

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**JOSIANE BETONI FONSECA FURMAN**



**O ESPAÇO DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
CAMPO A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS**

**CURITIBA**

**2013**

JOSIANE BETONI FONSECA FURMAN

O ESPAÇO DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO A  
PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil pela Parceria entre o Ministério da Educação e Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho

CURITIBA

2013

## DECLARAÇÃO

Declaro ter aprovado e estar de acordo com a versão final do trabalho monográfico apresentado pela aluna Josiane Betoni Fonseca Furman, intitulado “O espaço de um centro municipal de educação infantil no campo a partir do olhar das crianças”, junto ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pela parceria MEC/UFPR, e que este cumpre os critérios para ser protocolado como um dos requisitos para a obtenção do título de Especialista.



---

Professor Orientador

Angela Maria Scalabrin Coutinho

Curitiba, 31 de outubro de 2013.

Dedico esse estudo às crianças do Pré I da instituição pesquisada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente ao meu marido Alan e ao meu filho João Vithor, por compreenderem a minha ausência e me apoiarem em todos os momentos. Eu os amo.

A minha mãe, que, mesmo sem compreender a importância deste estudo para minha vida, me ama incondicionalmente.

A minha amiga e irmã Maria Cristina, por sempre me encorajar e fortalecer com seu carinho em todos os sentidos.

A minha colega de pós-graduação e agora amiga de coração Angelita Belo, pelo carinho e solidariedade prestada em muitos momentos, me incentivando a prosseguir.

Ao queridíssimo Mario Marcari, por ser essa pessoa única e compartilhar comigo tão boas risadas.

As muito queridas Queila e Izolde, pelos bons momentos que compartilhamos.

A todas as professoras e professores, que dividiram conosco seus saberes durante o período da Especialização.

A Secretaria Municipal de Educação de Araucária, na pessoa de Elenir Gerber, pelo apoio prestado durante a etapa de realização dessa monografia.

As queridas Simone, Andressa, Marcia, Paula, Daniela, Maria Luiza, Maria Inês, Araci, Cristiane, Graciele e Jucilene, por serem pessoas importantes em meu cotidiano.

A Professora Andréa Cordeiro, que antes de partir para seguir seus estudos em outro país, disse-me para acreditar em mim e em meu texto.

A Professora Gisele Souza, que com sua forma enfática de falar sobre sujeitos e direitos, fez-me sentir uma comichão, e refletir sobre a relevância social de ser Professora da

Educação Infantil.

A Professora Daniele Marques Vieira, pelo incentivo prestado em minha escolha quanto ao tema e pelos livros preciosos a mim cedidos com muito carinho.

Enfim, a minha Orientadora, Professora Ângela Maria Scalabrin Coutinho, especialmente e carinhosamente, por ter me acolhido aos 45 minutos do segundo tempo, com paciência e afeto, possibilitando a realização deste trabalho.

*A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como  
sou – eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um  
sujeito que abre  
portas, que puxa válvulas ,  
que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora,  
que aponta lápis,  
que vê a uva etc.etc.  
Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem  
usando borboletas.*

*Manoel de Barros*

## RESUMO

A pesquisa realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na área rural do Município de Araucária, lugar este, que atende crianças de zero a cinco anos de idade em período integral teve por objetivo maior captar o olhar das crianças acerca do espaço do CMEI que frequentam diariamente. A metodologia de pesquisa utilizada se refere a um estudo qualitativo, mediante análise documental pertinente à infraestrutura e organização do espaço em instituições de Educação Infantil, geração de dados envolvendo a escuta dos pontos de vista das crianças mediante sua fala e seus registros fotográficos. A partir da escuta das crianças foi observado que elas associam o espaço às relações e ações que nele realizam, principalmente, o brincar e que este não é visto pelas crianças como *uma simples tela de fundo inerte e neutra* (SANTOS, 1977), ele é sentido, vivido, transformado e ressignificado por elas, é extensão de suas linguagens, sensações, ações e vida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação do Campo. Espaço. Escuta das crianças.



## LISTA DE SIGLAS

AMB	- Articulação de Mulheres Brasileiras
CME	- Conselho Municipal de Educação
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CONED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DCNEIs	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTI	- Grupo de Trabalho Interinstitucional
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MAB	- Movimento dos Atingidos por Barragem
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	- Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	- Ministério da Educação
MIEIB	- Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro
MST	- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PROINFÂNCIA	- Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SDT	- Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPM	- Secretaria de Políticas para as Mulheres
UCME	- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UEI	- Unidade de Educação Infantil
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – POPULAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, POR FAIXAS ETÁRIAS E SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO .....	28
TABELA 2 – ATENDIMENTO EM CRECHES E PRÉ- ESCOLAS .....	29
TABELA 3 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS NO CMEI CAPINZAL EM 2013 .....	42
TABELA 4 – BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DESSA PESQUISA .....	52

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – PLANTA BAIXA SIMPLIFICADA DO CMEI .....	45
FOTO 1 .....	47
FOTO 2 .....	50
FOTOS 3 .....	55
FOTO 4 .....	57
FOTO 5 .....	57
FOTO 6 .....	57
FOTOS 7 .....	59
FOTOS 8 .....	62
FOTOS 9 .....	63
FOTOS 10 .....	64
FOTOS 11 .....	66

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	17
<b>3 O DEBATE NO BRASIL ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO</b> ...	24
<b>4 O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	34
4.1 O ESPAÇO NOS DOCUMENTOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	36
4.2 UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO .....	41
<b>5 UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: O OLHAR DAS CRIANÇAS</b> .....	52
5.1 “GOSTO DE BRINCAR...” .....	54
5.2 “PRA NÃO MOLHAR AQUI EMBAIXO” .....	61
5.3 “É PORQUE BRINCO DE CARRINHO” .....	64
5.4 “PORQUE AS CRIANÇAS VÃO PERTO, PORQUE FICA APERTADO” .....	67
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE INICIAIS</b> .....	70
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	73
<b>ANEXOS</b> .....	78

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar nas crianças que frequentam as instituições de educação infantil do campo como sujeitos detentores de direitos, entre estes, a uma educação diferenciada, não somente do ponto de vista de localização geográfica, mas que compreenda seus aspectos culturais, direitos sociais e suas especificidades é a razão pela qual me propus a realizar essa pesquisa.

Nesse contexto, se faz necessário explicitar que a Educação do Campo carrega consigo uma trajetória de demandas dos movimentos camponeses em contraposição às propostas adotadas sob o nome de Educação Rural, as quais previam adaptar os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural. “A Educação do Campo, entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo.” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p.59).

Compreender o campo não somente como espaço geográfico, significa pensá-lo como território, portanto, não somente como um espaço onde se produz mercadorias, e sim, como um espaço de vivências, de relações sociais, de trabalho e de cultura, ou seja, onde se realizam todas as dimensões do ser humano.

Ouvindo e observando as crianças desde que comecei a trabalhar em um Centro Municipal de Educação Infantil no campo (CMEI), fiz várias descobertas e percebi através dos hábitos, costumes e maneiras de falarem e brincarem que as diferenças entre as crianças que vivem no campo e as crianças que moram em áreas urbanas não se dão somente pela localidade em que habitam, há um legado cultural muito forte, um “jeito” de viver diferente e que deve ser respeitado e contemplado no cotidiano do CMEI.

São muito fortes ainda hoje as referências negativas à população do campo tratada como minoria ignorante e excluída, que permanece no campo por falta de oportunidades de se mudarem para a cidade, colocando na educação o *status* de redentora dessa população, oferecendo a possibilidade de através desta se poder “vencer na vida” fora do campo, referências estas, oriundas da visão dicotômica, que tem a cidade como o ideal de desenvolvimento a ser alcançado e o rural como permanência do atraso.

Essa visão negativa sobre o campesino é expressa inclusive entre os educadores, sinto isso na própria pele quando encontro outros colegas de profissão e conversando digo que trabalho no campo, as reações muitas vezes são de espanto por minha opção, devido à distância, as condições precárias das estradas e das instituições.

Nas duas últimas décadas podemos dizer que muito se avançou no entendimento sobre a relevância da Educação Infantil, desde o período pré-constituente, marcado por intensa mobilização e debates que influenciaram a posterior inclusão na Constituição Federal de 1988, na qual uma das reivindicações foi a responsabilização do Estado, pela promoção da educação infantil, que passa a ser reconhecida como um direito social da criança. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, foi outro marco no estabelecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incorporou a educação infantil à educação básica, como sua primeira etapa. Outro recente e indispensável marco legal, no reconhecimento do direito da criança a receber uma educação de qualidade e pensada para ela, foi fixado em 2009, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs. Tais documentos corroboram entre si, sobre o direito da criança em ter acesso à educação infantil e a importância desta em sua formação integral.

Muitos estudos e pesquisas sobre o espaço, a rotina, o desenvolvimento, a aprendizagem, entre outros, foram e continuam a ser realizados e através destes, legislações e políticas públicas vêm sendo estabelecidas em prol de melhorias para as crianças.

Porém, se observamos questões próprias às crianças do campo, como seus modos de vida, seus cotidianos, suas especificidades em relação ao ambiente em que vivem, não encontraremos muitas produções sobre o assunto, assim como percebemos a falta de políticas públicas específicas para essa população.

Na educação das crianças pequenas moradoras em áreas rurais, realizada em contextos coletivos diferentes do familiar, esse fato pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas, sem sentido para as crianças; práticas que não otimizam ou não consideram as qualidades de vida no campo e não reconhecem que grande parte dos municípios brasileiros possui perfil rural. (SILVA, A.S; PASUCH; SILVA, J.B; 2012, p. 35).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), expressa acerca da Educação Infantil do Campo no Parágrafo 3º do Artigo 8º, que as propostas pedagógicas devem:

- I- Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II- Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III- Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V- Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitam as características ambientais e socioculturais da comunidade.

À luz das DCNEIs, percebemos que se reconhece a diversidade das infâncias em nosso país e o caráter heterogêneo do campo, com especificidades no processo educativo dessa população e que se faz necessária a articulação com as condições gerais da educação infantil, garantidas a todas as crianças, ou seja, o geral e o específico devem ser garantidos às crianças do campo.

Nesse sentido, é importante frisar que um dos maiores desafios relativos à consolidação de uma Educação Infantil do Campo é garantir aqueles que são considerados os elementos constituintes de uma educação infantil de qualidade a toda e qualquer instituição, agregando ainda os aspectos culturais relacionados ao contexto social das crianças do campo. Como afirmam Silva, Pasuch e Silva (2012, p.74):

Uma das principais questões que podemos nos fazer na discussão sobre a Educação Infantil do campo e na elaboração dos projetos pedagógicos diz respeito aos limites da relação entre o geral e o específico, ou seja, entre aquilo que deve ser igual para todas as crianças e aquilo que deve respeitar as peculiaridades e as diversidades do campo.

Corroboram com Silva, Pasuch e Silva (2012), Vieira e Moro (2012) que afirmam que a implantação da Educação Infantil do/no Campo se constitui em um dos maiores desafios para as gestões dos municípios do estado do Paraná:

[...] Tendo em vista a realidade diversa do campo em suas formas de organização, atividades e, portanto, cultura, e ainda, acerca do que caracteriza a educação infantil como contexto educacional que exige um

olhar diferenciado para os sujeitos-crianças em relação às suas necessidades e demandas. (VIEIRA; MORO, 2012, p.1).

Não contemplar a realidade das crianças do campo, suas vivências, seus tempos, seus modos de interagir com o espaço, suas brincadeiras, seus saberes, enfim seu modo de viver na prática pedagógica da instituição ocasiona uma descaracterização da identidade dessas crianças, seguindo esta linha as questões que nortearão essa pesquisa são:

- Nossos espaços respeitam os saberes e a cultura local da população atendida?
- Nossos espaços contemplam o que está estabelecido em documentos orientadores e na legislação específica?
- Qual a visão das crianças que frequentam o CMEI acerca do espaço ofertado a elas?

O objetivo geral desta pesquisa é captar o olhar das crianças acerca do espaço de um Centro Municipal de Educação Infantil no Campo em Araucária - PR.

Especificamente, buscou-se traçar um parâmetro entre o que está estabelecido nos documentos orientadores e na legislação específica da Educação Infantil no Brasil com o que está sendo ofertado para as crianças da instituição observada em termos de espaço. A partir do confronto dos dados, analisar se este contribui efetivamente para fortalecer a identidade e cultura das crianças do campo, através da promoção das relações sociais, interações, aprendizagens, autonomia, liberdade e pleno desenvolvimento.

A metodologia de pesquisa utilizada se refere a um estudo do tipo qualitativo, por meio da análise de documentos orientadores, legislação, escuta das narrativas das crianças, registros fotográficos, bibliografia relacionada ao assunto e também com base em meu conhecimento empírico, já que faço parte dessa realidade como profissional da educação infantil no campo. Ressalto que a utilização de dados qualitativos não indica a apresentação de uma análise com característica etnográfica o que remonta às origens da abordagem qualitativa. Lüdke (1986) justifica o uso de metodologias qualitativas em educação em função da complexidade dos fenômenos educacionais, afirmando que: “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por



sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Os sujeitos da pesquisa são crianças da faixa etária entre três e quatro anos, moradores em localidades rurais que frequentam o CMEI em período integral, uma caracterização aprofundada desses sujeitos e do campo onde se deu a pesquisa será apresentada na seção de análise dos dados.

Com o objetivo maior de ouvir o que as crianças têm a dizer acerca do espaço da instituição que frequentam diariamente, a pesquisa *O Espaço de um Centro Municipal de Educação Infantil no Campo a Partir do Olhar das Crianças* inicialmente discorrerá sobre os caminhos trilhados através das metodologias utilizadas para a geração de dados pertinentes ao desenvolvimento deste estudo.

Em seguida, situará o debate sobre a Educação Infantil do Campo no Brasil, adentrando no cerne das discussões entre os sujeitos do campo, movimentos sociais, acadêmicos e representantes do Estado.

Posteriormente, abordar-se-á o espaço, utilizando-se de estudos publicados, documentos legais relativos ao tema, assim como o ponto de vista das crianças, sujeitos implicados na pesquisa, acerca do que pensam e sentem em relação aos espaços da instituição por elas frequentada.

E finalmente, nas considerações finais apresentarei uma síntese sobre a relação entre o que a legislação estabelece e o que está sendo ofertado às crianças da instituição na qual se realizou a pesquisa e o que elas, através de seus relatos e registros fotográficos, têm a dizer acerca do espaço do CMEI.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, o processo parecia estar muito claro, com um roteiro consolidado, partir ia-se da análise de documentos legislatórios sobre a Educação Infantil, sobre a Educação do Campo, documentos orientadores acerca da organização dos espaços de Educação Infantil, da bibliografia pontuando a importância do espaço na constituição dos sujeitos como um todo e da narrativa das crianças expondo seus pontos de vista sobre os espaços do CMEI que frequentam.

Com este roteiro em mente iniciei o levantamento dos documentos legais orientadores e mandatórios sobre a Educação Infantil e sobre a Educação Infantil do Campo, esta segunda mais exaustiva, pois as produções acerca do tema são escassas e muito recentes.

Dando continuidade à pesquisa, busquei bibliografia, cujos autores trouxessem à luz a dimensão social do espaço sobre os sujeitos, para enfim, poder-se traçar um parâmetro comparativo entre o que a lei expressa, autores e pesquisadores afirmam sobre o assunto e o que de fato é ofertado para as crianças da instituição, além do ponto de vista das próprias crianças sobre o tema.

A etapa envolvendo o levantamento dos documentos legais e orientadores transcorreu satisfatoriamente, podendo ser comparada a um processo burocrático, cujos dados apesar de extremamente significativos, não geraram êxtase.

A partir da leitura dos textos de Maria Carmen Silveira Barbosa (2001), Maria da Graça Horn (2001), Ana Lucia Goulart de Faria (2007), Vinão-Frago (2001) e Milton Santos (1977), que relatam a importância exercida pelo espaço no desenvolvimento, na aprendizagem, nas interações e nas relações sociais essa pesquisa passou a receber outro olhar, um olhar desejoso de saber, de compreender mais sobre a relação do sujeito com o espaço e com o outro.

E com a ansiedade de pesquisadora iniciante, ansiedade não mais gerada somente pelo prazo que findava, mas pela curiosidade em ouvir as crianças iniciei com elas as conversas propriamente ditas sobre os espaços do CMEI.

Adentrar no campo de pesquisas com crianças e não somente sobre crianças, exige do pesquisador estar consciente a respeito de sua posição em relação à criança e a infância, para que se possam buscar teorias que orientem e dialoguem com o pesquisador durante o percurso da pesquisa. São várias as

divergências entre as concepções sobre criança e infância, como coloca Pinto (1997, p. 34):

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece.

Para tanto se faz necessário adotar uma postura perante o sujeito, nesse caso a criança, tendo claramente uma concepção de criança e de infância, que a conceba como sujeito de direitos que apesar da pouca idade, ao seu modo, ressignificam o que está estabelecido culturalmente, portanto também é produtora de cultura. Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p.24-26), o estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que adota um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a “recolha da voz das crianças”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) definem criança como sendo:

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.

Sendo sujeito histórico e situado socialmente, tem suas infâncias marcadas por categorias sociais. Nesse sentido, essa abordagem implica ao pesquisador estudar a infância como um segmento que está inserido nas relações sociais, que reproduz, mas que também produz cultura.

Nesta perspectiva o pesquisador tem a possibilidade de descobrir, a partir do ponto de vista das crianças e de suas interpretações, outra realidade social. Sarmiento e Pinto destacam que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (1997, p. 25).

Especificamente em relação às narrativas das crianças, parte-se do princípio que a criança é um ator social, que tem opinião sobre as questões que lhe dizem

respeito e que precisam ser ouvidas e consideradas. De acordo com Ferreira (2010, p. 155):

[...] nas pesquisas que perspectivam as crianças como actores sociais elas são a unidade de estudo directo e basilar, que a sua autonomia e equidade conceptual é assumida como legítima, que as suas interacções sociais são a unidade de análise privilegiada e que o princípio da simetria ética com os adultos (cf. James & Prout 1997; Corsaro, 1997, Christensen & James, 2000; Prout, 2000) deverá ser observado de modo cuidado e reflexivo. Por outras palavras, a imprescindibilidade de conhecer as crianças a partir da escuta da(s) sua(s) voz(es) constitui-se, no plano epistemológico, numa questão decisiva (cf. Lloyd-Smith & Tarr, 2002: 61), porque se admite que as próprias experiências das crianças do que é ser criança e do que é a sua relação com os adultos são contributos inestimáveis para entender a infância, para “repensar a teoria estabelecida e as fronteiras conceptuais em que assentam as relações geracionais” (Ferreira & Rocha, 2010: 1) e para “melhorar a compreensão de como a ordem social funciona” (Mayall, 2000: 130).

Também nesse sentido, pesquisadoras da Educação Infantil do Campo, nos dizem que:

Nos marcos do direito de participação, as ações dos adultos e das crianças são compreendidas como um processo de interação, de partilha de significações. Propõe-se a escuta dos bebês e das crianças pequenas, considerando-as como sujeitos que vivem em momentos históricos concretos e desempenham ações socialmente significativas. Cada vez mais se acredita que as crianças podem nos dizer, mesmo as crianças pequenas e à sua maneira, o que pensam de suas infâncias e como gostariam que fosse sua experiência na Educação Infantil. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p.98).

Ainda sobre as vozes das crianças:

A escuta sensível e comprometida com as crianças só é possível se a colocarmos em um lugar de importância social. Na realidade da creche/pré-escola, essa relação de igualdade com as crianças é fundamental e desafiadora, pois inverte uma lógica “adultocêntrica” que privilegia os fazeres adultos em detrimento dos interesses da criança pequena e dos bebês. Essa escuta, na realidade educacional, tão importante na formação e no exercício da cidadania, pode ser realizada de diferentes maneiras e na observação de diferentes linguagens infantis, por exemplo: olhares, gestos, balbucios, narrativas, brincadeiras, dramatizações, sorrisos, choros, apetite, sono, garatujas, desenhos, falas e escritas. (ibidem, p.103).

As vozes ouvidas nessa pesquisa são das crianças da turma do Pré I, essa escolha deu-se pelo motivo de eu ser a professora deste grupo de crianças no período da manhã. Nesse sentido, pode-se afirmar que não foi necessária uma fase

de adaptação, interação e conhecimento inicial dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Fato esse, que não tornou o processo mais fácil, ao contrário, a tarefa de despir-se das ideias preconcebidas e dos conceitos estabelecidos acerca das crianças necessitou de vários momentos de reflexão para que a familiarização existente não interferisse na investigação.

[...] Tudo o que vemos na vida diária sofre mais ou menos uma deformação produzida pelos hábitos adquiridos. [...] O esforço necessário para se desvencilhar disso exige uma espécie de coragem, e esta coragem é indispensável ao artista, que deve ver todas as coisas como se as estivesse vendo pela primeira vez; é preciso ver toda a vida como quando se era criança; e a perda dessa possibilidade nos retira a de nos exprimirmos de uma maneira original, isto é, pessoal. (MATISSE, 1983 *apud* BARBOSA, 2009, p. 26).

Para adentrar no campo dos questionamentos com as crianças, estabeleceu-se uma sequência de encaminhamentos com o intuito de encorajá-las a tecer opiniões acerca do espaço da instituição.

O primeiro destes encaminhamentos foi fotografar as crianças em diferentes espaços do CMEI, realizando diferentes atividades como brincar, desenhar, pintar, dançar, comer e preparar-se para o horário do sono. Essa ação não surpreendeu as crianças, pois faz parte do cotidiano do CMEI registrar as atividades realizadas através de fotografias.

Em outro momento, apresentei as fotografias tiradas através de *slides* em um *notebook* para que as crianças se observassem em diferentes contextos na instituição. As crianças demonstraram grande interesse ao observar os *slides*, identificando a si mesmo e aos colegas, apontando, rindo e narrando o contexto em que as imagens foram realizadas.

Outro “recurso” utilizado foi a brincadeira, utilizando-se de peças de encaixe, simulamos máquinas fotográficas e realizamos sessões de fotos, onde posamos simbolicamente em diferentes espaços. Esse encaminhamento foi utilizado para proporcionar uma familiarização com o ato de fotografar, visando à intencionalidade de se dispor a câmera digital futuramente para as crianças registrarem os espaços de seu interesse no CMEI.

Somente depois de realizados esses encaminhamentos. Iniciei diretamente as conversas sobre o espaço do CMEI com as crianças. Conversas com o intuito de

investigar quais os espaços da instituição elas mais gostam e quais os espaços elas menos gostam, buscando descobrir o porquê da preferência e da não preferência. Essas conversas aconteceram enquanto brincávamos no gramado com a turma toda e foram registradas em áudio utilizando a função gravadora do meu aparelho celular.

Nesse momento não consegui me ver como pesquisadora, totalmente leiga e inexperiente, dúvidas e mais dúvidas surgindo: como disparar a conversa? Como prolongar as conversas? Como conseguir mais que algumas palavras monossílabas ou acenos com a cabeça? E o inevitável, como não sugerir a falas das crianças? Mas assim mesmo, me joguei no processo que iria me transformar como profissional e como ser humano.

Barbosa (2009, p. 35) diz que a teoria ilumina o caminho, mas sem esse encontro com os impasses e opções da pesquisa somos apenas espectadores. E assim como ela, vivi a tensão e o desafio de trabalhar no campo da educação e me constituir pesquisadora desse mesmo campo.

Durante a movimentação causada pelas brincadeiras que eram de livre escolha, convidava as crianças a dialogarem comigo e as questionava acerca dos espaços da instituição, a conversa se estabelecia com uma criança de cada vez. As demandas surgidas no processo, derivadas das necessidades das crianças em relação à higiene, a conflitos gerados entre os pares e a curiosidade sobre o que estávamos fazendo (sim, conversar demasiado tempo com uma criança sem realizar algo, despertou a curiosidade em alguns) fez com que várias pausas ocorressem nos diálogos, mas supridas essas demandas as conversas eram retomadas.

Enquanto conversava com uma criança, outras brincavam, corriam, montavam seus cavalinhos, jogavam bola e algumas se aproximavam e demonstravam interesse em ouvir e participar da conversa.

Após esses encaminhamentos, disponibilizei uma câmera fotográfica digital<sup>1</sup> para que as crianças registrassem os espaços do CMEI de acordo com as suas preferências. Acordei com elas que naquele momento as fotografias seriam de espaços e que se sentissem a vontade para fotografar os que fossem de seu interesse, não restringindo o tempo que a criança permaneceria com a câmera. Essa etapa foi de grande interesse para as crianças que registraram diferentes espaços e socializaram a câmera entre si. A utilização da câmera fotográfica pelas crianças

---

<sup>1</sup> Modelo Nikon Coolpix S3300.

para registrar os espaços foi um importante instrumento para a coleta de dados, pois através dela foi possível captar pontos de vista para além das palavras.

A fotografia como instrumento metodológico permite-nos observar detalhamentos da vida no contexto educativo, revela minúcias, abre caminhos para diferentes pontos de vista, documenta aspectos visuais, cujas características transcendem a capacidade de representação da linguagem escrita, enfim, “soma-se à palavra” como uma narrativa visual, outra forma de abordar a realidade. (AGOSTINHO, 2010, p.61).

Após a impressão das fotografias, levei-as para a apreciação da turma, as crianças olharam, manusearam e socializaram entre si. Busquei nesse percurso indagar o porquê de as crianças haverem registrado aqueles espaços e gravei em áudio seus comentários, concluindo a etapa da geração de dados da pesquisa. O termo geração de dados utilizado, em vez de coleta de dados, é definido por Graue e Walsh (2003, p. 115):

[...] Os dados não estão por aí à nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação. Os dados têm de ser reunidos antes de poderem ser recolhidos. Se a investigação consiste em assimilar e esgravatar, nós privilegiamos o esgravatar e, depois, assimilar. O investigador não é uma mosca pousada na parede ou um sapo metido no bolso. Está lá. Não pode ser de outra maneira. Faz parte da equação.

Para seleccionar os participantes que serão citados na análise de dados da pesquisa, utilizou-se como critérios de escolha:

- a manifestação do desejo em participar do diálogo;
- a disponibilidade de registrar imagens dos espaços através da fotografia;
- a espontaneidade para relatar seus pontos de vista sobre os espaços do CMEI.

Nesse contexto, foram definidos quatro participantes, sendo três meninas e um menino.

Quando em conversa com os familiares das crianças a respeito da pesquisa que realizaria, acordamos e isso ficou expresso nos termos de consentimento, que não seriam utilizados os nomes e as imagens das crianças no tratamento das informações, somente as falas identificadas por nomes fictícios e as imagens dos espaços registradas pelas crianças.

Para Barbosa (2009), discutir com os sujeitos da pesquisa a maneira como gostariam de aparecer no texto é uma opção, mais do que metodológica, ética, de permanecerem “em seu papel de sujeitos, de autores e narradores que são” (ibidem, p. 32).

Portanto, me dirigi às crianças para saber que nome fictício utilizar no lugar de seus verdadeiros nomes para resguardar o anonimato. Essa etapa foi divertida, pois as meninas falavam que gostariam de ser chamadas pelos nomes umas das outras, sugeri que os nomes não fossem de crianças da turma, então uma delas me disse que gostaria de ser chamada de Rapunzel, aliás, nome pelo qual ela gosta de ser chamada nas brincadeiras e em outras situações no cotidiano do CMEI.

As outras duas meninas indicaram o nome Barbie para representá-las, contudo conversei com elas e propus que seria mais interessante se os nomes não se repetissem. Uma delas, após a conversa decidiu-se por Bela, perguntei a ela se ela se referia a Bela Adormecida ou a Bela da história A Bela e a Fera, ela me respondeu: “*a Bela da Fera, do vestido amarelo*”.

A outra menina será nomeada nessa pesquisa por Franciele, pois durante a conversa ela não sugeriu outro nome e por conta do recesso escolar ela não está frequentando o CMEI, apesar de este não cessar suas atividades a família da criança optou por deixá-la em casa aos cuidados da avó. O nome Franciele foi sugerido pela própria mãe da criança através de contato telefônico realizado na manhã do dia 12 de Julho de 2013.

Quanto ao menino participante me referirei a ele por Homem- Aranha, personagem por ele querido e sugerido para representá-lo.



### 3 O DEBATE NO BRASIL ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Sabemos que o período da infância não é único e nem igual para todas as crianças. Há diferentes infâncias dentro de um mesmo período histórico, dentro de um país, variantes que ocorrem de acordo com as condições sociais, culturais e econômicas. Como nos diz Sarmiento (2005, p. 365):

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e adultos.

Tais diferenças nos desafiam a buscar compreender as infâncias do campo, nas unidades de educação infantil, refletindo sobre como as crianças vivem esse período do desenvolvimento humano nas localidades rurais.

O acesso à Educação Infantil é um direito das crianças e deve ser assegurado pelo Estado, pois compreende-se que esta etapa da educação é importante e necessária à formação integral das crianças pequenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) em seu artigo 5º parágrafo 5º, determina que: “As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.”.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), já havia determinado em seu Artigo 6º que:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e Educação Profissional de Nível Técnico.

Também sobre o deslocamento das crianças, encontramos na Resolução nº 02 (BRASIL, 2008), em seu Artigo 3º a seguinte orientação:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Tais documentos aprovados pelo Conselho Nacional de Educação são conquistas obtidas através de lutas dos movimentos que defendem a manutenção e ampliação de acesso das crianças do campo a instituições de ensino próximas das localidades em que residem.

O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA é um dos mais recentes referenciais sobre o tema e se firma como mais uma conquista em busca da legitimação de uma Educação do Campo e no Campo.

As lutas em torno da construção de políticas públicas que assegurem o direito das crianças à educação com segurança, próximo de suas casas e vinculada à família e à comunidade, na realidade é mais que um direito, é a defesa política pela constituição de um campo vivo e ativo e que articule a educação institucionalizada com o saber familiar e comunitário.

A Educação Infantil do Campo esteve por muito tempo negligenciada, abordada somente em relatos de experiências de movimentos sociais e sindicais do campo. Porém, nos últimos anos presenciamos um fortalecimento acerca do assunto, com debates significativos e ampliação de estudos sobre o tema, mas observa-se que mesmo com a ampliação da produção do conhecimento, com o estabelecimento de pareceres e resoluções, em termos quantitativos e qualitativos, ainda não se garantiu os direitos legais à população do campo.

Pensar a Educação Infantil do Campo como direito, significa reconhecer que esta é heterogênea, portanto para garanti-la há que se considerar na construção de políticas públicas a priorização das especificidades da infância no campo e sua heterogeneidade. Como nos traz Duarte (2008, p.37):

Não basta, assim, que o Estado garanta apenas direitos universais formais, pois dessa forma as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas. O Estado deve ter uma postura ativa, intervencionista, para poder pensar em políticas específicas para os grupos em situação desfavorável. A base jurídica que fundamenta isso é a leitura não fragmentada da Constituição, ou seja, levando-se em conta os princípios constitucionais que fundamentam o próprio Estado Social de Direito, dentre os quais merece destaque o princípio da igualdade material.

A Educação Infantil do Campo precisa ser pensada a partir do campo, para que a educação das crianças pequenas do campo não seja somente mais uma política adaptada à área rural. Para que isso não ocorra, é preciso analisar as maneiras utilizadas na busca pela garantia desse direito, sensibilizando-se diante do contexto no qual estas crianças estão inseridas, para assim definir formas para atendê-las considerando suas especificidades.

Além de serem poucas as unidades educacionais que atendam a Educação Infantil do Campo, localizadas em áreas rurais, estas ainda têm desconsiderado que o foco da ação pedagógica nesta etapa da educação deve ser a criança, ignorando a vida da criança do campo, sua rotina e a cultura da comunidade na qual ela está inserida. O que resulta na inserção da criança em uma instituição moldada com características urbanas e centrada no adulto, da qual ela não se sente parte, por não encontrar traços seus ali.

No Artigo 8º, parágrafo 3º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b), contempla-se as especificidades da Educação Infantil para as crianças do campo de modo a garantir a igualdade com respeito à diversidade.

Igualdade no que se refere:

- Às condições materiais para uma educação de qualidade.
- Ao respeito à criança como sujeito histórico e de direito.
- Às possibilidades de experiências diversificadas que promovam a relação da criança de modo integrado com múltiplas linguagens, objetos e conhecimentos.
- À indissociabilidade entre o cuidar e o educar.
- Ao exercício dos direitos fundamentais e às condições para esse exercício.

- Ao acesso a recursos, histórias e saberes da sociedade e de seu grupo cultural.
- Ao direito de ter uma identidade positiva com seu grupo cultural e consigo mesma, não sofrendo processos de discriminação de qualquer ordem.
- Às interações significativas da criança com o conhecimento cotidiano, científico, tecnológico, artístico da sociedade e com os saberes do seu grupo cultural.
- Às relações entre adultos e crianças diferentes do modelo hegemônico de dominação do adulto sobre as crianças.
- À possibilidade de cada criança interagir com adultos diferentes do contexto familiar e com outras crianças.

Diversidade que reconhece que a qualidade da Educação Infantil depende das particularidades no seu oferecimento e deve garantir:

- Uma organização dos tempos e das atividades da instituição que respeite os tempos das famílias e das crianças.
- A valorização das experiências da criança na relação com a terra, os rios, a natureza, os tempos da produção, das águas e da estiagem.
- Inserção e integração das brincadeiras tradicionais, das histórias, das cantigas, da produção cultural da comunidade na proposta pedagógica da unidade educacional.
- Articulação da alimentação das crianças e dos projetos a ela relacionados no interior da instituição de Educação Infantil com a produção de alimentos provenientes da própria comunidade.
- Visão crítica de todo material pedagógico cuidando para que os conteúdos utilizados com e apresentados às crianças, sejam em imagens, sejam em textos, sejam em músicas etc., não despertem sentidos relacionados à discriminação; ao contrário, que fomentem a autoestima positiva da criança do campo.

O período que compreende a etapa da Educação Infantil é permeado pelo intenso desenvolvimento das capacidades linguísticas, sociais, interacionais, afetivas, motoras, cognitivas, políticas, éticas e estéticas que fluem nas relações estabelecidas entre crianças e adultos e entre as próprias crianças. (SILVA;

PASUCH; SILVA, 2012, p. 79).

Nesse contexto, não se pode aceitar que os sujeitos da Educação Infantil do Campo, sejam negligenciados recebendo uma educação generalizada que não contemple suas particularidades, pois as descobertas, experiências, valores, postura e aprendizagens adquiridas durante esta etapa, serão uma parte considerável de suas referências na construção de sua visão de mundo, de pontos de vista e formas de se colocar na realidade a qual se inserem.

Portanto, os debates acerca da Educação Infantil do Campo precisam ser fundamentados no direito e na justiça social, considerando as limitações, mas acima de tudo buscando possibilidades de concretização, estabelecendo princípios e critérios próprios, organizando espaços, tempos, materiais e práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade do sujeito do campo.

Sem ações que fortaleçam essa identidade, as crianças do campo continuarão a fazer parte do processo de exclusão social que está instaurado atualmente, perpetuando-o futuramente.

Conforme o Censo Demográfico de 2010 foram recenseadas 19,6 milhões de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, destas 81,7% estão em áreas urbanas e 18,3 % em áreas rurais.

TABELA 1. POPULAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, POR FAIXAS ETÁRIAS E SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO. BRASIL, 2010.

IDADES	URBANO	% POPULAÇÃO URBANA	RURAL	% POPULAÇÃO RURAL	TOTAL
0 a 3	8.968.434	82,1	1.957.458	17,9	10.925.892
4 a 6	7.063.550	81,2	1.633.123	18,8	8.696.673
0 a 6	16.031.984	81,7	3.590.581	18,3	19.622.565

FONTE: MICRODADOS DO CENSO DEMOGRÁFICO 2010 - IBGE.

TABELA 2. ATENDIMENTO EM CRECHES E PRÉ- ESCOLAS. BRASIL, 2010.

	ENSINO REGULAR							
	ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL							
	CRECHE				PRÉ-ESCOLA			
	PARCIAL		INTEGRAL		PARCIAL		INTEGRAL	
	URBANO	RURAL	URBANO	RURAL	URBANO	RURAL	URBANO	RURAL
<b>REDE ESTADUAL</b>	1.815	340	4.869	110	53.815	7.703	1.769	107
<b>REDE MUNICIPAL</b>	398.905	88.317	818.508	34.107	2.523.830	694.140	254.696	14.882
<b>TOTAL (URBANO/RURAL)</b>	400.720	88.657	823.377	34.217	2.577.645	701.843	256.465	14.989
<b>BRASIL</b>	<b>489.377</b>		<b>857.594</b>		<b>3.279.488</b>		<b>271.454</b>	

FONTE: CENSO ESCOLAR 2010 – INEP/MEC.

Analisando a TABELA 1, observamos que 82,1% das crianças de 0 a 3 anos residem em áreas urbanas e 17,9% das crianças de mesma faixa residem em áreas rurais e que na faixa de 4 a 6 anos, o número de crianças residentes em áreas urbanas também é predominantemente maior.

Porém, considerando números absolutos a demanda de crianças de 0 a 6 anos no campo é de 3.590.581, o que é bastante significativo no sentido de que estas crianças têm direito a Educação Infantil e é dever do Estado garantir esse direito, promovendo-lhes o pleno acesso a uma educação de qualidade em suas próprias comunidades.

Ao analisarmos a TABELA 2, verificamos que de acordo com o Censo Escolar realizado em 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP as matrículas nas redes municipais e estaduais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral demonstram claramente que a desigualdade educacional entre áreas urbanas e rurais é muito grande.

Mesmo do ponto de vista de que a demanda por creches e pré-escolas nas cidades é maior que no campo, o problema do acesso no campo toma imensa proporção. Se analisarmos somente os números referentes às crianças de 0 a 3 anos, são 1.834.584 de crianças sem acesso a Educação Infantil em áreas rurais.

Buscando uma proposta específica para a Educação Infantil do Campo, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) têm colocado o debate sobre o direito à educação infantil das crianças do campo em sua agenda política.

Realizado em 2008, o Seminário Nacional Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) e do Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (INCRA) teve como pauta debater sobre a universalização da Educação Infantil do Campo e os obstáculos a serem superados com esse objetivo, entre eles: ambientes precários, formação inadequada de professores, longas distâncias e construção de creches no campo.

Em 2010, com representação do Ministério da Educação, universidades, pesquisadores e movimentos sociais e sindicais do campo instituíram um grupo para prosseguir com os debates oriundos em 2008, no Seminário Nacional Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo, com o objetivo de elaborar um texto específico sobre a Educação Infantil do Campo a ser inserido nas Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As discussões realizadas por esse grupo ultrapassaram a proposta inicial de elaboração do texto para a Educação Infantil do Campo e culminaram na realização de cinco encontros regionais e uma proposta ao Ministério da Educação de que se realizasse o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo.

A realização do I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo em 2010 teve como encaminhamentos principais:

- Melhoria da infraestrutura física das escolas do campo, atendendo às especificidades da Educação Infantil do Campo e as diversidades de cada região;
- Garantia de formação inicial e continuada de professores do campo;
- Ampliação do financiamento considerando as especificidades da educação infantil e da educação do campo;
- Desenvolvimento de pesquisas sobre a oferta e a demanda da Educação Infantil do Campo;
- Valorização dos professores da Educação Infantil do Campo, com a realização de concursos públicos destinados a eles e criação de incentivo financeiro.

Embora esses aspectos sejam comuns à educação infantil em vários contextos, em se tratando de Educação Infantil no Campo eles têm uma proporção maior. Segundo Barbosa (*et al*/2012, p. 7):

No Brasil, a criança de 0 a 6 anos residente em área rural vive de forma especial um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual das políticas públicas. O histórico da educação infantil e de sua implantação em áreas rurais incrementa as dificuldades de acesso à matrícula e soma-se às diversas determinantes socioculturais e políticas.

É relevante destacar o início da *Pesquisa Nacional: Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em Área Rural* em 2011, um projeto de cooperação técnica, firmado entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a participação de pesquisadores de universidades e movimentos sociais e sindicais do campo, incluindo a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

Essa pesquisa de âmbito nacional objetivava diagnosticar a oferta e a demanda da Educação Infantil do Campo através de quatro ações principais:

- Realização de pesquisa bibliográfica sobre Educação Infantil do Campo;
- Realização de estudo quantitativo, baseado em dados de fontes oficiais (IBGE, INEP, dentre outros) e questionários enviados aos municípios;
- Realização de estudo qualitativo, com o objetivo de evidenciar as especificidades, os desafios e as experiências bem-sucedidas de Educação Infantil do Campo a partir de entrevistas e observações com escolas, famílias e secretários municipais de educação;
- Elaboração de um livro com os resultados da pesquisa.

Para dar continuidade ao debate sobre a Educação Infantil do Campo e buscar subsídios para o desenvolvimento da pesquisa nacional de forma colaborativa, participativa e coletiva, também em 2011 aconteceu o II Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo.

Em 2012 foi publicado o livro “Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo”, fruto do trabalho de um grande grupo de pesquisadores e de diferentes consultores especialistas, além de representantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro (MIEIB), do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), concretizado através da cooperação técnica estabelecida entre o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, desenvolvendo a Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS),



sintetizando a produção coletiva na construção de saberes sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais.

Destaca-se aqui a Portaria Interministerial nº 6, de 16 de Maio de 2013 que institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI sobre Educação Infantil no Campo. Chama a atenção o fato de os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome instituírem uma portaria que apresenta uma ação no âmbito de uma política intersetorial.

Nesse sentido, a justificativa e os objetivos de tal portaria revelam o cerne da discussão proposta:

[...] Considerando a importância da educação infantil, primeira etapa da educação básica, direito de todas as crianças;  
Considerando a identidade da escola do campo na qual o atendimento escolar sob a ótica do Direito, implica às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão;  
Considerando o dever do Estado de garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica nas comunidades rurais;  
Considerando a obrigatoriedade constitucional de matrícula/frequência escolar a partir dos 4 (quatro) anos de idade; resolvem:  
Art. 1º Fica instituído o Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI com o objetivo de apresentar proposta e critérios para expansão da política de educação infantil para as populações do campo, conforme Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010. (BRASIL, 2013).

O GTI será coordenado pelo representante da SECADI/ MEC e seus membros indicados pelos seguintes órgãos e entidades: SEB/MEC, MEC/FNDE, MDS, MDA, INCRA, SPM, CONSED, UNDIME, UCME, CONTAG, MAB, MST, AMB E MIEIB. Os membros indicados pelos respectivos órgãos e entidades serão designados pelo Ministro do Estado da Educação em ato próprio. Além destes, poderão ser convidados a participar das reuniões e desenvolvimento dos trabalhos representantes de outros Ministérios, Secretarias, Entidades e Universidades, bem como especialistas no assunto.

O GTI instituído deve apresentar propostas e critérios para a Educação Infantil do Campo conforme Artigo 2º desta Portaria:

I - apresentar estratégias para a expansão da política de educação infantil, creche e pré-escola que contemple mecanismos de convergência de programas e ações do governo federal, com foco no desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;  
II - estudar, formular e apoiar possibilidades e iniciativas adequadas à realidade e às diversidades do campo, respeitadas as orientações vigentes

na legislação e normatização da educação infantil e da educação do campo;  
III - propor alterações na política de formação de professores da educação infantil para contemplar as especificidades do campo;  
IV - monitorar a expansão da educação infantil no Programa Nacional de Educação no Campo - PRONACAMPO e no Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA;  
V - recomendar políticas e ações, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, que articuladas com a educação, contribuam para a autonomia econômica das mulheres do campo. (BRASIL, 2013).

Esse processo em construção se configura em mais uma ação no escopo das discussões de políticas públicas para a Educação Infantil do Campo, visando não somente a ampliação da oferta de vagas para as crianças, mas também os encaminhamentos necessários para qualificar essa oferta no âmbito das especificidades do campo, desde a formação de professores, adesão e atendimento da Educação Infantil do Campo pelos Programas Nacionais e a articulação das esferas governamentais com a educação em prol da autonomia econômica das mulheres do campo.

Vieira e Moro (2012) destacam que a efetivação da oferta da Educação Infantil do Campo estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009b):

[...] depende essencialmente da constituição de uma política pública que contemple as especificidades da educação infantil e da educação do campo, sobretudo, pelo estabelecimento do diálogo entre as duas áreas nas redes municipais de ensino. Esse diálogo, no entanto, não pode prescindir de uma aproximação com os movimentos sociais e as representações das comunidades rurais por meio das associações que de fato podem explicitar melhor a demanda real do campo. Além disso, um diálogo pressupõe escuta e posicionamento, que delimitam perspectivas, as quais podem delinear um possível. (VIEIRA; MORO, 2012, p. 14).

Portanto, governo e sociedade civil devem prosseguir nesse debate, somando e realizando ações que determinem o direito subjetivo como real a todo sujeito do campo, considerando seu desenvolvimento sociocultural e econômico, contemplando e respeitando seus saberes, suas práticas, suas diferenças culturais e históricas em busca da concretização da Educação do Campo em todos os níveis de ensino.

## 4 O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço físico está diretamente relacionado ao desenvolvimento infantil, pois através das interações estabelecidas entre as crianças e o espaço que ocupam, competências são adquiridas tanto no âmbito sensorial, como no cognitivo, afetivo, social. Barbosa e Horn (2001), nesse sentido afirmam que:

Também compartilhamos da ideia de que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Inicialmente as crianças têm as suas percepções centradas no corpo; concomitantemente com o seu desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentrar-se e estabelecer as fronteiras do eu e do não-eu. (p. 73).

Ainda segundo as autoras, o espaço deve ser visto como parte integrante da ação pedagógica nas instituições de educação infantil:

Na medida em que planejamos um ambiente onde ela (a criança) possa por si só dominar seu espaço, fornecendo instalações físicas para que com independência possa beber água, ir ao banheiro, pegar toalhas, materiais, ter acesso a prateleiras estantes, estamos pensando num ambiente não somente como cenário, mas certamente como parte integrante da ação pedagógica. (ibidem, p. 76-77).

O espaço e os ambientes nele criados e recriados, são fundamentais para o desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos, segundo Mara Campos de Carvalho, todos os ambientes infantis devem promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidade para movimentos corporais, estimulação de sentidos, sensação de segurança e confiança e oportunidade para contato social e privacidade. (CARVALHO, 2006, p.155).

Muitos outros estudos com foco na Educação Infantil demonstram como o espaço físico é atuante e decisivo nas opções e na construção de práticas pedagógicas. Kramer e Guimarães (2009) colocam que para Lima (1989), o espaço não se define somente pela metragem ou por suas dimensões objetivas, mas pela forma como é experimentado, transformando-se em ambiente de interações e vida. A materialidade do espaço e os sinais de interação humana que nele são percebidos indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o

trabalho cotidiano com as crianças.

Tratando-se de interação, Vygotsky (1991) propõe que é através da interação social que se baseia a aprendizagem e o desenvolvimento humano, o que justifica olhar para o espaço com a devida atenção, para que a organização deste favoreça essas interações e que elas aconteçam de forma realmente significativa para a criança, tendo em vista que esse fator é determinante na constituição do sujeito.

Também sobre a relação entre a constituição do sujeito e o espaço, estudos de Viñao-Frago e Escolano (2001, p. 63) destacam que a ocupação do espaço e seu pertencimento é elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos.

[...] Por isso, o espaço “não é um meio objetivo dado de uma vez por todas, mas uma realidade psicológica viva”. Em certo sentido, o espaço objetivo – para denominá-lo de alguma maneira – não existe. E se existe, não conta – salvo como possibilidade e como limite. O que conta é o território, uma noção subjetiva ou caso se prefira, objetivo- subjetiva – de índole individual ou grupal e de extensão variável. Uma extensão que vai desde os limites físicos do próprio corpo – ou de determinadas partes do mesmo – até o espaço mental dos projetos, ali até onde chega o pensamento que prenuncia a ação e o deslocamento. (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 63).

Nesse sentido, as contribuições de Viñao-Frago e Escolano (2001) nos esclarecem que as instituições educativas devem contemplar em seus espaços uma organização que considere o tempo em que o sujeito permanece nesse lugar e que durante esse tempo as estruturas mentais básicas da criança estão em formação. “Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram” (Ibidem, p. 64).

Para Santos (1977), a totalidade abstrata da formação social transforma-se em totalidade concreta através de uma metamorfose, e o primeiro papel é representado pelo espaço.

[...] o local torna-se assim, a cada momento histórico, dotado de uma significação particular. A localização num dado sítio e num dado momento das frações da totalidade social depende tanto das necessidades concretas de realização da formação social quanto das características próprias do sítio. [...] De fato, o espaço não é uma simples tela de fundo inerte e neutra. (SANTOS, 1977, p. 89).

A relevância do espaço nas construções sociais é também apontada por Santos (1977) quando este afirma que:

O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem uma tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos, são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social. (p. 92).

Portanto, para a criança, cada espaço da instituição educativa é fator relevante no processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois adquire significados e sentidos para ela de acordo com as possibilidades de vivências, contatos, experiências e relações.

Esses aspectos farão parte do repertório histórico da criança, que se remeterá ao espaço para dar sentido à lembrança de algo que por ela foi vivenciado. Ela possivelmente não associará sua lembrança a uma determinada hora ou data, e sim ao espaço, sendo este palpável é, portanto, passível de recordações visuais, olfativas, táteis e também afetivas.

#### 4.1 O ESPAÇO NOS DOCUMENTOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Há um conjunto de documentos nacionais, orientadores ou mandatários, que orientam as questões relacionadas ao espaço no âmbito da Educação Infantil no Brasil, são eles:

- Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças;
- Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil;
- Indicadores de Qualidade na Educação Infantil;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- Resolução 05/2009.

O documento orientador Critérios para um Atendimento em Creches que

respeite os Direitos Fundamentais das Crianças é composto de doze<sup>2</sup> critérios, apresentados como direitos das crianças, em linguagem direta, buscando atingir todos aqueles que se interessam em garantir o bem estar e o desenvolvimento das crianças. Dentre esses critérios, três relacionam-se diretamente aos espaços nas instituições de Educação Infantil:

- Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante;
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos. (BRASIL, 2009a).

No âmbito de cada um desses critérios, há um conjunto de aspectos que devem ser considerados ao se pensar e propor o espaço na educação infantil. É um direito da criança frequentadora da instituição de educação infantil encontrar nesse espaço um ambiente acolhedor, pensado e planejado para ela no que diz respeito não somente às suas necessidades básicas de higiene, sono e alimentação, mas em todo o contexto que implica ser criança e poder viver como tal a infância.

Nesse sentido, Faria (2007) coloca que a organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo. A autora faz referência à importância desses critérios e afirma:

A leitura atenta deste documento, que na minha opinião traz as bases para uma pedagogia da educação infantil, indica a necessidade de repensar a organização espacial comumente adotada entre nós, inspirada em um único tipo de escola/sala de aula, em único tipo de casa e de hospital, nem sempre contemplando todas as dimensões humanas e nem sempre respeitando todos os quesitos imprescindíveis para a educação e cuidado das crianças pequenas em espaços coletivos. (FARIA, 2007, p. 74-75).

Gizele de Souza (2001) salienta que:

---

<sup>2</sup> Os demais critérios que compõem esse documento iniciam-se com a afirmação de que Nossas crianças têm direito: à brincadeira; à atenção individual; a higiene e a saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A pista deixada por Faria (1999<sup>3</sup>) é de que o espaço de um serviço voltado para as crianças, por não ser neutro, indiferente, traduz a cultura de infância, as representações de criança e adultos que marcam esse espaço e pode ainda representar uma importante mensagem do projeto educativo concebido para determinadas crianças. (p.10).

Experimentar sempre, vivendo experiências propostas pelo outro, criando as suas próprias, recriando-as em conjunto, enfim toda uma gama de ações que se desdobram na concretização de que a criança tenha amplo direito à infância e que o espaço assegure, em alguma medida, esse direito.

Pensar e propor um espaço de educação infantil são ações que não se dão somente pela dimensão restrita do espaço físico, mas sim atreladas ao desejo de se implantar uma proposta pedagógica, cujo centro e foco das ações seja o sujeito, neste caso a criança. Nesse sentido, o documento Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a, 2006b), construído por um coletivo de educadores, arquitetos e engenheiros, discutido pelas secretarias municipais de educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME em 2004, propõe incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais (BRASIL, 2006a, p. 7).

Nesse contexto, os Parâmetros Básicos de Infra- Estrutura para Instituições de Educação Infantil nos traz a seguinte afirmação:

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (BRASIL, 2006a, p. 7).

Nessa mesma perspectiva, o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009c), resultante de um trabalho colaborativo entre diversos grupos em todo o país e sintetizado pelo Ministério da Educação com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006c), propicia a autoavaliação das instituições.

---

<sup>3</sup> Embora a autora cite Faria (1999) trata-se do mesmo artigo citado nessa monografia, porém com edição posterior, de 2007.

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. (BRASIL, 2009c, p. 12).

Elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, está organizado em sete<sup>4</sup> dimensões que configuram essa qualidade. A quinta dimensão denominada como Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários estabelece entre outros que:

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham: espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade da criança correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. (BRASIL, 2009c, p. 48).

Para avaliar a dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários, há três indicadores que se desdobram em forma de perguntas e apontam aspectos importantes que devem ser considerados para a qualidade da Educação Infantil. Esses indicadores são respectivamente: Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; Materiais variados e acessíveis às crianças; Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos. (BRASIL, 2009c).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), documento este de caráter deliberativo e mandatário, reúne princípios, fundamentos e procedimentos que orientam entre outros, a elaboração das Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Conforme a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b, art. 8), as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e

---

<sup>4</sup> As demais dimensões elencadas nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil são: Planejamento Institucional; Multiplicidade de Experiências e Linguagens; Interações; Promoção da Saúde; Formação e Condições de Trabalho das Professoras e Demais Profissionais e Cooperação e Troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social.



tempos que assegurem às crianças: deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos da instituição, assim como, acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em âmbito municipal, a legislação que orienta a estruturação do espaço, foi discutida por uma Comissão Permanente de Educação Infantil do Conselho Municipal de Educação de Araucária, entre agosto de 2005 e outubro de 2007, reunindo-se sistematicamente durante esse período por 34 vezes, o que resultou na elaboração do Parecer CME/ARAUCÁRIA nº 10/2007, que em seu texto coloca sobre a importância do espaço em relação aos sujeitos que dele se ocupam:

[...] Fundamentalmente, a organização do tempo e do espaço deve garantir que as crianças possam vivenciar sua experiência de ser criança. Além disso, esta organização revela a identidade de cada grupo (adultos e crianças) que está em determinada unidade educacional. O equilíbrio entre a organização de um ambiente seguro e ao mesmo tempo desafiador é, também, determinante no processo de construção da autonomia. (ARAUCÁRIA, 2007a, p. 17).

A Resolução CME/Araucária nº 03/2007, fruto do Parecer acima mencionado e que trata das normas para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Araucária, dispõe no Capítulo VI, três artigos sobre questões relacionadas ao espaço, instalações e equipamentos. Segundo a Resolução 03/2007 (ARAUCÁRIA, 2007b, art. 26) os espaços para este nível de educação serão projetados ou adaptados, de acordo com a Proposta Pedagógica da instituição de Educação Infantil, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos, respeitadas as suas necessidades e especificidades.

O Artigo 28, desta mesma Resolução assegura que os espaços internos devem atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil e que suas estruturas básicas contemplem:

- I- espaços para recepção;
- II- espaço para professores e para os serviços administrativo-pedagógicos e de apoio;
- III- sala para atividades das crianças, com ventilação e iluminação de acordo com normas técnicas, visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados, com, no mínimo, 1,5 m<sup>2</sup> por criança atendida;
- IV- refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferta de alimentação;
- V- instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para o uso das

crianças;  
VI- instalações sanitárias para o uso exclusivo dos adultos;  
VII- berçário, se for o caso, com área livre para movimentação das crianças;  
lactário; locais para amamentação e higienização, com balcão e pia; solário;  
respeitada a indicação da Vigilância Sanitária de 2,20m<sup>2</sup> por criança;  
VIII- área livre para movimentação das crianças, de 3 m<sup>2</sup> por criança;  
IX- área coberta para atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento da instituição, por turno. (ARAUCÁRIA, 2007b).

Uma nova Comissão Permanente de Educação Infantil foi composta no ano de 2013, através da PORTARIA CME/ ARAUCÁRIA nº 02/2013 por quatro conselheiros titulares e cinco suplentes. A Coordenadora desta Comissão é também Diretora do Departamento de Educação Infantil do Município de Araucária.

Também em âmbito municipal, encontramos algumas referências ao espaço na Educação Infantil, nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária. O currículo da Educação Infantil no município está organizado nessas Diretrizes em cinco Linguagens, dentre elas, a Linguagem do Mundo Físico, Social e Natural expressa que:

A criança nasce imersa num mundo cultural e social que vai sendo significado à ela por outros seres humanos. Portanto desde o nascimento a criança estabelece relações com as pessoas, vai se apropriando dos elementos culturais e do mundo à sua volta. Esse processo acontece na relação da criança com o outro, no manuseio de objetos, pela movimentação no espaço, pela curiosidade dos fenômenos da natureza e de tudo que a cerca. (ARAUCÁRIA, 2012a, p. 63).

Segundo as Diretrizes Municipais de Educação, é imprescindível a organização dos espaços, dos materiais, dos brinquedos que possibilitem a cada criança e ao grupo de crianças o movimento, exploração minuciosa, criação, imaginação e interação de forma segura, confortável e agradável, bem como, a mediação do professor/atendente infantil nas atividades. (ARAUCÁRIA, 2012a, p. 59-60).

#### 4.2 UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), onde realizei a pesquisa é uma instituição pública do município de Araucária, foi inaugurada em 04 de setembro

de 2008 e situa-se na Estrada de Capinzal s/nº, na comunidade rural de Capinzal. O atendimento é em período integral, que compreende o horário das 7h as 16h40m, de segunda a sexta-feira. Atende 54 crianças com até 05 anos de idade, em 05 turmas de Educação Infantil, conforme mostra a tabela:

TABELA 3. ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS NO CMEI CAPINZAL EM 2013.

TURMA	FAIXA ETÁRIA	Nº DE CRIANÇAS	Nº DE ATENDENTES INFANTIS	Nº DE PROFESSORAS
Berçário I	04 meses a 01 ano	03	02	00
Berçário II	01 ano	11	02	00
Maternal	02 anos	13	02	00
Pré I	03 anos	15	00	01(manhã)
Pré II	04 anos	14	00	01(manhã)

FONTE: A autora (2013).

A TABELA 3 nos mostra a organização das turmas em 2013. Entretanto, no que se refere ao número de profissionais o quadro não está completo, necessitando de mais 2 atendentes infantis para as turmas de Pré I e Pré II no período da tarde, pois de acordo com a Resolução nº 03/2007 o artigo 19 indica a seguinte relação adulto/criança:

I – Creche: criança de zero a dois anos – 01 adulto até 06 crianças;

II – Creche<sup>5</sup>: criança de três anos – 01 adulto até 10 crianças;

III – Pré- Escola: criança de quatro até cinco anos – 01adulto até 16 crianças.

Assim, o quadro de profissionais desta unidade compreende: 01 diretora, 03 professoras (Pré I, Pré II e RMD<sup>6</sup>) no período da manhã, 07<sup>7</sup> atendentes infantis em período integral, 01 cozinheira, 01 auxiliar de cozinha, 01 servente, 04 estagiárias cursando Pedagogia. O CMEI não possui pedagogo (a) e secretário (a) Escolar.

A carência de profissionais observada é arbitrariamente suprida por 04 estagiárias, pois também no Artigo 19 está explícito em seu 1º inciso, que a entidade

<sup>5</sup> A diferença acerca da faixa etária apontada entre a Resolução nº 03/2007 e a TABELA 3 é ocasionada pelo não respeito à data-corte de 31 de março do ano em que ocorre a matrícula.

<sup>6</sup> RMD- Regente de Modalidade Diferenciada, professora que trabalha Arte, Educação Física e Literatura com as turmas de Pré I e Pré II para que as professoras regentes dessas turmas realizem a Hora- Atividade.

<sup>7</sup> A diferença numérica aqui apresentada em relação à tabela deve-se ao fato de que uma atendente está licenciada e, portanto, não foi incluída no quadro por grupos.

mantenedora deve assegurar profissionais habilitados, em número suficiente, para garantir a qualidade das funções do cuidar e do educar, de cada grupo de crianças (ARAUCÁRIA, 2007b).

Ainda sobre a formação dos profissionais a Resolução nº 03/2007, art. 21 dispõe:

O professor e o atendente infantil, para atuarem na Educação Infantil, deverão ser formados em curso superior de licenciatura plena e Pedagogia ou de Normal Superior, preferencialmente com habilitação específica para a Educação Infantil, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, modalidade Normal. (ARAUCÁRIA, 2007b, p. 9).

É importante relatar que as atendentes infantis do município de Araucária têm carga horária semanal de 40 horas e não dispõem da hora-atividade (permanência sem atendimento às crianças para a realização de estudos e planejamento) regulamentada, esse direito é concedido somente aos professores.

Algumas destas profissionais residem na própria comunidade, mas a maioria reside em outras localidades e até mesmo em outros municípios e chegam ao CMEI fazendo conexões entre transporte coletivo e transporte fornecido pela mantenedora, outras através de veículo próprio.

Para relatar dados sobre as famílias, recorreu-se à Proposta Pedagógica da instituição que diz:

A renda média das famílias é de até 3 salários mínimos, sendo que em todas as famílias, pelo menos um dos membros possui emprego fixo e é constituída de pai, mãe e filhos, com uma média de 2 filhos. Devido à necessidade de trabalhar as famílias deixam as crianças no CMEI e acreditam que nesta instituição elas estão seguras e bem cuidadas. O que os pais mais gostam no CMEI é o atendimento, a atenção e o carinho com que as funcionárias tratam as crianças e também o ensino aprendizagem. Apesar de gostarem do CMEI algumas melhorias são necessárias com relação ao aspecto estrutural principalmente um espaço próprio e mais amplo. (ARAUCÁRIA, 2012b, p. 6).

Os dados descritos na Proposta Pedagógica da instituição foram coletados mediante questionários impressos enviados para as famílias pela agenda das crianças, os quais depois de apreciados e respondidos foram devolvidos à unidade pelo mesmo meio. Tais respostas demonstraram ainda sobre a comunidade:

Com relação a moradia esse instrumento nos possibilitou diagnosticar que 91% mora em residência própria, com luz elétrica e água encanada, mas grande parte não tem rede de esgoto público, somente fossas.

O grau de escolaridade da maioria dos pais é ensino médio completo e uma minoria com ensino superior. Aproximadamente 96% das famílias apresentam hábito de leitura e a preferência é por livros de romance e poesia. Costumam assistir a tv a noite, jornais e novelas. Com relação a religião, a maioria é católica e evangélica. (ibidem, p.6).

Percebe-se na Proposta Pedagógica da Instituição que há uma carência de informações referentes à caracterização dos sujeitos no que diz respeito à ocupação profissional dos familiares/responsáveis pelas crianças atendidas, pois os dados se atêm somente ao rendimento econômico e a condição de trabalho fixo, não explicitando se o trabalho é no campo (agricultura, criação de animais, extrativismo) ou na cidade (indústria, comércio, prestação de serviços).

Os sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa são as 15 crianças na faixa etária de 03 e 04 anos de idade da turma de Pré I de uma instituição de educação infantil no campo. De acordo com as fichas de matrícula, a maior parte delas começou a frequentar o CMEI a partir dos 2 anos de idade na turma do Maternal na própria instituição. Excetuando-se 2 crianças, 1 que mora com educadores sociais e outra com a mãe e com a avó, as demais vivem com os pais, a maioria delas possui apenas 1 irmão.

As crianças são provenientes da localidade do Capinzal e de outras, como Campo Redondo, Lagoa Grande, Campina das Palmeiras e Palmital, todos da área rural do município. O deslocamento das crianças ao CMEI é realizado por meio de transporte escolar (2 micro-ônibus e 1 van), fornecido pela Secretaria Municipal de Educação.

As famílias buscam na própria localidade de residência espaços para o lazer, como: campos de futebol contíguos a lanchonetes, festas e festivais de prêmios nos salões das igrejas, pescarias e churrascos com familiares.

Quanto ao espaço físico do CMEI, a área construída é restrita e cheia de limitações, visto que a instituição não foi construída para o fim ao qual está destinada. Trata-se de uma casa locada, uma construção antiga e de madeira com 155,69 m<sup>2</sup> de área total construída, conforme imagem (FIGURA 1):

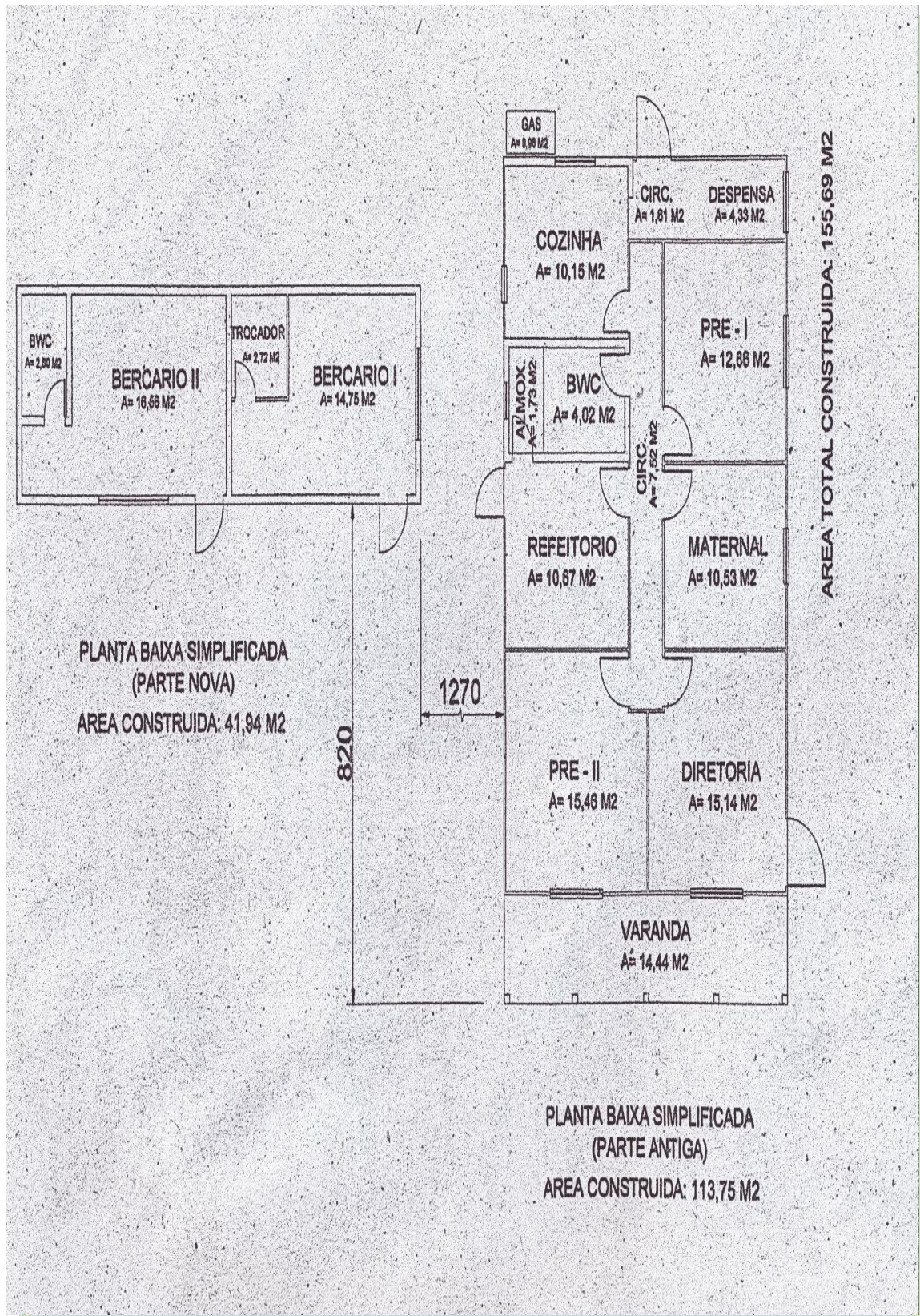


FIGURA 1 – PLANTA BAIXA SIMPLIFICADA DO CMEI.

FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA (2012). Modificada pela autora<sup>8</sup> (2013).

<sup>8</sup> A modificação efetivada é apenas relativa à exclusão da identificação da instituição.

Observando a planta baixa do CMEI (FIGURA 1) notamos quão pequenas são as instalações e que não há ambientes suficientes para atender toda a demanda que agrega a organização de uma instituição de Educação Infantil. Iniciando pela quantidade de salas, há uma para cada turma e uma para a administração, um refeitório, uma cozinha, uma despensa, um almoxarifado adaptado no que seria o *box* para banho, um banheiro com dois vasos sanitários, separados apenas por uma divisória, sendo que há apenas um vaso sanitário e uma pia no tamanho adequado e ao alcance das crianças e que é utilizado pelas turmas de Maternal, Pré I e Pré II, ou seja, por 42 crianças, a recomendação é que se disponibilize 1 equipamento sanitário a cada 20 crianças, segundo os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b). A sala de Berçário II possui um banheiro contíguo e o Berçário I um trocador.

O documento “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b), busca orientar a estruturação de espaços para a educação infantil, ampliando os diferentes olhares sobre o espaço identificado como promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagens e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. De acordo com o documento, o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos.

Nesse sentido, esses parâmetros recomendam que todas as salas para as crianças de 0 a 6 anos possuam área mínima que contemple 1,50 m<sup>2</sup> por criança atendida, considerando a importância da organização dos ambientes educativos e a qualidade do trabalho.

Ao compararmos a planta da instituição (FIGURA 1) com os dados que compõem a TABELA 3, podemos verificar que a metragem mínima recomendada de 1,50 m<sup>2</sup> por criança atendida não é condizente ao tamanho das salas do CMEI.

No que se refere às crianças de 0 a 1 ano, o documento expressa que os espaços possibilitem o cuidar e o educar de maneira que favoreça o pleno desenvolvimento da criança pequena, respeitando seus ritmos próprios ao engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais. Para compor o espaço destinado às crianças de 0 a 1 ano de idade, de acordo com esse documento o ambiente deve prover: sala para repouso, sala para atividades, fraldário, lactário e solário. (BRASIL, 2006b).

Ao tratar dos espaços destinados às demais faixas etárias (crianças de 1 a 6 anos) e que na instituição pesquisada corresponde as turmas de Berçário II, Maternal, Pré I e Pré II, o documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil orienta que o espaço físico deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil (BRASIL, 2006b, p.16).

Nesse sentido, o referido documento recomenda que os ambientes organizados no espaço da instituição devem possibilitar às crianças viver experiências, explorar e brincar, garantir identidade, segurança, confiança, interações sociais, educativas e privacidade e nesse contexto promover aprendizagem e desenvolvimento.

Tomando por referência a sala do Pré I, cujas crianças são efetivamente os sujeitos dessa pesquisa, observamos que os aspectos acima citados não se efetivam em sua totalidade, visto que são 15 crianças e a professora ocupando uma sala com 12, 66 m<sup>2</sup> o que configura em 0,79 m<sup>2</sup> por pessoa, há ainda que se ressaltar que esse espaço é compartilhado com o mobiliário composto por 4 mesinhas, 15 cadeiras, 1 armário, 4 colchões e uma carteira escolar que é utilizada como suporte para o bebedouro. Diariamente essas mesas e cadeiras são empilhadas, na perspectiva de proporcionar maior mobilidade para as crianças durante a permanência na sala.



FOTO (1): BELA, 07/06/13.



A FOTO (1) retrata grande parte da sala da turma do Pré I e foi registrada por Bela, o ângulo não permitiu que alguns dos elementos citados anteriormente aparecessem na imagem, contudo optei por utilizá-la assim mesmo pelo fato da autora da fotografia ser um sujeito implicado nessa pesquisa.

Os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006b) refere-se também aos ambientes denominados de Sala Multiuso e Pátio Coberto, que não substituem a sala de atividades das crianças, mas que acrescentam à instituição local específico para a realização de atividades diferenciadas. Sobre a sala multiuso está expresso que:

Embora as salas de atividades sejam concebidas como espaços multiuso, prevendo-se a organização de cantos de leitura, brincadeiras, jogos, dentre outros, ressaltamos a importância da organização de um espaço destinado a atividades diferenciadas, planejadas de acordo com a proposta pedagógica da instituição, como alternativa para biblioteca, sala de televisão, vídeo, ou DVD e som. É recomendável que tenha capacidade mínima para atendimento à maior turma da instituição. (BRASIL, 2006b, p.17).

Acerca do pátio coberto os parâmetros orientam que este ambiente deve ser estruturado para atender a capacidade máxima da instituição, equipado com bebedouros ao alcance das crianças e que esse espaço tenha múltiplas funções, podendo receber também os familiares em ocasião de reuniões e festividades. E destaca ainda que: “Caso a instituição não possa contar com um pátio coberto, sugere-se que o refeitório possa ser utilizado com os mesmos fins que o pátio coberto.” (BRASIL, 2006b, p. 20).

No caso da instituição observada nessa pesquisa, sua estrutura não comporta a sala multiuso e o pátio coberto, e não se pode recorrer ao refeitório como alternativa para suprir essa falta, sendo que este conforme demonstra a figura 1 possui a metragem de 10,67m<sup>2</sup>, ou seja, 0,71m<sup>2</sup> por criança, tomando-se por base as crianças do Pré I, sem apresentar neste cálculo, os adultos envolvidos nas interações. A recomendação sobre o refeitório segundo os parâmetros expressa que:

Além de se constituir em um espaço para alimentação, o refeitório deve ainda possibilitar a socialização e a autonomia das crianças. Recomenda-se que seja articulado com a cozinha, contando com mobiliário móvel, que viabilize diferentes organizações do ambiente. Deve seguir o dimensionamento de 1 m<sup>2</sup> por usuário e capacidade mínima de 1/3 do maior

turno, uma vez que não é recomendável que todas as crianças façam as refeições ao mesmo tempo. (Ibidem, p. 22).

Ainda sobre o espaço interno, os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) faz recomendações acerca da área administrativa e pedagógica das instituições de educação infantil, tais como: recepção, secretaria, almoxarifado, sala de professores, sala de direção e coordenação. No âmbito da descrição de cada um desses ambientes há uma definição que reitera a importância desses espaços para a organização e estruturação das atividades no cotidiano do CMEI.

Desses espaços mencionados o CMEI conta apenas com a sala da direção, pois o almoxarifado apesar de existir como demonstra a planta baixa (FIGURA 1), possui área de apenas 1,73 m<sup>2</sup> e é utilizado para guardar materiais de limpeza e manutenção da instituição.

A hora-atividade dos professores, a recepção de pais e familiares, reuniões pedagógicas e administrativas ocorrem na sala da direção, não proporcionando conforto e privacidade. Esta sala também é utilizada para guardar livros, brinquedos e materiais pedagógicos, na ausência de um almoxarifado para esse fim e de espaço para deixá-los nas salas de atividades.

Tomando como ponto de referência a FIGURA 1, o espaço externo da instituição será descrito: as construções são rodeadas por um amplo gramado com árvores de espécies variadas, ao lado da direção há uma casinha em miniatura e em frente às salas dos berçários um parquinho com 1 escorregador, 1 gira-gira e 2 gangorras.

Do espaço externo é possível ver elementos do entorno da região, a Unidade Básica de Saúde, a Escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Igreja e o Módulo da Guarda Municipal, tais estruturas atendem as pessoas da comunidade local e de outras localidades da área rural.

No documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) também encontramos orientações acerca do espaço externo das instituições que estabelece:

Deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festa da escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para

atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim.



FOTO (2): A autora, 05/07/13.

Ao observarmos a grandeza do espaço externo da instituição pesquisada (FOTO 2), em um primeiro momento nos extasiamos frente à quantidade de grama, de árvores, dos galos ciscando pelos arredores, das diferentes espécies de pássaros que pousam ali, enfim de área livre. E certamente esse é um aspecto positivo, pois proporciona às crianças o contato com a natureza e a observação das transformações da mesma decorrente dos ciclos sazonais.

Contudo, ao situarmos as condições climáticas dessa região mencionadas na página<sup>9</sup> da Prefeitura Municipal de Araucária na *internet*, e que descreve o clima como subtropical quente-temperado, sempre úmido, variando de verões frescos a invernos frios com ocorrência de geadas, cuja temperatura média anual é de 16°C, oscilando entre 27°C no mês de fevereiro e 8°C em julho, concluímos que apesar de tão extenso espaço externo, as crianças permanecem a maior parte dos momentos em que estão na instituição ocupando o espaço interno.

Nessa perspectiva, na falta de uma sala multiuso e um pátio coberto, resta-lhes, e assim me permito dizer, o confinamento na sala de atividades de 12,66m<sup>2</sup>,

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.araucaria.pr.gov.br/araucaria/turismo/dadosgerais>. Acesso em: 10/07/12.

onde as 15 crianças apesar das limitações brincam, criam, inventam e reinventam possibilidades para de diferentes maneiras viverem suas infâncias.

## 5 UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: O OLHAR DAS CRIANÇAS

Início esse capítulo com uma tabela síntese acerca dos sujeitos participantes da pesquisa, selecionados dentro dos critérios anteriormente mencionados no capítulo “Encaminhamentos Metodológicos”. Os dados que compõem a TABELA 4, exceto os nomes fictícios, foram retirados das fichas de matrículas das crianças arquivadas no CMEI.

Nome fictício	Idade	Mora com	Data que passou a frequentar o CMEI	Turma em que começou a frequentar o CMEI
Bela	04 anos e 01 mês	Pai e Mãe	30/07/12	Maternal
Rapunzel	04 anos e 05 meses	Pai e Mãe	Junho/2009	Berçário
Franciele	04 anos e 02 meses	Pai, Mãe, Avós e 3 primos	15/03/12	Maternal
Homem- Aranha	03 anos e 10 meses	Pai e Mãe	15/03/12	Maternal

TABELA 4. BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DESSA PESQUISA.  
FONTE: A Autora (2013).

Para analisar os dados gerados durante o processo de realização dessa pesquisa, transcrevi as conversas, as li e reli exaustivamente, assim como apreciei as fotografias registradas pelas crianças inúmeras vezes. Dividi com a minha orientadora as angústias de não saber como tratar as informações tão preciosas que havia em minhas mãos.

Com a generosidade e paciência de quem já passou por processo semelhante e com a experiência adquirida através de anos de estudos motivados pela paixão pelas crianças e por suas infâncias, ouviu meus questionamentos, me amparou e auxiliou a ordenar os pensamentos e ver o que estava implícito naquelas conversas e fotografias, tirando o véu de meus olhos e me mostrando uma forma diferente de se ver o outro.

Essa pesquisa é sobre o *espaço*, então busquei mediante conversas com as crianças e a solicitação dos registros através das fotografias conhecer suas ideias, suas preferências e sentimentos sobre os espaços do CMEI. Com isso cheguei aos dados, narrativas e registros fotográficos que requerem análise, para tornar legíveis

as descobertas realizadas.

Para Corsino, Kramer e Nunes (2009, p. 22) as categorias se estabelecem enquanto no curso do estudo teórico o pesquisador se deixa inquietar e surpreender pelos dados.

[...] Assim se desenvolve a pesquisa. Nem orientado só pela teoria, nem desarmado e movido apenas pelos dados, o movimento deve delinear-se nos dois sentidos. O objetivo da categorização ou tematização é possibilitar a compreensão do objeto estudado e oferecer uma chave para a entrada na empiria, nesse caso os eventos (discursos ou interações). Longe de pretender classificar todas as situações transcritas, como se fossem caixinhas ou gavetas onde os discursos seriam formatados, as categorias são uma das maneiras possíveis de organizar os achados da pesquisa, favorecendo a leitura e oferecendo ao pesquisador um dos recortes, de modo a poder ver, ler, interpretar, concluir, perceber convergências e afastamentos. Definir categorias marcadas por ambiguidades e contradições é processo lento e delicado.

Ainda sobre as categorias de análise, Marli André (1983) sugere que tópicos e temas sejam gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo e que estes sejam revistos, questionados e reformulados à medida que a análise se desenvolve. Nesse sentido, ela coloca a Análise de Prosa como forma de investigação de dados qualitativos:

É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas, etc. (ANDRÉ, 1983, p.67).

Para analisar os dados gerados foi necessário instituir critérios para apurar o que era relevante para este momento, pois das falas das crianças muitas coisas surgiram e como é fácil se deixar levar por seus comentários, suas proposições, tal o fascínio que exercem sobre aquele que se põe de fato disposto a escutá-las.

Nesse sentido André (1983) aponta para importância de se utilizar critérios para se determinar o grau de importância e relevância de um tópico ou tema e, portanto destacá-lo como categoria.

[...] Guba e Lincoln (1981) sugerem que para construir categorias é preciso

examinar os dados tentando descobrir aspectos regulares e recorrentes. Comentários, observações, temas que ocorrem e recorrem em diferentes situações, diferentes momentos, advindos de diferentes informantes devem ser selecionados para constituir o conjunto inicial de categorias, afirmam eles. Está implícito nesta regra geral que um critério para determinar a relevância de um item é a frequência com que esse ocorre. (Ibidem, p. 68).

Após a leitura das conversas transcritas e a apreciação das fotografias realizadas pelas crianças, defini as categorias *Recorrente*, *Inusitado* e *Limites do Espaço* para elencar os dados gerados durante a realização da pesquisa.

Busquei construir um texto onde as conversas e as fotografias realizadas pelas crianças se entrelacem com o que observei no processo da pesquisa, ancorada por um referencial teórico que considera a criança como sujeito histórico e de direitos, ator social e plenamente capaz de manifestar opiniões acerca do contexto em que se insere.

Tomei a decisão de escrever um texto com as características descritas no parágrafo anterior, inspirada na pesquisadora da infância Kátia Adair Agostinho (2010, p. 76):

A imagem que resulta de um texto assim tecido é um esforço de tridimensionalidade, nem só de escrita, nem só fotografia, mas o cruzamento-entrelaçamento. Tridimensionalidade que também poderá ser percebida na relação que agora se coloca: nem só os sujeitos com quem me encontrei, nem só eu, a pesquisadora, mas a forma como o texto é tecido, nas palavras que o tramam, revela-se um texto que na sua feitura pensa e espera o leitor que acrescentará a sua interpretação.

## 5.1 “GOSTO DE BRINCAR...”

Ao falarem dos espaços, as crianças o associam às ações que nele realizam, ou seja, se referem ao que gostam e não gostam de fazer em determinado lugar. Cabe aqui lembrar Lima (1989) que se refere ao espaço como algo que não se define somente pela metragem ou por suas dimensões objetivas, mas pela forma como é experimentado, transformando-se em ambientes de interação e vida. (LIMA, 1989 apud KRAMER e GUIMARÃES, 2009, p.82).

A preferência pelos espaços para brincar foi **recorrente**, pois esses espaços

foram citados por todas as crianças durante as conversas acerca de quais espaços gostam e não gostam no CMEI e sempre associados às brincadeiras. Dentre esses espaços o mais citado pelas crianças foi a casa em miniatura, que fica no espaço externo.

Pesquisadora – o que a Bela gosta de fazer aqui no CMEI?

Bela – gosto de brincar, de estudar...

Pesquisadora – brincar de que?

Bela – aqui na casinha.

Pesquisadora – o que mais? Conta.

Bela – de brincar lá dentro.

Pesquisadora – brincar lá dentro. Brincar de que lá dentro?

Bela – de brinquedo.

Pesquisadora – com os brinquedos?

Bela – uhum.

Pesquisadora – e o lugar? Qual lugar aqui no CMEI você gosta bastante de ir?

Bela – aqui fora!

Pesquisadora – aqui fora, gosta mais de brincar aqui fora, hum... (RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM 09/05/13).

As fotografias realizadas por Bela confirmam sua preferência pelo espaço externo, pois quando de posse da câmera fotográfica, registrou somente imagens de elementos desse espaço.



FOTOS (3): BELA, 23/05/13.

Bela demonstra a preferência pelo espaço externo por duas vezes, quando coloca que gosta de brincar na casinha e quando me diz que o lugar que ela gosta bastante de ir é “*aqui fora*”. Quando Bela se refere ao espaço interno, questionada sobre do que ela brinca lá dentro, sua fala se restringe a “*de brinquedo*”, eu repito a sua fala, busco mais algum comentário, mas Bela se limita ao “*uhum*”.

A casa em miniatura não contém mobiliário, apenas duas prateleiras e uma lousa, não há possibilidade de se deixar brinquedos e outros objetos permanentemente em seu interior, pois esta é muito próxima ao muro que cerca a



instituição e que mede aproximadamente 1,30m, sendo fácil transpô-lo com o intuito de furto.

No entanto, levamos brinquedos para a casinha, dentre eles bonecas, carrinhos, ferramentas e mini utensílios domésticos, e nessas prateleiras os organizamos, viram uma das caixas ao contrário e a fazem de mesa, outra caixa serve de berço para acomodar seus “nenéns”. Na varanda da casinha e na calçada ao redor desta os meninos colocam os carrinhos, como se essas fossem a garagem.

Percebe-se que os papéis desempenhados durante as brincadeiras, recebem uma designação quanto ao gênero, pois os meninos geralmente pegam os carrinhos e ferramentas e saem da casa em miniatura para trabalhar e as meninas permanecem em seu interior a fazer de conta que estão cozinhando e cuidando de seus filhos. De acordo com Daniela Finco:

Desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os livros procuram moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou. Para os homens o público e a política, para as mulheres o privado e a casa<sup>10</sup>. Dos meninos espera-se agressividade, capacidade de liderança, racionalidade. Das meninas espera-se delicadeza, sensibilidade e beleza. (FINCO, 2005, p. 1, nota de rodapé da autora)

Outro dado importante que emergiu da fala de Bela e tem que ser problematizado, foi à resposta “*de estudar*” quando questionada sobre o que ela gosta de fazer no CMEI, tendo em vista que nas fotografias registradas por ela é visível sua preferência pelo espaço externo. Se fizermos uma distinção entre dentro, onde se estuda e fora, onde se brinca, essa contradição fica explicitada, pois apesar de haver brinquedos na sala, é nesta que as chamadas atividades pedagógicas acontecem, na maioria das vezes direcionadas por adultos. Já no espaço externo as crianças encontram mais oportunidades de brincarem sem esse direcionamento. Além do fato de que na sala algumas brincadeiras ficam impossibilitadas, pois o espaço não permite a livre movimentação, as crianças sempre se deparam com obstáculos, seja algum objeto ou mesmo outra criança.

Esse contraponto pode ser atribuído ao instrumento utilizado para a geração do dado, pois ao ser questionada diretamente pela professora - pesquisadora ela responde o que supostamente é esperado pelo adulto, do ponto de vista sócio-

---

<sup>10</sup> Em *Mulheres Públicas*, Michelle Perrot (1998) discute a partir de entrevistas com Jean Lebrun as representações da divisão de papéis, das tarefas e dos espaços sexuais nas diferentes épocas.

cultural vai-se à escola para estudar. Porém, quando ela própria faz o registro do que mais gosta, o que se revela com recorrência são os espaços de brincadeira.

Na conversa com Rapunzel, esta também associa o espaço ao ato de brincar:

Pesquisadora – Rapunzel, qual lugar você gosta bastante aqui no CMEI?  
 Rapunzel – de brincar.  
 Pesquisadora – conta mais Rapunzel.  
 Rapunzel – eu gosto de brincar.  
 Pesquisadora – brincar de que?  
 Rapunzel – brincar de boneca, brincar, brincar de mãe e filha.  
 Pesquisadora – onde?  
 Rapunzel – eu gosto de brincar lá dentro da casinha e dentro da creche.  
 (RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM 09/05/13).

Sobre a importância da brincadeira para a criança pequena, o Parecer n.º 20/2009 menciona:

[...] Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que dele faz. [...] Nesse processo é preciso valorizar o lúdico e os saberes infantis. (BRASIL, 2009d).

Rapunzel primeiramente falou sobre brincar de boneca e brincar de mãe e filha quando lhe perguntei sobre o lugar que ela gosta bastante no CMEI, e somente se referiu aos espaços físicos da casa em miniatura e do interior do CMEI quando perguntei “onde?”.

Quando entreguei a máquina fotográfica a Rapunzel para registrar os espaços que ela mais gosta na instituição, ela registrou somente espaços externos, entre estes o parque, como podemos observar nas imagens.



FOTO (4): RAPUNZEL, 23/05/13.



FOTO (5): RAPUNZEL, 23/05/13.



FOTO (6): RAPUNZEL, 23/05/13.

Apesar de Rapunzel não ter citado o parque em sua fala anterior a

observação das fotos impressas, ela relatou durante a conversa ao ver a foto deste:

Pesquisadora – o que é isto que você fotografou?  
 Rapunzel – o parquinho.  
 Pesquisadora – e por que você fotografou o parquinho naquele dia?  
 Rapunzel – porque eu gostava.  
 Pesquisadora – qual brinquedo do parquinho você mais gosta?  
 Rapunzel – hum... A gangorra.  
 Pesquisadora – e quem brinca na gangorra com você?  
 Rapunzel – a Bela.  
 (RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM 05/07/13).

Podemos observar na FOTO 4, que o parque não dispõe de muitos elementos, conta apenas com 1 escorregador, 2 gangorras e 1 carrossel. As crianças utilizam esses brinquedos ora de acordo com a função, ora re(criando) funções através de sua imaginação e capacidade inventiva. No parque, mais que em qualquer outro espaço do CMEI exerço o papel de figurante, minha função se restringe a prestar auxílio às crianças quando elas solicitam, ajudo-as a subirem e descenderem das gangorras, empurro o gira-gira ou presto “socorro” quando acontece alguma queda. O protagonismo das ações interessantes ficam por conta das crianças e somente delas, não sou convidada a participar de suas brincadeiras. Nesse espaço elas sobem, descem, rodam, caem e levantam, numa sucessão veloz de acontecimentos.

No gramado ocorrem situações parecidas as que acontecem no parque, porém, eventualmente me convidam para brincar junto, jogar bola, brincar de roda, pega-pega, esconde-esconde, subir na garupa dos cavalinhos de pau, mas geralmente se dispersam pelo espaço com seus pares e eu circulo entre eles.

Na casa em miniatura o contexto é outro, lá sou convidada de honra, me oferecem a comida que prepararam, me pedem que olhe seus filhos enquanto vão ao mercado, me telefonam, me penteiam e dialogam comigo. Às vezes sou filha, irmã, amiga, nunca me dão o papel de mãe, elas gostam de ser as mães e eu não me importo em “ser” uma delas.

Ainda sobre as fotografias de Rapunzel é interessante mencionar o que ela comentou a respeito da FOTO (5), sobre o que ela de fato queria fotografar, tal qual nos revela Carnicel (2002, p. 43) “as imagens não são exatamente o que se vê, o que se pensa que é real – são tão polissêmicas quanto as palavras.”

Rapunzel – eu queria tirar foto daqui (aponta o prédio amarelo na

fotografia), mas a árvore estava na minha frente e eu não consegui.  
 Pesquisadora – você queria tirar foto deste aqui (apontando para o mesmo lugar)? O que é isto aqui?  
 Rapunzel – a igreja.  
 Pesquisadora – ah! Você queria tirar foto da igreja e árvore ficou na frente?  
 Rapunzel – é.  
 Pesquisadora – e por que você não pediu licença para a árvore?  
 Rapunzel – ué, porque ela não anda!  
 Pesquisadora – ela não anda é verdade (risos).  
 (RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM 05/07/13).

Outro fato que chama a atenção no relato acima, ocorre quando proporcionei a inversão de papéis ao associar uma ação humana a um ser inanimado, questionando o por que de Rapunzel não ter solicitado à árvore que se retirasse da frente da igreja, já que esta era o alvo do registro fotográfico, e ela se coloca no papel de adulto e me chama à realidade, argumentando a sua maneira que esta não é uma ação possível a uma planta.

Para Franciele a casa em miniatura também é o espaço preferido para brincadeira, preferência essa, expressa tanto em sua fala quanto em suas fotografias. Dentre as oito imagens por ela realizadas, seis são da casinha, a qual ela registrou de vários ângulos, proporcionando a visualização interna e externa de seu espaço favorito, conforme a sequência de FOTOS (7).



FOTOS (7): FRANCIELE, 07/06/13.

Contudo, o que mais chama a atenção em seu relato é a referência que ela faz constantemente a outra criança da sua turma.

Pesquisadora – qual é o lugar que você mais gosta aqui no CMEI?  
 Franciele – com a Alice<sup>11</sup>.  
 Pesquisadora – você gosta de brincar com a Alice? Gosta?  
 Franciele – é, de brincar com a Alice.  
 Pesquisadora – de que você gosta de brincar com a Alice?  
 Franciele – de casinha.  
 Pesquisadora – de casinha. Onde? Lá na casinha ou na sala?  
 Franciele - ali na casinha.  
 Pesquisadora - e por quê na casinha?  
 Franciele – porque sim.  
 Pesquisadora – ah... Porque sim não é resposta (risos). Conte pra mim o que você faz lá que é tão legal?  
 Franciele – brincar de mamãe e filhinha.  
 Pesquisadora – de mamãe e filhinha! Quem é a mamãe?  
 Franciele – a Alice.  
 Pesquisadora – e quem é a filhinha?  
 Franciele – eu.  
 (RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM 07/06/13).

De fato, Franciele é muito apegada a Alice, as duas brincam juntas constantemente no CMEI, tanto na sala, quanto nos espaços externos. Franciele busca envolver Alice em todas as situações, e está sempre perto da amiga, nas brincadeiras, na realização de atividades propostas e não propostas, nos momentos de alimentação e sono. Tanto “estar junto” às vezes resulta em conflito como o narrado por Franciele a seguir:

Pesquisadora – qual o lugar a Franciele não gosta no CMEI?  
 Franciele – brincar de pau.  
 Pesquisadora – por que? Deram uma paulada em você?  
 Franciele – uhum.  
 Pesquisadora – é mesmo? Quem deu?  
 Franciele – a Alice.  
 Pesquisadora – Alice! Eita Alice!  
 Franciele – ela não faz mais.  
 (RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM: 07/06/13).

A questão das relações estabelecidas na interação com o outro é abordado por Borba no documento Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007) como uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo.

[...] É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se enganarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que

---

<sup>11</sup> Nome fictício sugerido pela própria criança.

envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade. (BRASIL, 2007, p. 41).

Ainda nesse contexto de interações, Ângela Meyer Borba (2006) explica que:

Nesse processo, as relações sociais entre pares sobressaem como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis nesses espaços. Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo - o das crianças - e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si. (BORBA, 2006, p. 5).

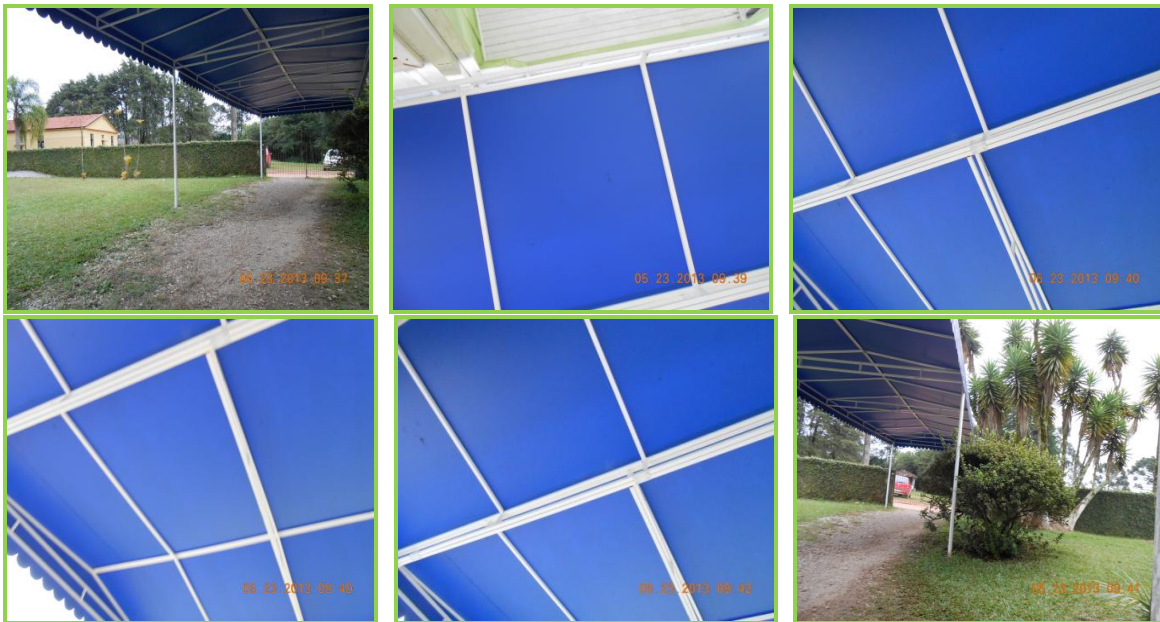
Os relatos de Franciele nos sensibilizam, tanto pelo fato de ela relacionar o espaço que mais gosta de brincar à outra criança, quanto ao fato de este outro sujeito ser tão significativo para ela, a ponto de ela justificar que “*ela não faz mais*”, quando exclamei “*eita Alice!*” com tom de reprovação à atitude de sua amiga.

O espaço externo como lugar preferido e relacionado à brincadeira, também se mostra como espaço de construção da subjetividade na relação com outros. Nesse contexto, Francisco (2005, p. 180) ressalta o brincar “como espaço próprio de constituição do sentimento de si e de construção, no próprio ato de brincar, de novas dimensões subjetivas, que gerarão novas posições diante do mundo.”

## 5.2 “PRA NÃO MOLHAR AQUI EMBAIXO”

Ao analisar as fotografias, observei que o toldo que faz a ligação do portão de entrada da instituição à sala da direção, e por onde as crianças são recebidas diariamente no CMEI, foi retratado por duas crianças participantes da pesquisa, mesmo que nenhuma delas tenha feito comentário algum sobre ele.

Bela fotografou quatro imagens diretas do toldo e em outras duas fotografias ele aparece indiretamente, conforme demonstra a sequência de FOTOS (8).



FOTOS (8): BELA, 23/05/13.

Ao mostrar as fotografias impressas para Bela, procurei saber qual o motivo que torna o toldo tão atrativo e merecedor de tantos registros, mas Bela olhou as fotografias e não demonstrou interesse em me contar, me deixou com as fotografias e foi ao encontro de seus pares. Respeitei sua vontade em não querer conversar comigo e esperei que a minha curiosidade fosse satisfeita em outro momento.

Porém, em outra tentativa, Bela novamente não quis dialogar comigo a respeito das fotografias, novamente a respeitei e refleti sobre que outra estratégia poderia utilizar que não a pressionasse, mas que pudesse alcançar as respostas que somente Bela poderia me dar.

Cheguei à conclusão, que se talvez outra pessoa demonstrasse interesse em saber sobre o assunto, ela manifestasse vontade para falar sobre as fotos. Então, procurei outra educadora do CMEI e contei-lhe a respeito, solicitando sua ajuda, Estrela<sup>12</sup> se prontificou entusiasmada e de posse das fotografias foi conversar com Bela.

Bela demonstrou descontração ao falar com Estrela e além de comentar sobre as fotografias do toldo ela comentou sobre outras imagens que havia fotografado.

---

<sup>12</sup> Nome fictício.

Estrela – vocês tiraram fotos! Que legal! Essa foto aqui, que foi que tirou?  
 Homem-Aranha – a Bela.  
 Bela – fui eu.  
 Estrela – é? Que fotos legais! Olha, tem foto do toldo, você gosta do toldo?  
 Bela – ele é bom pra chuva.  
 Estrela – outra foto do toldo, o que mais tem nele?  
 Bela – azul e branco. Aqui é o portão (aponta para o portão na última foto da sequência de fotos 9 ).  
 Estrela – hum, é o portão de onde?  
 Bela – de deixar fechado.  
 Estrela – tem que deixar fechado o portão. Por que tem que deixar fechado?  
 Bela – pros cachorros não entrar.  
 Estrela – ah...  
 (RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM 18/06/13).



FOTOS (9): HOMEM-ARANHA, 04/06/13

A sequência de FOTOS (9) e que também registra o toldo foi realizada por Homem-Aranha. Após ele observar as fotos, perguntei por qual motivo ele fotografou o toldo:

Pesquisadora – o que você fotografou aqui (apontando para a foto do toldo)?  
 Homem-Aranha – esqueci.  
 Pesquisadora – esqueceu? Esqueceu o nome?  
 Homem-Aranha – esqueci.  
 Pesquisadora – toldo, o nome é toldo.  
 Homem-Aranha – toldo.  
 Pesquisadora – e por que você tirou foto do toldo?  
 Homem-Aranha – pra não molhar aqui embaixo.  
 Pesquisadora – pra não molhar quem está embaixo?  
 Homem-Aranha – é.  
 (RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM 18/06/13).

A instituição pesquisada iniciou suas atividades no ano de 2008. Desde sua inauguração as reivindicações por uma cobertura que se iniciasse no portão de entrada e fosse até a sala da direção, onde as crianças são acolhidas, foram constantes, inúmeros ofícios foram encaminhados à Secretaria Municipal de Educação do Município com o intuito de se atender a essa necessidade. Sou professora deste CMEI desde o início de 2011, acompanhei parte deste processo, e



como todos os envolvidos ansiei por esta cobertura. Enfim, em meados do segundo semestre de 2012 ela foi instalada.

Bela e Homem-Aranha conheceram a realidade anterior à colocação do toldo, pois ambos começaram a frequentar o CMEI antes de sua instalação. Penso que a expectativa gerada frente aos comentários em torno dessa ação, assim como o desconforto pelo qual as crianças passavam em dias de chuva, seja o motivo que levou as crianças a fotografarem o toldo.

Sobre o espaço de acolhida das crianças na instituição o documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil orienta:

Valorizar o espaço de chegada à Unidade de Educação Infantil, espaço de transição entre o ambiente exterior e os ambientes da UEI propriamente ditos. O tratamento dessa área vai incluir paisagismo, proteção contra intempéries e comunicação visual adequada, localizando os setores da unidade e indicando com clareza a recepção principal. (BRASIL, 2006 a, p. 31).

Além de reiterar o que orienta o documento acima, chama a atenção nas falas das crianças sobre esse abrigo, suas preocupações em relação ao próprio bem estar, está implícito o quanto significou para elas a colocação dessa cobertura, que as protege da chuva ao caminharem do portão à porta de entrada do CMEI quando neste chegam e no percurso inverso quando elas retornam para seus lares. Apesar de as educadoras tentarem protegê-las com o auxílio de guardas-chuvas, e as crianças trocarem de roupas, quando essas ficavam molhadas, essas situações possivelmente geravam desconforto.

### 5.3 “É PORQUE BRINCO DE CARRINHO”

Homem-Aranha citou o espaço interno da sala como seu lugar favorito no CMEI. Contudo, quando de posse da câmera fotográfica Homem-Aranha fotografou na maioria das vezes o espaço externo, conforme sequência de FOTOS (10):



FOTOS (10): HOMEM-ARANHA, 04/06/13.

Pesquisadora – Homem-Aranha me conte qual é o lugar que você mais gosta aqui no CMEI?

Homem-Aranha – lá dentro.

Pesquisadora – lá dentro é o lugar que você mais gosta, por quê?

Homem-Aranha – porque... (faz uma longa pausa).

Pesquisadora – por que você gosta lá de dentro?

Homem-Aranha – é porque brinco de carrinho.

Pesquisadora – porque brinca de carrinho. Do que mais você brinca?

Homem-Aranha – aqui fora.

Pesquisadora – de que você brinca aqui fora?

Homem-Aranha – de moto.

Pesquisadora – e é bom brincar?

Homem-Aranha – é.

Pesquisadora – e qual lugar você não gosta aqui no CMEI?

Homem-Aranha – de brincar aqui fora.

Pesquisadora – por que você não gosta de brincar aqui fora.

Homem-Aranha – porque sim.

Pesquisadora – me conta por que você não gosta?

Homem-Aranha – porque não.

(RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM 04/06/13).

O teor *inusitado* da preferência de Homem-Aranha pelo espaço interno da instituição, em contraponto às suas fotografias (FOTOS 10), que registraram em maior quantidade os espaços externos, me levou a evocar a memória para uma determinada situação que nos envolveu. Certo dia levei para o CMEI aproximadamente umas 20 miniaturas<sup>13</sup> de carros, feitos de ferro e de modelos diferentes. As crianças gostaram muito da novidade e quando fomos brincar no espaço externo da instituição levaram os carrinhos para a areia, tudo transcorria tranquilamente até que Homem-Aranha perdeu o carrinho. Tive dificuldade em encontrar o carrinho (esses brinquedos têm em média 8 cm de comprimento), tentei argumentar com Homem-Aranha que brincasse com outro, pois havia mais opções, mas ele desenvolveu apreço por aquele em especial. Após algum tempo consegui localizar o carrinho, que estava enterrado na areia. Homem-Aranha ficou muito feliz por estar novamente com seu brinquedo precioso.

<sup>13</sup> Miniaturas de carros voltadas ao público infantil, registradas sob a marca Hot Wheels.

Contudo, eu em uma atitude adultocêntrica, baseada na dificuldade em localizar o carrinho e consolar o Homem-Aranha, estabeleci a regra de que os carrinhos pequenos não mais seriam levados para os espaços externos da instituição, somente os carrinhos maiores.

Ao retirar das crianças o estatuto de atores sociais, destinamos a elas a função exclusiva de destinatários das medidas protetoras dos adultos, “sábios, racionais e maduros”. A tentativa deve ser então de perceber a infância como categoria social e conferir às crianças o estatuto de atores sociais de pleno direito, com características específicas da idade, atribuindo-lhes de fato o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos específicos de vida. (FRANCISCO, 2005, p. 138).

Não me dei conta até a análise dos dados gerados por Homem-Aranha de quão impactante foi para ele a minha decisão, pois sua preferência está relacionada ao fato de na sala ele poder brincar com os carrinhos, ação essa que é diária, pois com as peças dos jogos de encaixe e construção ele inventa ruas, garagem, posto de combustível e oficina de conserto.

[...] São várias as vozes que se levantam a acentuar o facto de que tomar decisões para e acerca das crianças, que se baseiem exclusivamente numa leitura adultocêntrica acerca das suas aparentes necessidades, será um processo carregado de ambiguidades e injustiças, uma vez que os adultos possuem, muitas vezes, um discernimento limitado na interpretação de tais necessidades e também competências reduzidas para decidir pelas crianças, o que é duplamente agravado pelo facto destas últimas serem esquecidas na tomada de decisão (Landsdown, 1994; Alderson, 1995; Franklin, 1995; Smith, 1997). (FERNANDES, 2013, p. 3).

São duas as fotografias que Homem-Aranha registrou do interior da instituição e ambas são da sala da direção.



FOTOS (11): HOMEM-ARANHA, 04/06/13.

Sobre as FOTOS (11) realizadas por Homem-Aranha, ele comentou os motivos que o levaram a registrar tais imagens:

Pesquisadora – o que você quis fotografar aqui? (apontando para a primeira foto da sequência 11).

Homem-Aranha – o lixo.

Pesquisadora – o lixo! E por que você quis tirar foto do lixo?

Homem-Aranha – porque sim.

Pesquisadora – me conta o que você sentiu na hora que te fez ter vontade de tirar foto do lixo?

Homem-Aranha – eu vi, tirei foto.

Pesquisadora – você viu, tirou a foto e?

Homem-Aranha – mais nada.

Pesquisadora – e essa foto aqui? (apontando a segunda foto da sequência 11) você tirou de onde?

Homem-Aranha – do chão.

Pesquisadora – e por que você tirou foto do chão?

Homem-Aranha – porque sim.

Pesquisadora – ah... Conta pra mim o que tem no chão que te fez tirar essa foto?

Homem-Aranha – isso. (põe o dedo indicador sobre um ponto negro na fotografia).

Pesquisadora – o que é isso?

Homem-Aranha – bicho.

Pesquisadora – você viu um bicho no chão e quis tirar foto dele?

Homem-Aranha – isso!

(RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM 18/06/13).

Para Gobbi (2011), a fotografia como construção cultural colabora com a capacidade de olhar a partir de pontos de vista alternativos:

[...] Segundo Cartier- Bresson, a fotografia traz a possibilidade de esquecer-se de si, de registrar em uma fração de segundo as emoções adquiridas pelo sujeito. Eu acrescentaria que esse sujeito criança impõe-se com suas escolhas inventivas reveladas. Vemos imagens poéticas que fogem da trivialidade. Inspiradoras, elas renovam a linguagem, provocando a experiência de maravilhar-se e de imaginar a partir da imagem fotografada. (GOBBI, 2011, p. 23).

A sequência de FOTOS (11) foi à última a ser registrada por Homem-Aranha (conforme o horário impresso no canto inferior direito). O que denota que ao retornar para o espaço interno do CMEI, após ter realizado as fotos dos lugares que mais gosta, chamou a sua atenção o “bicho” no chão, imperceptível ao meu olhar anteriormente ao seu apontamento, contudo, Homem-Aranha o percebeu e desejou fotografá-lo. Por quê? “*Porque sim.*”

#### 5.4 “PORQUE AS CRIANÇAS VÃO PERTO, PORQUE FICA APERTADO”

Os **limites do espaço** foram apresentados como motivo pela não preferência por determinados espaços por duas crianças: Bela e Rapunzel.

Pesquisadora – qual lugar aqui do CMEI você não gosta?

Bela – eu não gosto de brincar lá dentro.

Pesquisadora – por que você não gosta de brincar lá dentro?

Bela – porque não tem muito espaço igual aqui fora.

Pesquisadora – é? E o que acontece lá dentro que você não gosta?

Bela – é... Mesinha, cadeira...

Pesquisadora – você não gosta?

Bela – é.

Pesquisadora – por quê?

Bela – porque às vezes é muita mesinha e tem que sentar muitos alunos.

Pesquisadora – hã?

Bela – daí tá muito apertado quando chegam muitos alunos.

Pesquisadora – muitas mesinhas... Chegam muitos alunos e o que acontece?

Bela – atrapalha.

(RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM 09/05/13).

Pesquisadora – Rapunzel, qual espaço aqui no CMEI você não gosta?

Rapunzel – é porque fica muito apertado.

Pesquisadora – onde é muito apertado?

Rapunzel – pra comer.

Pesquisadora – lá no refeitório é muito apertado? E por que isso é ruim?

Rapunzel – porque as crianças vão perto, porque fica apertado.

Pesquisadora – é? E é só lá no refeitório que fica apertado e você não gosta?

Rapunzel – é, mas é que a minha mãe falou que deixa apertado, mas eu não gosto de apertado.

(RELATO DA CONVERSA REALIZADA EM 09/05/13).

Bela deixa claro em sua fala que não gosta da sala de atividades por que o espaço é restrito, não permitindo conforto e mobilidade. Ela ainda faz a comparação entre os dias em que algumas faltam e outros em que as crianças comparecem em maior número ao CMEI, justificando que o espaço fica “*muito apertado*” e que isso “*atrapalha*”.

De acordo com o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009a), nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante e também têm direito ao movimento em espaços amplos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento de caráter mandatório, como já citado anteriormente nessa pesquisa, determina em seu Artigo 8º, inciso VI: *os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas à instituição.* (BRASIL, 2009b).

Rapunzel diz não gostar do refeitório, e como Bela, justifica que não gosta deste pelo fato de ser “*muito apertado*”.

Novamente me reporto ao documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, para apontar a negação do direito sentida pelas crianças do CMEI e representada pela afirmação de Rapunzel. Segundo esse documento, *nossas crianças têm direito a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições.* (BRASIL, 2009a).

Contudo, na instituição pesquisada as crianças têm alguns de seus direitos negados, e como podemos identificar nas falas de Bela e Rapunzel, essa ausência de direitos prejudica e não deixa de ser notada pelas crianças.

Fica claro também na fala de Rapunzel, que ela carrega consigo o desconforto que sente para se alimentar no CMEI, quando me diz: “*mas é que a minha mãe falou que deixa apertado*”, demonstrando que ela comenta com a mãe seus dissabores acerca do espaço para refeição, e que esta tenta consolar a filha, porém, sem êxito, já que Rapunzel frisa “*mas eu não gosto de apertado*”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE INICIAIS

Com a pesquisa *O Espaço de um Centro Municipal de Educação Infantil no Campo a Partir do Olhar das Crianças* busquei descobrir se o espaço da instituição observada apesar de estar localizado no campo, efetivamente oferta uma Educação Infantil do Campo, se os documentos orientadores e a legislação específica acerca do espaço são cumpridas por essa instituição e finalmente, quais são os pontos de vista das crianças acerca do espaço do CMEI que frequentam.

No processo de pesquisar referências sobre a Educação Infantil do Campo, me deparei com a dificuldade em encontrá-las, encontrei uma produção substancial em relação à Educação do Campo, contudo no que se refere especificamente à Educação Infantil do Campo as produções são muito recentes. Diante desse contexto me ative a fazer um levantamento sobre o debate no Brasil acerca da Educação Infantil no Campo, que consta no capítulo 3 dessa pesquisa.

Pondero que para responder a pergunta “*Nossos espaços respeitam os saberes e a cultura local da população atendida?*” apresentada na introdução desse trabalho, necessitaria aprofundar os estudos sobre os saberes e a cultura dessa população. Contudo, ao fazer o levantamento acerca da Educação Infantil do Campo no Brasil e em contraponto não ter encontrado na Proposta Pedagógica (ARAUCÁRIA, 2012b) da instituição pesquisada e nas Diretrizes Municipais de Educação do município (ARAUCÁRIA, 2012a) nenhuma referência sobre a Educação Infantil do Campo, conclui que os saberes, a cultura local e demais especificidades da Educação Infantil do Campo não estão contemplados na política e orientações educacionais desse município.

Diante dessa situação, sendo professora em instituições distintas, 40 horas por semana e um prazo não favorável à proporção de esforços que demandariam a pesquisa na tentativa de responder a questão mencionada, mostrou-se necessário fazer um recorte que delimitasse a pesquisa, mas que não fugisse à intenção inicial de se pesquisar uma instituição de educação infantil no campo.

Esse recorte foi centrado nas outras duas questões norteadoras dessa pesquisa: “*Nossos espaços contemplam o que está estabelecido em documentos orientadores e na legislação específica?*” e “*Qual a visão das crianças que frequentam o CMEI acerca do espaço ofertado a elas?*”.

Ao buscar o que expressam os documentos orientadores e a legislação específica para a Educação Infantil acerca do espaço das instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos de idade e confrontá-los com o espaço da instituição pesquisada, concluí que esta não atende aos requisitos mínimos estabelecidos nesses documentos, deixa de cumprir a legislação e fere o direito da criança. O CMEI necessita do olhar e de ações da mantenedora nesse sentido, pois é da sua competência ofertar em todos os âmbitos uma educação de qualidade, dentre eles um espaço que possibilite às crianças brincar, aprender, se desenvolver, se relacionar, experimentar, enfim viver a infância.

O momento em que iniciei a escuta do ponto de vista das crianças acerca do espaço, foi para mim um “divisor de águas”, tanto no que se refere à pesquisa quanto à minha vida profissional. Passei a compreender melhor o conceito de experiência/sentido abordado por Larrosa: a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA, 2002, p. 21).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (ibidem, p. 24).

A experiência de envolver as crianças no processo tocou-me profundamente, foi muito enriquecedora e me encheu de desejo em aprofundar meus conhecimentos tão “rasos” acerca da Pedagogia da Infância.

A partir dessa etapa da geração de dados, percebi a importância de escutar o que as crianças não dizem diretamente, mas que está implícito em suas diferentes maneiras de se expressarem. *Expressões estas, reveladoras das particularidades e singularidades, próprias de cada uma, que mostram sua forma de ver, sentir e pensar o mundo* (FRANCISCO, 2005, p. 182).

A brincadeira, apontada por muitos pesquisadores e teóricos do assunto como forma das crianças criarem e recriarem a cultura e a realidade na qual se inserem, comprovou mais uma vez sua importância nessa pesquisa. Nos relatos das conversas realizadas com as crianças, observei a associação da brincadeira aos



espaços físicos e a construção das relações sociais nas interações entre pares, consolidadas através da brincadeira nesses espaços.

Nesse sentido, essas considerações se revelam iniciais, pois ao implicar às crianças participação como sujeitos que vivem ações socialmente significativas, através de seus pontos de vista na geração de dados, constatei a complexidade das ações e relações que ocorrem nos espaços da instituição, as culturas infantis evidenciadas, os apontamentos tecidos não somente por palavras, mas também por gestos e ações, se constituem em relevantes e desafiantes possibilidades de continuidade para essa pesquisa.

Os dados evidenciaram divergências entre o estabelecido por documentos orientadores e mandatários e o que de fato é ofertado para as crianças do CMEI pesquisado. Dado esse diagnóstico inicial, há a possibilidade de se realizar um estudo para além do espaço, que foi o foco dessa pesquisa. Um estudo que se estruture na articulação dos saberes constituídos no âmbito da Educação Infantil e da Educação do Campo entrelaçados aos anseios, necessidades e direitos dessa população, que perspective desvelar os limites e as possibilidades encontradas para se consolidar a Educação Infantil do Campo.

Por fim, o espaço não é visto pelas crianças como *uma simples tela de fundo inerte e neutra* (SANTOS, 1977), ele é sentido, vivido, transformado e ressignificado por elas. É extensão de suas linguagens, sensações, ações e vida.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 334 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Área de Especialização em Sociologia da Infância – Universidade do Minho, Braga, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 45, maio 1983, p. 66-71.  
Disponível em:  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015741983000200008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015741983000200008&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 28/06/13.

ARAUCÁRIA. PORTARIA CME nº 02 de 2013. **Compõe a Comissão Permanente de Educação Infantil Privada e Pública do CME/Araucária, e fixa os respectivos Conselheiros até a data de 30/06/2014**. Araucária, 2013. Disponível em:  
<http://www2.diariooficial.araucaria.pr.gov.br/search/view/backtopesquisa?id=16024>  
Acesso em: 14/06/13.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação**. Araucária, 2012a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil**. Araucária, 2012b.

\_\_\_\_\_. Parecer CME nº 10 de 2007. **Normas para a Educação Infantil do sistema Municipal de Ensino de Araucária/PR, para o Credenciamento, a Autorização de Funcionamento, de Renovação de Autorização de Funcionamento e de Cessação das Atividades Escolares**. Araucária, 2007a.  
Disponível em: <http://www.araucaria.pr.gov.br/divulgacao/normas-de-2007>. Acesso em 14/06/2013.

\_\_\_\_\_. Resolução CME nº 03 de 2007. **Normas para a Educação Infantil do sistema Municipal de Ensino de Araucária/PR, para o Credenciamento, a Autorização de Funcionamento, de Renovação de Autorização de Funcionamento e de Cessação das Atividades Escolares**. Araucária, 2007b.  
Disponível em: <http://www.araucaria.pr.gov.br/divulgacao/normas-de-2007>. Acesso em 14/06/2013

BARBOSA, M. C. S. *et al.* **Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil**. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, S. “O que você está escrevendo?” – Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009, p. 24- 35.

BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: **29ª Reunião Anual da ANPED. EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: Desafios e Compromissos**. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em: 20/07/13.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 6 de 2013. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil no Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 mai. 2013. Disponível em: <http://sintse.tse.jus.br/documentos/2013/Mai/17/portaria-interministerial-no-6-de-16-de-maio-de>. Acesso em: 10/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª Ed. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7352 de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 nov. 2010. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/21770153/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-11-2010>. Acesso em: abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 20 de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009d.

\_\_\_\_\_. Resolução Complementar CNE/ CEB Nº 02 de 2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 09/04/2013.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil: Encarte 1**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: v. 1 e 2**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 01 de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: março de 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: abril de 2013.

CARNICEL, A.. Fotografia e inquietação: Uma leitura da imagem a partir da relação fotógrafo-fotografado. In: **Resgate**, v.11. Campinas: CMU, 2002. p. 41-54. Disponível em: <http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/151/153>. Acesso em: 18/07/2013.

CARVALHO, M. C. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. *et al.* **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 155-157.

DUARTE, C. S. A constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: Santos, C. A. (Org.) **Por Uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: MDA/INCRA, 2008.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERNANDES, N. Infância e Direitos: Notas para a construção da imagem da criança como sujeito de direitos. In: **Mais Infância**. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://maisinfancia.blogspot.com.br/2013/06/pesquisa-com-criancas-prof-natalia.html>. Acesso em: 17/07/13.

FERREIRA, M. "**Ela é nossa prisioneira**": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Porto, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/35092>. Acesso em: 12/03/2013.

FINCO, D. **EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E BRINCADEIRAS: DAS NATURALIDADES ÀS TRANSGRESSÕES**. In: 28ª Reunião Anual da ANPED. **Caxambu, MG, 2005**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm> **Acesso em: 18/07/13**.

FRANCISCO, Z. F. “**ZÊ, TÁ PERTINHO DE IR PRO PARQUE?**” **O TEMPO E O ESPAÇO DO PARQUE EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.** 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GOBBI, M. Fotografias com crianças pequenas. In: **Pátio – Educação Infantil.** Porto Alegre, 2011, nº 28, p. 20-23.

GRAUE, M. E.; WALSH, J. D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IBGE/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: março de 2013.

KRAMER, S.; CORSINO, P.; NUNES, M. F. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil.** São Paulo: Ática, 2009, p. 12-23.

KRAMER, S.; GUIMARÃES, D. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil.** São Paulo: Ática, 2009, p. 82- 108.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação – ANPED.** Rio de Janeiro, nº 19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>. Acesso em: novembro de 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: março de 2013.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, Editora Bezerra, 1997.

SANTOS, M. Sociedade e Espaço: a formação social como teoria e como método. In: **Boletim Paulista de Geografia.** São Paulo, n. 54, jun. 1977, p. 81- 100. Disponível em: [http://miltonsantos.com.br/site/wpcontent/uploads/2011/08/sociedade-e-espaco-a-formacao-social-como-teoria-e-com-metodo\\_MiltonSantos\\_1977.pdf](http://miltonsantos.com.br/site/wpcontent/uploads/2011/08/sociedade-e-espaco-a-formacao-social-como-teoria-e-com-metodo_MiltonSantos_1977.pdf). Acesso em 22/06/12.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 91, mai/ago. 2005, p. 361-378. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em outubro de 2011.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo.** São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7)  
Acesso em: junho de 2012.

SOUZA, G. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão!. In: **Educar em Revista**. Curitiba, vol. 17, 2001, p. 79-99. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_17/gizele\\_souza.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/gizele_souza.pdf). Acesso em 16/06/13.

VIEIRA, D. M.; MORO, C. A educação infantil do/no campo no Paraná: primeiras aproximações. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL E I FÓRUM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS: Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas, novembro de 2012. Disponível em: <http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2011/Daniele%20Marques%20Vieira%20e%20Catarina%20Moro.pdf>. Acesso em 24/08/13.

VIÑAO-FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de consentimento para realização da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação .....	79
ANEXO 2 – Termo de consentimento para realização da pesquisa na Instituição .....	80
ANEXO 3 – Autorização dos profissionais .....	81
ANEXO 4 – Autorização dos familiares .....	82

**ANEXO 01**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO - GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL – MEC/UFPR

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

A Secretaria Municipal de Educação de Araucária, por meio do Departamento de Educação Infantil, autoriza a realização da pesquisa sobre o espaço na educação infantil, a ser realizada pela aluna Josiane Betoni Fonseca Furman do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho. A aluna está autorizada a realizar coleta de dados no Centro Municipal de Educação Infantil, bem como a instituição está autorizada a fornecer os dados solicitados.

Informo-lhes que a pesquisadora e sua orientadora estarão disponíveis para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Araucária, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



**ANEXO 02**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO - GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL – MEC/UFPR

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO**

A equipe pedagógico-administrativa do CMEI \_\_\_\_\_ devidamente informada sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos para a sua realização, concordam em participar da investigação sobre o espaço na educação infantil, desenvolvida pela aluna Josiane Betoni Fonseca Furman do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho.

Araucária, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Nome da Diretora: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO 03**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO - GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL – MEC/UFPR

**AUTORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, estou devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa sobre o espaço na educação infantil, desenvolvida pela aluna Josiane Betoni Fonseca Furman do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho e concordo em participar da pesquisa, sob a condição de preservação de minha identidade, tanto na coleta dos dados como no tratamento e divulgação dos mesmos.

Araucária, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO 04



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO - GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL – MEC/UFPR

### AUTORIZAÇÃO DOS FAMILIARES

Autorizo a participação de meu (minha) filho (a) na realização da pesquisa sobre o espaço na educação infantil, desenvolvida pela aluna Josiane Betoni Fonseca Furman do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho.

Tenho conhecimento de que o material coletado para a realização da pesquisa: falas, fotografias e filmagens das crianças e dos profissionais do CMEI, serão utilizadas unicamente com finalidade acadêmica. Portanto, a fim de ampliar os conhecimentos sobre as crianças da Educação Infantil, os materiais serão divulgados e publicados sem fins comerciais.

Tenho ciência de que não serão pagos direitos de uso da imagem.

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Nome do Responsável: \_\_\_\_\_

RG do Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_

Araucária, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.