadora e, por isso mesmo, transformadora (JOSSO, 2007, p.436).

Foi possível avaliar o processo da minha prática durante esse período e refletir sobre algumas modificações.

“No percurso de construção do objeto de estudo e investigação, venho procurando pensar se a formação centrada na construção de narrativas de experiência no estágio pode constituir um modo de formação mais amplo na perspectiva de uma reflexividade crítica do sistema escolar no qual os sujeitos estão inseridos e na construção de um processo que é, no fundo, construção de si” (COELHO, 2013, p. 10).

### 3.3 O outro lado da história

Enquanto eu ficava encantada com essa nova fase do meu trabalho e do desenvolvimento das crianças, a equipe pedagógica e gestora estavam preocupadas com o desempenho do ensino fundamental I. As reuniões eram sempre voltadas para os desempenhos, índices e outros assuntos pertinentes ao outro segmento.

Apesar do discurso da equipe de que a Educação Infantil é a base do desenvolvimento dos outros anos escolares, não valorizam as abordagens para o segmento. Chegam ao ponto de cobrarem tarefas escritas, apostilas da rede e até uma avaliação ao final do ano com ditados para as crianças de cinco anos.

Onde está a criança como centro do processo de aprendizagem? E suas necessidades?

Muitas vezes os professores da educação infantil nem são ouvidos nessas reuniões e na prática ainda são vistos como cuidadores.

Não houve um passeio para os alunos da educação infantil nessa escola, enquanto os outros anos passaram muitas vezes, chegando até repetir os mesmos roteiros, sem dar oportunidade aos pequenos de terem essa experiência.

Na visão meritocrática do sistema de ensino da Rede Municipal, uma escola onde tem educação infantil junto com ensino fundamental I, que é o caso da escola do campo de pesquisa em questão, seu índice de IDEB é medido apenas pelo desempenho do 3º ao 5º ano, na busca pelo Prêmio Anual de Desempenho.

Nessa concepção, a utilização do parquinho e da área externa vem como uma aquisição apenas recreativa, sem muitas ambições. Não conseguem vislumbrar as descobertas e as possibilidades que esse pequeno espaço proporcionou para as crianças, futuros alunos que terão seu desempenho medido quando chegarem no 3º ano e o que nesse período da educação infantil foi capaz de fazer para ampliar seus horizontes, suas potencialidades e melhorar sua autoestima, ferramentas essenciais para um bom desempenho escolar.

## **Considerações Finais**

Durante o ano letivo de 2016 tive uma experiência provocativa, reflexiva e enriquecedora com a educação infantil. Repensar na prática, no espaço e em atitudes que proporcionassem uma experiência enriquecedora e não opressora para as crianças de 5 anos dessa turma que foi meu campo de pesquisa tornou-se um desafio profissional e pessoal.

É difícil o embate com o sistema meritocrático que nos rege atualmente na rede municipal e mais ainda realizar uma prática coerente com a teoria que é lançada nos documentos oficiais de forma sólida.

Tive como ferramentas o estudo de teóricos e autores que se empenha em trabalhos que visam a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, o espaço como mediador e a necessidade de respeitar a brincadeira como meio de aprendizagem para as crianças de forma menos controlada, desenvolvendo sua autonomia e autoestima.

Foi possível concluir que, a equipe pedagógica e gestora de uma escola que acolhe a educação infantil com ensino fundamental I, necessita ter um olhar mais sensível para desenvolvimento das crianças do EI, valorizando o trabalho e os profissionais que ali atuam tendo uma postura menos autoritária e mais democrática. Fazendo assim, com que os segmentos interajam entre si, contribuindo para o enriquecimento do aprendizado.

É importante que o professor que atua na educação infantil estabeleça as prioridades que precisam ser desenvolvidas nessa etapa que precede a entrada da criança no 1º ano do ensino fundamental, valorizando suas práticas, assegurando um ambiente criativo, convidativo a novas experiências e promovendo a brincadeira como parte fundamental da aprendizagem infantil.

Ressalto a necessidade de rotinas mais libertadoras, de posturas mais horizontais e a reflexão sobre as práticas que muitos acham comuns como andar enfileirados, não correr, ações opressoras e subservientes que reprimem e tolhem nossas crianças que precisam ter uma autoestima positiva, atitudes confiantes e autônomas.

## **Referência Bibliográfica**

- BRASIL, Referencial Curricular Para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.
- BRASIL, Lei 9.394/96 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF. 2009.
- COELHO, M. Rosane. Formação de professores: narrativas de experiência. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). 2013.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olha D'água. 1997.
- HARPER, Babette et al. Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- JOSSO, Christine-Marie. A transformação de si a partir da transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Porto Alegre. 2007.
- LIMA, Mayume Souza. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel 1989.
- LUDKE, Menga; André, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.
- MACHADO, M. L. Pré-Escola Não É Escola – A Busca de um Caminho. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.
- MOYLES, R. Janet. A excelência do brincar, Artmed, 2006.
- VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- Weffort, Madalena, F. Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.