



A PRÉ-ESCOLA NOS ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE (PB)

Moizés Franco Ferreira¹
PMCG/PB
Edna Câmara Monteiro²
FACESA

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola que atendem simultaneamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, pertencentes ao sistema municipal de Campina Grande (PB). A pesquisa partiu do seguinte questionamento: o trabalho pedagógico em duas turmas de Pré-escola de uma unidade que atendem simultaneamente Ensino Fundamental e Educação Infantil está levando em consideração critérios que respeitem a natureza e especificidade da Educação Infantil? Como as professoras da escola percebem essa realidade e quais são estratégias adotadas para atender os objetivos e finalidades desse setor de ensino? Para buscar resposta a estes questionamentos elencamos como objetivo geral: Analisar se a estrutura escolar atende as especificidades das turmas de Educação Infantil e se os tempos e espaços atendem as estratégias adotadas para atender aos objetivos desta etapa de ensino. A pesquisa evidencia muitas limitações de natureza espacial, temporal, infraestrutural e pedagógica na escola, lócus da pesquisa, o que faz com que a práxis educacional não seja o ideal. Isso se deve à distância que existe entre os objetivos proclamados nas diversas leis, e os objetivos reais (a realidade educacional concreta). Apesar da boa e farta legislação educacional que versa sobre Educação Infantil, a realidade dista muito daquilo que a legislação determina como sendo as condições ideais.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Tempos, Espaços, Limitações pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão da Pré-escola nos espaços e tempos do Ensino Fundamental é uma política que gera controvérsias. Se bem que se trata de uma ação que procura adequar a Educação Infantil à realidade legal vigente (de acordo com o arcabouço legal, a oferta da Educação Infantil deve ser área de atuação prioritária dos governos municipais), a mesma tem desconsiderado especificidades (espaciais, temporais, infraestruturais e pedagógicas) que caracterizam a esse setor de ensino.

¹ Pedagogo (UNINTER); Licenciado em Química (UEPB); Administrador do Colégio Santa Terezinha; Secretário escolar da PMCG/PB; Especialista em Orientação e Supervisão Escolar.

² Membro da Comissão Científica do CONEDU desde a primeira edição; Mestre em Educação (UFPB); Pedagoga e Psicóloga pela UEPB; Especialista em Gestão Educacional e Educação de Jovens e Adultos pela UFPB e em Recursos Humanos pela UFPE. Professora do curso de Pedagogia da FACESA; Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal e Particular de Ensino de Campina Grande (PB).



Do ponto de vista teórico, a organização do trabalho pedagógico com crianças de quatro e cinco anos de idade deveria levar em consideração a natureza e a especificidade da Educação Infantil e da primeira infância. As instituições de Educação Infantil têm por função cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de idade, de forma indissociável e complementar. No entanto, essa função deve ser compreendida numa perspectiva interdisciplinar, que inclui mais elementos que os puros pressupostos legais ou a transferência de responsabilidades de um setor para outro.

Na opinião de Almada (2009), “Contemplar o cuidar, no âmbito da instituição de Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora existindo conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Nessa visão, a base do cuidar é compreender como ajudar a criança a se desenvolver como ser humano” (p. 86). Isso exige também a recriação de um espaço cultural específico, que permita o desenvolvimento de procedimentos didáticos e pedagógicos assim como também o estabelecimento de critérios e valores que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da identidade, da personalidade e da cultura corporal das crianças.

No que diz respeito à dimensão do educar, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que o Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e de estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e ao acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI – Volume 1, 1998: p. 23).

Cuidar e educar deve ser visto como um todo, complexo, que exige dos docentes competências não só sobre o conhecimento acadêmico, mas de sua capacidade de interagir com as crianças criando um ambiente favorável a construção de conhecimentos e de sua capacidade de lidar com o imprevisto. Há, ainda, a necessidade de se conhecer e explorar o mundo infantil, com todo que lhe próprio, a imaginação, a curiosidade, a espontaneidade, etc. E usar estratégias que garantam o desenvolvimento da criança, sem o risco de se limitar a tarefas esvaziadas de significado.

Na Educação Infantil é necessário que exista uma interação intensa entre o ambiente e o indivíduo, que é mediada pela pedagogia. Neste sentido, não se pode interpretar o espaço educativo como “material”, sem considerar a dimensão educativa que contém e que deve ser planejado considerando percepção e sensibilidade das crianças. Por exemplo, as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social. Para Almada



(2009, p. 87), “O espaço é fundamental para o desenvolvimento, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, lúdicas e sociais”. Isto se deve a que inicialmente as crianças centram suas percepções a partir do corpo. No entanto, a medida que elas vão crescendo, sua percepção começa a descentralizar-se e a estabelecer fronteiras entre o eu e o seu não eu (BARBOSA e HORN, 2001, p. 73). Disto desprende-se que os espaços físicos da Educação Infantil devem ser necessariamente diferentes daqueles das demais etapas da Educação Básica. No entanto, na realidade educacional muitas vezes acontece o contrário. Segundo Almada (2009, p. 87), “Os ambientes infantis, com poucas exceções, têm sido orientados e organizados para atender as necessidades dos adultos, desconsiderando as especificidades das crianças”.

As considerações supracitadas nos conduziram à elaboração do seguinte problema de pesquisa: o trabalho pedagógico em duas turmas de Pré-escola de uma unidade que atendem simultaneamente Ensino Fundamental e Educação Infantil está levando em consideração critérios que respeitem a natureza e especificidade da Educação Infantil? Como as professoras da escola percebem essa realidade e quais são estratégias adotadas para atender os objetivos e finalidades desse setor de ensino? Para buscar resposta a estes questionamentos elencamos como objetivo geral: Analisar se a estrutura escolar atende as especificidades das turmas de Educação Infantil e se os tempos e espaços atendem as estratégias adotadas para atender aos objetivos desta etapa de ensino.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CONTEXTO NACIONAL AO CONTEXTO LOCAL

A história do atendimento à criança pequena em escolas de Educação Infantil no Brasil foi marcada pelo assistencialismo e pela guarda de crianças. A ausência de políticas públicas e o descaso do Estado provocaram a falta de planejamento, de orientações pedagógicas e de criação de infraestrutura adequados para o atendimento dessa faixa etária. A escassez de investimentos resultou na precariedade das instalações de muitas instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

A partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passa a ser um dever do Estado e um direito da criança (Art. 208, inciso IV), direito este confirmado com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990: “É dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente: (...) atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos de idade” (Art. 54, inciso IV). Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 1996), reafirma o atendimento as crianças de zero a seis



anos e passa a considerar a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica brasileira (Art. 21) com, a finalidade de proceder ao desenvolvimento integral da criança dessa faixa etária, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29).

Segundo a LDBEN de 1996, a oferta gratuita da Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade, e também em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos será de responsabilidade dos municípios. Por oferecer pode-se supor não apenas criar e manter unidades suficientes para atender a demanda de alunos, mas também lhes garantir padrão de qualidade.

O direito à educação das crianças é aprofundado com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que contém capítulo específico tratando da Educação Infantil. Nele se pode encontrar um bem elaborado diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Nesse plano, ficava estabelecido que a meta de atendimento no final do plano devia chegar a 80% das crianças de quatro a seis anos e a 50% das de zero a três anos de idade.

Em 2004 o Ministério da Educação (MEC) elaborou o documento “Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos”, no qual estabelecem diretrizes, objetivos, metas e estratégias que garantam às crianças uma educação de qualidade (BRASIL, 2004). Dois anos mais tarde (2006), o MEC em conjunto com Secretaria de Educação Básica (SEB) elaboraram os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”. Os mesmos fazem parte do documento “Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil”, cujo encarte contém informações e descrições de espaços que podem fazer parte de uma instituição que pretenda ministrar aulas para crianças de zero a seis anos de idade. O documento ressalta a importância de se considerar a criança como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo as influências que o ambiente educacional exerce neste mesmo processo. Dentre as propostas apresentadas, está à criação de um projeto interdisciplinar na construção das creches que possibilite a participação de todos profissionais envolvidos, ou seja, uma participação que se traduz no engajamento de engenheiros e arquitetos junto à “[...] comunidade educacional, representada por crianças, professores, funcionários, familiares, unidades públicas de Educação Infantil e administrações municipais” (BRASIL, 2006, p. 7).

Dois leis que foram aprovadas a meados da primeira década deste século modificaram a realidade educacional da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: as leis 11.114, de 16 de maio de 2005, e 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. A primeira (11.114/05), determina no seu artigo 6 que “É dever dos pais ou representantes efetuar matrícula dos menores, a partir dos



seis anos de idade, no ensino fundamental”. Mais adiante, no artigo 32 ainda a lei explicita o seguinte: “O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir de seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante (...) matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 2005). E a segunda lei (11.274/06), também trata da ampliação da duração do Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, procura assegurar a todas as crianças um tempo de aprendizagem.

Desta maneira, as crianças de seis anos, que historicamente sempre fizeram parte da base da Educação Infantil, passam a fazer parte a partir deste momento do Ensino Fundamental. Ou seja, a Educação Infantil passa a adotar um novo recorte etário, pois ela passa a ofertar ações educacionais para crianças de zero a cinco anos de idade. Complementando a legislação e com o intuito de orientar as ações dos professores no processo de mudança, o Departamento de Políticas Educacionais, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (DPE/SEB/MEC), elaborou, no ano de 2006, um documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL/MEC, 2006).

As políticas educacionais para a Educação Infantil encontram apoio financeiro logo após a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, lei 11.494) no ano de 2007, trouxe alívio para os defensores deste setor de ensino, tendo em vista que a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica. A vigência do FUNDEB se estende até o ano de 2020 e recomente tornando-se política permanente através da Emenda Constitucional 108/2020 (PEC15/2015), na Câmara; e PEC26/2020, no Senado).

Os planos e as leis que contemplam a Educação Infantil brasileira destacam a importância do espaço físico na Educação Infantil, há muito para ser conquistado nessa matéria. Todavia há um longo caminho a se percorrer, visto que o atendimento à criança pequena no Brasil foi tardio. Segundo os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, é necessário “...superar desafios antigos, esclarecendo questões que ainda suscitam dúvidas nos dias atuais” (BRASIL, 2006, p. 3).

A concepção de espaço adotada neste estudo é aquela que o considera como uma variável física do ambiente. Conforme Rossetti-Ferreira et al. (2004), o ambiente é constituído de vários aspectos dentre os quais a autora destaca os físicos, sociais e pessoais ou psicológicos que são interdependentes. A fim de evitar que se trate o ambiente numa perspectiva dicotomizada, a autora sugere evitar falar em “ambiente físico ou ambiente pessoal, e sim em aspectos físicos,

sociais ou pessoais daquele ambiente” (p. 160). Ela sugere quatro dimensões relativas ao espaço: física, funcional, temporal e das relações que, embora sejam inter-relacionadas podem ser focalizadas de forma independente. A dimensão física,

Engloba (a) todos os espaços disponíveis usados pela criança (sala, pátio, [...]), (b) seus elementos estruturais (tamanho, tipo de piso, janelas, [...]), (c) os objetos disponíveis (materiais mobiliário, decoração, equipamentos, etc.) e (d) as diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2004, p. 162).

A dimensão funcional se relaciona “ao modo como as crianças utilizam os espaços e os materiais disponíveis”; a temporal “refere-se ao tempo de duração das diferentes atividades nos espaços e ao ritmo ou velocidade de sua execução (...)”; já a das relações “engloba as diversas relações possíveis, que são decorrentes do modo de utilização do espaço, das normas vigentes (...)” (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2004, p. 162).

Carvalho e Rubiano (2011) defendem que o ambiente das instituições de educação infantil, quanto ao espaço físico, deve ainda: a) favorecer a construção da identidade da criança, daí a importância de que ele e os materiais disponíveis sejam personalizados; b) promover o desenvolvimento de competências por meio de uma organização que permita às crianças desenvolverem o domínio e controle sobre o ambiente, por isso o espaço deve ter instalações físicas que lhes permitam satisfazer necessidades, tais como, ir ao banheiro, beber água, apagar e acender a luz, ter acesso às prateleiras sem precisar de cuidados constantes dos adultos; e, c) deve promover oportunidades para o crescimento, ligadas à exploração pelas crianças de ambientes ricos e cheios de estímulos.

Entretanto, para que as crianças possam explorar esses ambientes é necessário que se sintam seguras e confiantes, por isso, as instituições de Educação Infantil devem ter espaços que se apresentem às crianças como lugares confortáveis e seguros. Um ambiente ou espaço que favoreçam o desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidades para o crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para o contato social.

2.1.O processo de transferência das Pré-escolas estaduais para as escolas de Ensino Fundamental no Município de Campina Grande (PB)

No transcorrer de 2014, o governo do Estado da Paraíba iniciou a transferência das 10 creches, que até então mantidas pela esfera estadual, para a Prefeitura Municipal de Campina

Grande. A transferência foi estabelecida através de um termo de ajustamento de conduta (TAC), firmado pelo Ministério Público da Paraíba (MPPB) e as Secretarias de Educação do Estado e de Campina Grande. O TAC foi assinado pelo procurador-geral de Justiça (Bertrand de Araújo Asfora), pelo promotor da Educação de Campina Grande (Guilherme Câmara), pela coordenadora do Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Educação (Ana Carolina Cavalcanti), e pelas secretárias da Educação do Estado (Márcia Lucena) e do município (Verônica Bezerra de Araújo). Após o TAC ser assinado, o município passou a ter gestão plena sobre a Educação Básica a partir deste ano (2015) cumprindo, desta maneira, com as orientações determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

Foi assim que a Prefeitura Municipal de Campina Grande passou a gerir todos os estabelecimentos públicos que ofertavam Educação Infantil na cidade ficando, desta forma, responsável pelas gestões pedagógica e financeira, além de se responsabilizar pela contratação dos professores e do pessoal de apoio. O processo determinava que o Estado da Paraíba repassasse as instalações físicas das creches, bem como todos os equipamentos, mobiliário e utensílios existentes nas unidades, prometendo, através do TAC, entregar todas as unidades reformadas e adequadas para receber as crianças de zero a três anos. No entanto, as reformas asseguradas pelo Governo do Estado atrasaram e as creches iniciaram suas atividades de forma precária, com instalações físicas inadequada e com a maioria dos professores e pessoal de apoio trabalhando com regime de contratos e gestoras indicadas pela Secretária de Educação.

Como a Secretaria de Educação Municipal se propôs absorver a demanda da Educação Infantil de zero a três anos da melhor forma, remanejou para suas escolas de Ensino Fundamental o maior número possível de turmas das Pré-escolas estaduais (isto é, de crianças de quatro e cinco anos de idade). Na opinião dos autores do presente artigo, trata-se de uma medida polêmica, porque a proposta é alocar, numa mesma escola, as crianças que deveriam ser atendidas respeitando suas especificidades. Ou seja, aquele setor de ensino que até então tinha autonomia pedagógica e infraestrutural (as turmas de quatro e cinco anos faziam parte como um bloco da Educação Infantil, junto com as crianças de zero a três anos matriculadas nas Creches), começa a ser transferido para uma nova organização espacial e temporal.

O processo de inserção gradativa das Pré-escolas estaduais nos espaços físicos e tempos pedagógicos do Ensino Fundamental é um assunto controverso e que não está isento de dificuldades. Conforme foi comentado anteriormente, um setor educacional que até então tinha autonomia pedagógica e infraestrutural, começa a compartilhar seus espaços, tempos e procedimentos didáticos e pedagógicos junto a um outro setor educacional (Ensino Fundamental I, abrangendo crianças dos dois primeiros ciclos – Primeiro Ciclo de



Alfabetização abrangendo os três primeiros anos, e Segundo Ciclo que trata da educação de crianças cinco anos de escolarização), que se caracteriza por ter especificidades que o diferenciam do seu antecessor.

3. METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e exploratória. Na pesquisa documental procuramos analisar as principais leis educacionais que regulamentam a Educação Infantil no Brasil contemporâneo e a legislação municipal que versa sobre a mesma matéria. A pesquisa também é exploratória, tendo em vista que este tipo de pesquisa é desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato, envolve levantamento bibliográfico, entrevistas ou questionários com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2006).

A pesquisa de campo aconteceu no primeiro semestre de 2022 e foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande, que atende simultaneamente duas turmas da Pré-escola e dez turmas do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que atuam diretamente no magistério com crianças de quatro e cinco anos de idade. Cada professora respondeu um questionário, versando de conhecimentos gerais e específicos vinculados ao objeto de estudo da pesquisa. Posteriormente os dados foram analisados e interpretados.

4. A PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Através das falas das professoras podemos constatar que o prédio da escola, lócus da pesquisa, dispõem de uma sala de aula amplas, bem ventiladas com mobiliário próprio para Educação Infantil, com um banheiro adaptado para esta etapa de ensino, embora que com problemas de manutenção. Esta sala atende a vinte e cinco alunos, no turno da manhã, com uma turma de Pré-II e a tarde trinta alunos com uma turma de Pré II. Sendo assim, apesar de ampla, a sala torna-se pequena para a quantidade de alunos matriculados. São duas professoras para cada turma e duas cuidadoras, que acompanham os alunos com deficiência.

A sala não dispõe de um cantinho diferenciado para leitura, porém dispõe de tatames que são utilizados durante os momentos de leitura e brincadeiras. Em relação a equipamentos a sala dispõe apenas de uma TV antiga e um DVD para apoio às atividades pedagógicas. Quando é preciso utilizar brincadeiras com músicas as professoras relataram que utilizam suas próprias



caixinhas de som, que a escola dispõe de um data show, que pode ser utilizados por estas, desde que agendado e com o computador da professora.

A escola possui uma ampla sala de leitura, onde as crianças podem vivenciar rodas de leitura e contação de histórias, uma quadra para recreação, entretanto essa área é utilizada pelas turmas do Ensino Fundamental e fica disponível para Educação Infantil no período em que as demais turmas estão em sala de aula. Durante a pesquisa constatamos que mesmo no tempo em que essa área está disponível para ser usada pelas crianças da Educação Infantil, as professoras optam por fazer pouco uso do espaço.

Por motivo de segurança, o recreio da Educação Infantil acontece separado das turmas do Ensino Fundamental, realizado numa área pequena e descoberta e o acompanhamento das crianças, nesse período, é feito por funcionários de apoio. Nesse sentido, não podemos deixar de chamar a atenção para o fato de que uma das recomendações dos “Parâmetros de Infraestrutura” em relação às áreas de recreação e convivência explicita a importância de

[...] planejar a inclusão de brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem diferentes usos e atividades. Os confeccionados com materiais naturais da região costumam ser mais atrativos. Sempre que possível, é interessante que as áreas externas sejam abastecidas com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados (BRASIL, 2006, p. 28).

Todos os professores participantes da pesquisa possuem graduação em pedagogia, uma cursando especialização em Educação Infantil. De forma que, quanto à formação inicial o ingresso das docentes no serviço público, seja por contrato de prestação de serviço seja por concurso, no caso das participantes da pesquisa, cumpre a exigência legal. Na opinião destas docentes, a formação inicial deixou lacunas que vem sendo preenchidas com a prática e os cursos de formação continuada.

Quando questionadas sobre a inclusão da Pré-escola nos mesmos espaços e tempos escolares do Ensino Fundamental, as professoras citaram como um elemento insatisfatório, em relação à realidade de sua escola. Segundo elas, há a inadequação dos espaços físicos, já que estes não foram pensados para acomodar a Educação Infantil. “Tudo é muito improvisado e as nossas condições de trabalho muito precárias”, relata uma das professoras entrevistadas. Outra afirma que: “para que essa nova organização obtenha sucesso, é necessária uma reorganização das escolas, do currículo, das propostas pedagógicas, tempos, espaços e práticas, entre outros”.

De acordo com as professoras os espaços que dispõe é compartilhado por todas as turmas da escola, além de que ele é muito mais aproveitado pelas turmas maiores e não garante

a segurança necessária para as crianças circularem com independência. Ao serem questionadas sobre a infraestrutura de sua escola, se está preparada para receber as crianças da Pré-escola, as professoras foram uníssonas em afirmar que é inadequada e não contribui para a construção de uma rotina que favoreça o desenvolvimento da criança. Uma das docentes se expressou no sentido de que a escola atende às necessidades de jovens e adolescentes, não das crianças da pré-escola.

Para o desenvolvimento integral das crianças seria importante que o espaço fosse um ambiente que valorize a cultura infantil e suas necessidades. Um espaço mais estimulante, exploratório e atraente para o desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, a realidade das escolas se distancia do que recomenda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, de 1998) ao falar da organização do espaço e seleção dos materiais que diz que “[...] a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela”.

A escola, lócus da pesquisa, não dispõem de parquinho para a Educação Infantil e nem dispõe de caixa de areia, brinquedos ou brinquedoteca, apenas um pátio que é área comum a todas as turmas. Segundo as professoras entrevistadas o pátio só pode ser usado pela Educação Infantil na ausência das demais turmas para evitar tumultos ou acidentes. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p 26), a área externa da instituição “deve corresponder a no mínimo 20% da área total construída e ser adequada para a atividade de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade”. Não identificamos isso na escola pesquisada.

Concordamos com Abramowicz e Wajskop (1999) quando defendem que pátio da escola é comumente ligado ao espaço externo, e este deve garantir que a criança fique em segurança num ambiente colorido e agradável, possibilitando a interação entre as crianças, bem como devem proporcionar e acolher as necessidades de imaginação das crianças; consentir que a criança se expresse de forma natural e que possa explorar seu corpo; propiciar o conhecimento sensorial, diversidade de emoções nas crianças e empregar os mais diversificados materiais, que tenham elementos móveis e que possam ser manuseados e modificados por crianças e adultos.

Em relação aos momentos de planejamentos, perguntamos as professoras sobre quais documentos se apoia o planejamento pedagógico. Todas as professoras afirmaram que recebem ajuda da supervisão escolar para elaborá-lo e as supervisoras participam do planejamento promovido pela SEDUC, em que são apresentados sugestões de temáticas, projetos e conteúdos a serem repassados para os professores nos momentos de planejamento na escola. Em duas



escolas o planejamento acontece quinzenalmente e em três escolas apenas mensalmente. Nos dois casos são feitos durante as horas departamentais no horário oposto ao trabalho.

Todas enfatizaram que elaboram o planejamento a partir das realidades das crianças, das experiências que as crianças já carregam e que o planejamento é importante para a prática pedagógica na Educação Infantil, pois é nele que são traçados os objetivos, conteúdos, habilidades, competências, procedimentos e avaliação. Segundo Hoffmann (2001) a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, analisando os resultados de seu projeto e construindo a rotina da Educação Infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados, a pesquisa de campo e a análise e interpretação dos dados serviram para constatar que o trabalho pedagógico que vem sendo realizado com crianças de quatro e cinco anos, que frequentam turmas de Pré-escola em unidades que atendem simultaneamente Ensino Fundamental e Educação Infantil, não leva em consideração critérios que respeitem a natureza e especificidade da Educação Infantil. Tal afirmação se sustenta na realidade educacional encontrada na escola, lócus da pesquisa.

Limitações de natureza espacial, temporal, infraestrutural e pedagógica fazem com que o ambiente recriado para o desenvolvimento da práxis educacional não seja o ideal. Isso se deve à distância que existe entre os objetivos proclamados nas diversas leis, e os objetivos reais (a realidade educacional concreta). Apesar da boa e farta legislação educacional que versa sobre Educação Infantil, a realidade dista muito daquilo que a legislação determina como sendo as condições ideais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; WAJSKOP, G. Os espaços físicos. In: ABRAMOWICZ, A; WAJSKOP, G. **Educação infantil - Creches**: Atividades para crianças de zero a seis anos. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999. p. 30-55.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Educação Infantil e cidadania: desafios da pedagogia na (pós)modernidade. In: HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação Infantil**: políticas e fundamentos. 2ª. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmen Maria e KAERCHER, Gládis Elise P da Silva (orgs.). **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora Saraiva 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 julho, 2022.

_____. Governo. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei n.º 8.069 de 13 julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 20 julho, 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 julho, 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>> Acesso em: 20 julho, 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. V. 1**. Brasília: MEC/SEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

_____. **Lei n. 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio, 2005.

_____. **Lei n. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, 1508 com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006.

_____. **Referenciais Nacionais para a formação de professores polivalente**. Versão preliminar, SEF, 1998.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 10ª. ed. **Cadernos de Educação Infantil**, v. 3. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. et al. (Orgs.). **Rede significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIANI, Dermeval. PDE – **Plano de Desenvolvimento da Educação. Análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.