



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA**  
**EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES DO DISTRITO FEDERAL**

**LARISSA OLIVEIRA RIBEIRO**

**BRASÍLIA – DF**

**LARISSA OLIVEIRA RIBEIRO**

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA EM  
DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação do Professor MS Antônio Fávero Sobrinho.

**BRASÍLIA – DF  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Monografia de autoria de Larissa Oliveira Ribeiro, titulada **CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES DO DISTRITO FEDERAL** apresentada como requisito parcial para a obtenção do diploma de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília.

### **Banca Examinadora**

---

Professor Ms Antônio Fávero Sobrinho  
(Orientador – Universidade de Brasília)

---

Professora Doutora Monique Aparecida Voltarelli  
(Universidade de Brasília)

---

Professora Doutora Solange Alves de Oliveira Mendes  
(Universidade de Brasília)

---

Professora Doutora Valéria Nely César de Carvalho  
(Universidade de Brasília)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por sua força em mim diariamente, pois sem ela eu não seria capaz de chegar até aqui.

Em segundo lugar aos meus avós: Fátima e Eurípedes e mãe Leandra, por tanta dedicação a mim e aos cuidados para eu que aprendesse o melhor caminho da vida a se trilhar e pelas frases de motivação e amparo quando eu pensava em desistir e me sentia sobrecarregada.

À minha irmã Lorrane pelas caronas tarde da noite para que eu não perdesse as disciplinas oferecidas no horário noturno por medo de voltar para casa de ônibus.

Aos meus familiares Tatiane, Marcio, Edgard, Beatriz, Elisa e Sara por tornarem essa jornada acadêmica e de vida mais doce e feliz, me estendendo sempre um tempo de alegria e diversão em família.

Ao meu esposo que acompanhou toda minha jornada acadêmica com muita paciência, me inspirando a continuar e me motivando mesmo quando o cansaço me consumia.

Às minha amigas Amanda e Lucilene por acreditarem no meu sucesso e por serem grandes inspirações de força e perseverança no meu caminho, Pela paciência por me terem me ouvido dizer que não aguentava mais e por perdoarem a minha ausência nos passeios em razão dos trabalhos acadêmicos.

Aos meus colegas de graduação Gisele Karoline, Larissa Lima, Hellen Megues, Gabriela, que me proporcionaram momentos incríveis dentro e fora da sala de aula.

Ao professor Antônio Fávero Sobrinho que me proporcionou uma incrível experiência ao emergir neste trabalho de conclusão de curso, sendo sempre flexível com horários e prazos compreendendo a jornada de 60 horas semanais de trabalho e estudo.

A essas pessoas meu carinho e dedicação, além de agradecimento eterno, pois cada momento na UnB foi fundamental para minha construção pessoal e profissional, a esses e a própria Universidade como ambiente de transformação eu deixo aqui o meu **Muito obrigada!**

## **MONOGRAFIA**

### **RESUMO**

Este Trabalho de Conclusão de Curso, “Concepções de infância em diferentes contextos escolares do Distrito Federal”, tem como tema central abordar as especificidades de posturas de educadores diante das mudanças do perfil de sujeito infantil em duas instituições educativas do Distrito Federal, sendo em uma particular e outra pública. Para abordar temática, a presente pesquisa recorreu-se à literatura que aborda a historicidade do sujeito infantil e o processo histórico de escolarização desses sujeitos por meio de diferentes políticas públicas no cenário educacional brasileiro. No decorrer do processo histórico buscou-se compreender as transformações históricas da escolarização do sujeito infantil do século XV ao século XXI, culminando com os desdobramentos histórico-culturais das revoluções culturais tecnológicas sobre os sujeitos infantis em sua presença no cotidiano escolar. O presente estudo privilegiou investigar as práticas das docentes do 1º ano do ensino fundamental, contextualizando-as em suas respectivas realidades sociais e projetos educativos escolares. Para tanto, utilizou-se da pesquisa qualitativa, denominada de observação participante, que permitiu realizar a coleta de dados relativos à relação educativa entre professores e alunos. Tal pesquisa possibilitou perceber que há uma distância entre os diferentes perfis socioculturais dos sujeitos educativos e que tal fato requer, por parte das instituições escolares, um processo de formação continuada dos profissionais de educação, considerando não apenas as mudanças tecnológicas, mas, sobretudo, a especificidade de perfis socioculturais dos sujeitos infantis que estão presentes em nossas escolas públicas ou privadas.

Palavras-chave: Educação, Professoras, Ensino-aprendizagem, Práticas pedagógicas, Crianças.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A INFÂNCIA VISTA DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....</b>	<b>10</b>
1.1 Um novo olhar político sobre a educação infantil no Brasil: a escolarização da criança.....	14
1.2 A criança no período de globalização e sua relação com as novas tecnologias.	19
<b>CAPÍTULO 2 -ESCOLA PÚBLICA X ESCOLA PARTICULAR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>22</b>
2.1 Contextualização da pesquisa.....	23
2.2 A Escola pública e seu cotidiano escolar:.....	24
2.3 O perfil sociocultural dos alunos e as suas rotinas.....	25
2.3 A professora e a educadora social: práticas pedagógicas .....	30
2.4 A escola particular e as suas características pedagógicas.....	32
2.5 Perfil sociocultural dos educandos.....	35
2.6 Rotina Escolar.....	35
2.7 A professora e a sua prática pedagógica.....	38
<b>CAPÍTULO 3 –DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE DUAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS.....</b>	<b>41</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>43</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>47</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho denominado “Concepções de Infância em diferentes contextos escolares do Distrito Federal” tem como tema central abordar as especificidades de posturas de educadores diante das mudanças do perfil de sujeito infantis em duas instituições educativas do Distrito Federal, sendo uma particular e outra pública. Para tanto, aborda-se as transformações históricas da infância e o papel da pedagogia nesse contexto buscando compreender a forma como se tem dado a educação na atualidade através dessas duas instituições educacionais.

A proposta da pesquisa, ao adotar a metodologia de pesquisa qualitativa, tem como objetivo analisar o perfil das referidas instituições de ensino, o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos docentes e suas respectivas concepções de infância no contexto escolar.

O capítulo primeiro acompanha os diferentes processos históricos relacionados à construção de diferentes concepções de infância bem como as mesmas foram se modificando até o presente século.

Em meados do século XII, devido à precariedade das condições básicas de higiene e à ausência de medidas de prevenção contra doenças, havia um alto índice de mortalidade infantil. Diante desse quadro histórico Caldeira reitera que:

(...) as crianças que conseguiam atingir uma certa idade não possuíam identidade própria, só vindo a tê-la quando conseguissem fazer coisas semelhantes àquelas realizadas pelos adultos, com as quais estavam misturadas. Sendo assim, dos adultos que lidavam com as crianças não era exigida nenhuma preparação. Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias. (CALDEIRA, 2008, p.2).

No período medieval não se tinha o sentimento coletivo de que as crianças eram merecedoras de cuidados e atenção por parte dos pais e, portanto, que as mesmas deveriam ser escolarizadas. Neste sentido, sob o ponto de vista da aprendizagem, elas eram consideradas “como uma folha em branco” que precisava ser escrita através dos olhos de um adulto, sem afeto e sem importância, visto que não podia contribuir no trabalho manual e pouco valia a pena existir. Segundo

Caldeira (2008, p. 2), “pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta”.

No contexto brasileiro foi somente no século XIX que foram instituídas as creches. Oliveira e Martins (2009) reiteram que as primeiras creches no Brasil surgiram no Rio de Janeiro em 1875 e em São Paulo no ano de 1877. O atendimento às crianças era baseado em assistência e não havia caráter pedagógico de ensino nessas instituições, uma vez que o objetivo principal era mantê-las em segurança física. Segundo Heywood (2004), somente “em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de serem estudadas por si sós”.

A preocupação da escolarização das crianças ocorreu nas últimas décadas do século XIX devido a um conjunto de mudanças sociais e globais. Desde então constituiu-se todo um conjunto de linhas de pensamentos pedagógicos que propõem ações educativas inovadoras visando romper com a concepção tradicional que ainda está muito presente no modelo de educação infantil.

A infância passou a ser tida como um momento único e significativo da formação do sujeito e desde então a sociedade criou mecanismo legais de garantia do seu lugar e dos seus direitos junto às leis, aos programas sociais, às políticas públicas, além de conquistar um espaço agora escolar intitulado de Educação Infantil, regido então pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996):

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, 22).

Após um conjunto significativo de conquistas para a infância e para a educação infantil, o campo da pedagogia sistematizou proposta diferente, algo que transforme a escola, até então assistencialista, em um espaço de desenvolvimento amplo e completo para a criança que deixa de ser vista como uma folha em branco e passa a ser considerado um ser histórico e social.

O segundo capítulo é construído através da observação frente à realidade na sala de aula, abordando várias questões, tais como, o atendimento escolar às crianças diante dos seus direitos; a preparação dos profissionais da educação

diante da nova infância; e as diferenças de atendimento educativo entre instituições de ensino público e privado.

As alterações e as demandas emergenciais da inserção de novas tecnologias e novos comportamentos frente à infância levantam uma série de questionamentos que merecem atenção especial e que fomentam a minha observação na instituição tida como inovadora, tais como: a sala de aula passa a ser mais um espaço tecnológico em que a criança está inserida?; o ato de brincar e se socializar passa a ser deixado de lado?; até que ponto essa inovação provoca melhorias no processo pedagógico?; esse novo modelo fere os processos criativos (imaginação, criação, faz de conta.)? São com esses questionamentos que direcionou a pesquisa realizada neste trabalho.

O terceiro capítulo estabelece uma análise crítica comparativa entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas duas instituições de ensino, ressaltando detalhes que contribuem para esse fechamento de análise de perguntas levantadas.

Por fim as considerações finais acerca de toda essa pesquisa e observações realizadas no espaço escolar.

## **CAPÍTULO 1- A INFÂNCIA VISTA DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.**

A sociedade tem passado por inúmeras alterações que se desdobram e passam a fazer parte de nosso cotidiano. Dia após dia essas alterações estão presentes em todos os campos que a integram, ou seja, do político ao núcleo familiar. No conjunto de todas essas transformações, acompanha-se, não apenas as diferentes configurações históricas de infância, mas, sobretudo, como as crianças foram escolarizadas, particularmente no cenário social brasileiro.

No que abrange os núcleos da infância, a família desde os tempos primórdios tem um papel importante sobre a criança, tanto de educação quanto nos cuidados, papel esse que era centralizado principalmente na figura materna ou em uma responsável feminina. O caráter dessa assistência era inicialmente físico e de cunho superficial visto que as crianças eram tidas como adultos pequenos. Segundo Caldeira (2008), os adultos no lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças e a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas visando prepará-las para a vida adulta.

O período da infância, até meados do século XII, era desvalorizado tanto pela família quanto pela sociedade, pois ainda não havia, socialmente, os sentimentos que são considerados próprios aos cuidados da infância, tais como a paparicação e moralização. Neste período as crianças, além de receber poucos cuidados, eram vistas tão somente como “bocas para se alimentar”.

Segundo Panciano e Silveira (2010, p.186), a:

[...] criança significava estar atado a um fio e representar um papel social absolutamente inconsistente. Essa inconsistência na fala do autor está ligada às dificuldades que a criança encontrava para sobreviver, além de ser fraca para trabalhos manuais se tornava desde o seu nascimento vulnerável às doenças locais demandando cuidados específicos o que representava um peso na rotina familiar.

Caldeira (2008), por sua vez, considerava que os bebês abaixo de dois anos, em particular, sofriam de um descaso assustador. Os pais consideravam pouco

aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante” que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade.

A partir de meados dos séculos XVI e XVII os adultos passaram a valorizar a infância e, conseqüentemente, o formou-se o conhecimento de que a criança precisaria de um período mais longo de vida até chegar aos mesmos espaços que os adultos. Mesmo que tenha havido alguns cuidados por parte de uma figura feminina, nesse momento histórico não era nada agradável para ser criança.

De acordo com Pancino e Silveira (2010) podemos também pensar que, segundo a mentalidade da época, pelo menos em alguns grupos sociais, a criança tenha demorado a ser considerada “pessoa”, antes de ter demonstrado capacidade de sobreviver. As taxas de mortalidade ainda eram altas e os acompanhamentos médicos e higiênicos eram precários. Afinal, não valia cuidar de uma pessoa pequena, fraca e que tinha pouca serventia manual. Nesta perspectiva:

“A mãe semeia, a morte leva”, dizia-se em Veneza. “Quem tem um não tem nenhum”, recitava um provérbio francês, que retrata o dado demográfico de uma mortalidade infantil ao redor de quase 50% entre 0 e 10 anos e nos recorda que, para ter um filho, os camponeses do século XVIII (na Itália também no século XIX), deviam colocar no mundo, dois. (PANCINO e SILVEIRA, 2010. p.187).

No século XVIII, século das luzes, as crianças que passaram a ter uma porcentagem de atenção mesmo que mínima, obtiveram pequena vantagem sobre a morte, porém uma vantagem ainda muito pequena. Para Chalmel (2004), nesse fim do século XVIII, o bebê tinha pouco mais que 50% de chance de ultrapassar o marco dos dois anos.

No século XVIII houve uma ruptura sobre o papel da criança que até era considerado um miniadulto. Com Rousseau à frente, emerge uma nova perspectiva sobre as demandas e necessidades da criança. Além caracterizá-las como seres puros que eram corrompidos pelas mãos dos adultos, Rousseau (2004, p. 7) afirmava que “tudo está bem quando sai das mãos do Autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem”.

Ainda de acordo com Rousseau (2004) “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando

grandes nos é dado pela educação.” Essa nova forma de olhar para a necessidade educativa da criança era realmente um marco de inovação visto que anteriormente a criança não tinha nenhuma representação significativa para a sociedade.

Essa emergência de educação ainda era utópica principalmente no que tangia ao grande número de famílias miseráveis que exploravam as crianças nos trabalhos e que ainda eram vítimas da pobreza, da fome, das doenças entres outros fatores causadores das mortes infantis.

De acordo com Braga (2015, p.20):

Para a grande maioria da população na Europa Ocidental, as vidas das crianças eram caracterizadas pela pobreza, trabalho pesado e exploração. [...] isso gerava uma contradição entre a visão romântica idealizada das crianças e a realidade brutal que a maioria delas vivia, com a perspectiva da pureza infantil coexistindo paralelamente à preocupação oitocentista em “salvar” as crianças do trabalho e da exploração.

No século XIX, com a chegada da revolução industrial, há um novo modo de relações sociais. Nas cidades fabris se constituiu a existência de um campo operário mais abrangente para as mulheres, Desde então elas passaram a ocupar um espaço no mercado de trabalho predominante fabril. Neste novo cenário social, segundo Oliveira e Martins (2009) surge a necessidade de um ambiente que pudesse amparar os filhos das mães trabalhadoras.

O espaço para as crianças não era um lugar com o propósito pedagógico e nem sequer pensava-se na educação como um direito da criança. Era um recinto de cunho assistencialista e tido como necessário, visto que as crianças pequenas não podiam conduzir suas próprias rotinas e ainda não eram capazes de cuidar de si mesmas. Para Oliveira e Martins (2009), a creche surge, então, como uma solução paliativa dentro de um contexto assistencialista e de cuidados e as crianças passam a ser vista como um problema dentro da sociedade.

A creche tomava a posição que antes tinha a mãe na educação, lembrando que nesse contexto a educação recebida pelas crianças era meramente doméstica e caritativa, suprimindo apenas as necessidades de higiene e de refeição.

No cenário do Brasil, as creches, segundo Oliveira e Martins (2009), foram inseridas em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, por entidades particulares que tinha interesse na preservação da infância:

É coerente afirmar, portanto, que a origem das creches é marcada por uma imagem excludente e discriminatória, sendo considerada como equipamento para pobres. No contexto brasileiro a criança, até os anos finais da década de 1980, nunca foi objeto de cuidado e educação por parte do Estado. É preciso pontuar que quando houve atendimento, foi sob a mera figura do amparo/assistência e não do direito. (MACEDO e DIAS, 2012, p.03).

Outro aspecto importante é que a infância era marcada por desigualdades inerentes a sua classe social. As crianças pobres precisavam de um espaço para se manter acolhidas e vivas durante o período de trabalho de suas famílias:

[...] no tocante às crianças da elite, estas eram educadas em instituições denominadas “jardins de infância” e escolas maternas consideradas o símbolo do progresso na Europa, cujo termo pedagógico era amplamente utilizado nos discursos, o que as diferenciava dos asilos e creches populares. (MACEDO E DIAS, 2012, p.3270)

Mesmo que houvesse um espaço para a criança e agora um modelo menos rígido de vida, elas não viviam de forma igualitária e não gozavam das mesmas plenitudes, o que sempre se permeia no capitalismo, oportunidades diferentes baseadas em classe econômica. De acordo com Qvortrup:

Em uma sociedade estratificada, desigual como a nossa o atendimento a infância é desigual, sobretudo porque, apesar de todas as crianças do mundo passar pela fase da infância suas histórias de vida são diferentes, portanto não existe a criança, mas crianças, determinadas historicamente; por sua vez, não há uma prática educativa única, mas várias, que estão, tanto na dependência da classe social a que a criança pertence, como também, na dependência das representações e imagens que se constroem socialmente destes sujeitos. (QVORTRUP, apud MACEDO e DIAS 2012, p. 3271)

A desigualdade e o descaso com a infância que predominaram por vários séculos passaram ser questionados no final do século XX, ocasião em que a criança é concebida como um ser social e histórico, uma novidade que acompanha os grandes marcos políticos e práticas capazes de defender e entender a infância,

prática que só ocorre consolidadamente em meados do século XX e se aprimora em modelos e práticas novas no século XXI.

A criança precisou esperar muito para ganhar um espaço social e garantias de educação como um direito básico, e avanços no sentido de mudar seu caráter assistencialista para uma prática pensada pedagogicamente, agora, também em conjuntura com o interesse por parte da família:

Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÉS, apud CALDEIRA, 2008, p.3).

### **Um novo olhar político sobre a educação infantil no Brasil: a escolarização da criança.**

Juntamente com a valorização social da criança, cuidados físicos e morais, a criança passa, também, a ser sujeito de direitos, incluindo-se o direito à escolarização. No final do XX o Brasil adotou grandes marcos de problemas no campo político e social incluindo as concepções de infância e as necessidades das crianças que foram levadas a um novo patamar de estudo e discussão por parte de teóricos. Lança-se um novo olhar sobre o assistencialismo e as mudanças começam a se fazer indispensáveis principalmente em torno do que era considerada a creche.

Segundo Kramer (2012), “na década de 1920, passava-se à defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais”. Essa luta por democratização visava quebrar as barreiras que existiam entre a educação elitizada e a educação das classes menos favorecida, o objetivo era estabelecer um ideal comum em que todas as crianças pudessem ter acesso ao mesmo conhecimento sem serem medida por sua classe social.

Na década de 1980 consolidou-se uma legislação social com preocupações mais amplas para a infância. A Constituição de 1988 tornou-se uma aliada da educação infantil e da infância, visto que é a partir dela que a criança tem seus direitos educativos vislumbrados em lei, dando margem para novas políticas e para a inserção completa da criança no contexto social.

Segundo Duarte (2012), a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, determina como “o dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos”. Desde então foi efetivado a garantia de atendimento em creche e pré-escola. O Estado nesse momento se posiciona frente à necessidade de uma educação infantil pública, um grande passo no campo na educação e da luta pelos direitos da criança, o Estado passa a chamar a responsabilidade para si.

Em 1990, a Lei Nº 8.069, 13/071990, ao criar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovou a obrigatoriedade do Estado em oferecer ensino em creche e pré-escola: o Art. 54 define que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente e o § IV estabelece o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade:

O ECA foi sancionado no Brasil em 13 de Julho de 1990, pela Lei nº 8.069, a qual se baseia na proteção integral das crianças e adolescentes, garantindo-lhes o direito a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio, harmonioso e em condições dignas de existência. (FONSECA, 2013 p.261).

O sistema educacional demonstra em seus aspectos legais uma expansão entre os direitos da criança e a inserção dos menos favorecidos no campo escolar. Após a Constituição Federal e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi aprovada a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que rege as diretrizes básicas no campo da educação. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ampliou a visão sobre quais aspectos obrigatoriamente a escola precisa explorar e desenvolver com o educando.

O Art. 29 prevê que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Percebe-se, a partir daí, um grande salto na escolarização da criança, incluindo-se a educação infantil. Neste sentido Oliveira e Martins (2009, p.3) consideram que hoje a educação infantil caracteriza-se por estar voltada:

[...] para educar, cuidar e brincar, retornando para uma formação integral, que seja capaz de despertar nas crianças o seu desenvolvimento psicológico, físico, social, cognitivo, possibilitando uma educação que seja capaz de reconhecer a criança como um ser pensante e autônomo.

As conquistas legais não pararam na LDB. Um ano após sua implementação, outro documento fundamental para o campo da educação foi elaborado. Em 1997, o PCN - Parâmetro Curricular Nacional traz um direcionamento em relação às disciplinas a serem ofertadas no início do ensino fundamental. O documento divide-se em 10 volumes que abrangem tanto as disciplinas quanto os temas transversais que devem ser abordados em sala de aula de forma integrada, tais como saúde, orientação sexual, meio ambiente e outros que podem ser incluídos de acordo com novas demandas sociais e educativas.

Nesta perspectiva, o documento que tem abrangência nacional, considera que questões inerentes à cidadania e igualdade de direitos devem ser abordadas:

[...] a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p.13)

O PCN tem por objetivo dar suporte às instituições e aos professores para que possam atuar no combate à evasão escolar e propor medidas de permanência às crianças e adolescentes na escola. Nesta perspectiva:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1997, p.87)

Em 1998 foi lançado o RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil que introduziu uma nova visão sobre a importância dos processos que decorrem durante a infância, mostrando o quanto a infância é rica em

singularidades, e que precisa ser explorada no sentido de oportunizar o aparecimento dessa riqueza através da educação e do próprio brincar, sem inviabilizar o cuidado visto que não se pode pensar em infância sem alicerçar cuidados essenciais físicos e higiênicos, além de moral e social.

O RCNEI em sua proposta pedagógica propõe que cabe à escola:

[...] propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23).

O documento não só visa nortear as demandas da educação infantil como também contempla a idade de 6 anos que é um momento de transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo como referência as diretrizes do RCNEI, cada unidade da federação tem autonomia para estruturar a sua organização curricular. No Distrito Federal, essa responsabilidade é direcionada de forma detalhada pelo Currículo em Movimento, documento este que abrange as três etapas da educação básica, contendo um programa curricular para cada fase. Esse documento norteia os profissionais da rede pública sobre o que se espera que a criança desenvolva em cada etapa escolar. Os conteúdos estão estruturados e divididos conforme o sistema de seriação que corresponde à divisão por faixa etária do período escolar.

O Currículo em Movimento (DF, 2013), na parte relativa à Educação Infantil, corresponde a um conjunto sistematizado de práticas pedagógicas no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, famílias, profissionais e comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico historicamente construído pela humanidade, sendo, portanto, um meio para alcançar os objetivos de proporcionar o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas e, por fim, colaborar para a transformação social.

O Currículo em Movimento, em sua dimensão pedagógica:

Possui também um caráter instrumental e didático para que, no cotidiano escolar, as linguagens e as práticas se processem de maneira integrada. O currículo contribui para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de

gênero, social e cultural das crianças, favorecendo a elaboração de propostas educativas que respondam a suas demandas e das famílias. (DF, 2014, p. 15)

Além desse direcionamento curricular aos educadores do DF, o documento também indica a responsabilidade social do educador:

A construção desta sociedade deve ser permeada pelo pleno respeito às crianças, em constante processo de valorização do protagonismo infantil, com a garantia de diferentes formas de participação das crianças, tanto no planejamento como na execução das ações que as envolvem e lhes dizem respeito. Educa-se não para a cidadania, mas na cidadania. (DF, 2013 p.18)

O Currículo em Movimento também direciona as demandas das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao propor a organização dos conhecimentos em blocos de conteúdos relacionados à Linguagem, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso.

A idade obrigatória de acesso escolar por parte das crianças é de quatro anos de idade para entrada na pré-escola e seis anos já caracterizando a entrada do ensino fundamental. Apesar de ser uma nova etapa escolar o ensino fundamental, as crianças ainda demandam gozar da sua infância de forma lúdica, havendo assim a necessidade de equilíbrio entre os conteúdos e a prática lúdica dentro do espaço escolar. A Lei nº 11.274/2006 determina que elas sejam matriculadas no Ensino Fundamental com 9 anos de duração, ou seja, quando completam 6 anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Não obstante tais mudanças e atualizações curriculares, o educador, em sala de aula, também deve estar atento o contexto histórico atual que se caracteriza por mudanças globais com profundos desdobramentos em relação à infância e a sua presença no cotidiano escolar.

## **A criança no período de globalização e sua relação com as novas tecnologias**

O século XXI é coberto por uma série de transformações que configuram um novo perfil da infância e a forma como a própria sociedade é caracterizada frente às novas tecnologias. As mudanças ocasionadas por um período de globalização determinam um novo olhar e nova forma da infância ser vivida. Para Postman (2013), nas vivências de inquietudes do século XXI, percebemos que a criança moderna - sujeito obediente, dependente - é uma ideia ultrapassada e passa por uma crise de decadência, de “extinção”.

O período de infância não deixa de existir e a criança ainda continua sendo criança, porém com as mudanças ocasionadas no campo global a infância se polariza e se divide em dois, sendo que esses polos são: o da hiperrealização e o da desrealização. Nas palavras de Narodowski (1998, p. 174):

Um é o polo da infância hiperrealizada, da infância da realidade virtual. Trata-se das crianças que realizam sua infância com a internet, os computadores, os sessenta e cinco canais da TV a cabo, os videogames e que há tempo deixaram de ocupar o lugar do não-saber. [...] Outro ponto de fuga é constituído pelo polo que está conformado pela infância desrealizada. É a infância que é independente, que é autônoma, porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo. [...] É a infância não da realidade virtual, mas da realidade real.

Essa polarização da infância é antes de tudo marcada por uma realidade de desigualdade social, sendo que a criança desrealizada vive em um contexto duro em que mesmo ainda sendo criança o seu papel é definido pela sua classe social e não pela sua idade. Para Hall (2013), as infâncias que vivem o seu “local”, real e cruel, resultado do mundo “global” que se apresenta desigual e “tem a sua própria ‘geometria de poder.’”

A infância hiper-realizada é vista com o polo virtual onde a infância ocorre fechada em quatro paredes e é vivida a mercê de objetos eletrônicos que são marcados pelas constantes novidades e atualizações do mercado tecnológico, crianças marcadas pela ausência do brincar, ausência de interações vivas e físicas, limitadas aos aplicativos e interações virtuais. Heinkel (2013 p.12) considera que:

Neste cenário contemporâneo que hoje vivemos, de inúmeras mudanças e possibilidades tecnológicas, em contraponto com a vida (des) humana de miséria e exclusão social a que milhões de seres humanos se encontram, é nesta tensão de viver a vida, que se produzem novas identidades de Infância e de escola.

Essa nova maneira de se viver a infância tem atingido pontos que antes eram considerados fundamentais no próprio núcleo familiar, ou seja, a interação com a família passa a ser menos importante pela falta de tempo dos pais ocupados, a imersão mais intensa da mulher no mercado de trabalho e os novos modelos de vida são alguns dos pontos que tiveram peso na relação da família com a criança.

Os meios tecnológicos passam a ocupar espaços que deveriam ser ocupados de outra forma. Para Silva e Prates (2015) o contato familiar está cada vez mais escasso e o uso da tecnologia se torna indispensável na tentativa de substituir e ocupar o vazio causado pela falta de tempo dos pais com seus filhos. Em tal perspectiva, esses autores consideram que as crianças:

[...] são as vítimas e não as vilãs. Sofrem com o descaso no seu processo de maturação do ser criativo e imaginário. Não podemos dizer que a infância de nossa geração ou até mesmo dos nossos avós foram superiores a de hoje. Contudo, as fases de uma vida infantil impulsionadora precisa se manter ilesa mesmo diante de tantas mudanças no quadro social com características imprescindíveis como: o modo de construção do conhecimento, percepção e ação no mundo, diante de brincadeiras, faz-de-conta e do lúdico de forma prazerosa. (SILVA e PRATES, 2015, p.2)

O novo posicionamento social frente à infância traz reflexo no contexto escolar, onde tanto a infância hiper-realizada quanto a des-realizada se cruzam tecendo desafios constantes para o profissional da educação que vê a necessidade de mediar todas essas mudanças e ainda desenvolver as competências referentes ao conteúdo escolar do educando. Diante dessa nossa realidade, nem sempre o profissional da educação, em sua formação inicial no curso de graduação de pedagogia, recebe uma formação preparando-o para tantas modificações que ocorrem no processo educativo e que, nos últimos anos, tem se intensificado.

É nessa perspectiva de desenvolvimento completo da infância que nasce pelo mundo diversas teorias que fundamentam modelos novos de instituição educacional. No Brasil, tem surgindo novas frentes que operam a educação de

forma inovadora e diferenciada. No Capítulo 2, por meio de pesquisa qualitativa, busca-se compreender como professores de duas instituições de ensino de Educação Infantil e de Ensino Fundamental se posicionam diante de tais mudanças sociais e culturais.

## **CAPÍTULO 2- ESCOLA PÚBLICA X ESCOLA PARTICULAR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

O presente capítulo tem como finalidade abordar duas instituições localizadas no Distrito Federal que atendem a Educação Infantil (de 4 meses a 5 anos) e o 1º ano do Ensino Fundamental. Para os objetivos da presente pesquisa esse último período escolar foi escolhido para a coleta de dados.

Para tanto recorreu-se à pesquisa qualitativa por considerar que tal concepção permitiu uma maior aproximação aos sujeitos da pesquisa – as crianças e seus professores durante um período de seis meses, fato esse que favoreceu observar a rotina escolar e os comportamentos do grupo frente às mais diversas demandas e situações do cotidiano escolar.

A pesquisa qualitativa, em seu aspecto metodológico, caracteriza-se pela observação e pelo contato direto com cada ambiente que tem suas próprias características e, por essa razão, que cada estudo deve ser realizado de forma singular. Para Ludke e André (1986), o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Com base em tal concepção, a presente pesquisa tem como objetivo geral verificar como ocorre a rotina escolar dos educandos e das professoras da do 1º ano do ensino fundamental das escolas observadas e as implicações diretas em relação ao processo de ensino-aprendizagem das crianças. Busca-se salientar neste capítulo a diferença entre a realidade dos educandos e como isso interfere na sua rotina e tipo de instituição frequentada além de analisar o comportamento das professoras e o posicionamento das instituições sobre a capacitação de seus profissionais a fim de comparar com os resultados que se esperam para essa faixa etária de alunos

## **Contextualização da pesquisa.**

Seguindo os fundamentos metodológicos da pesquisa qualitativa, desenvolveu-se um estudo de caso com análise comparativa entre duas instituições do DF, sendo uma pública e outra privada. A coleta de dados realizada nestas duas instituições foi estruturada com base nos seguintes eixos: o contexto escolar e sua realidade sociocultural; as rotinas escolares; relações educativas entre as crianças e docentes; os docentes, suas concepções de educação e práticas pedagógicas.

A primeira instituição é uma escola da rede pública do Distrito Federal situada na Asa Norte do Plano Piloto. Trata-se de uma Escola Classe cujo terreno está situado numa superquadra de caráter residencial e conta com uma ampla área verde com plantações de árvores frutíferas, um parque de areia, um espaço amplo para desenvolvimento de atividades extra-sala de aula. Em seu ambiente interno, há um refeitório que permite o acolhimento de duas a três turmas por vez sendo que as turmas têm entre 20 e 25 alunos contando com escala de professoras que levam os seus alunos em seus respectivos horários.

Por outro lado a escola apresenta alguns problemas e deficiências. Há um beco separado apenas por uma grade que permite acesso às crianças à escola assim como a vários moradores de rua. Em alguns momentos do dia ocorrem também a presença de usuários de droga, principalmente nos momentos em que as crianças estão desenvolvendo atividades no parque.

Sob o ponto de vista pedagógico a escola segue as orientações curriculares da Secretaria de Educação do Distrito Federal, denominada de Currículo em Movimento que estabelece as diretrizes curriculares e competências pedagógicas direcionadas à educação infantil e Ensino Fundamental I. O professor é responsável pela confecção das atividades dentro das orientações curriculares para a faixa etária.

No decorrer das atividades de observação, foi possível inferir da rotina que a professora não segue um planejamento previamente estruturado e que a mesma não se prepara previamente para o desenvolvimento das atividades. A turma não utiliza livro didático e o material utilizado é impresso em folha A4. Em alguns momentos específicos a escola proporciona atividades diferenciadas como teatro, filme e cozinha experimental.

O currículo prevê quais competências devem ser alcançadas durante o ano letivo para cada turma. A indicação é que ocorra de forma contínua um conteúdo após o outro, dentro do prazo que ocorre bimestralmente. Cada conteúdo deve ser seguido do outro e não são explorados de forma crítica. A partir do tempo que se tem de exploração o aluno aprende e é avaliado por uma prova e por atividades que são aplicadas teoricamente no dia a dia.

### **A Escola pública e seu cotidiano escolar.**

A recepção das crianças do ensino fundamental é feita no pátio. Esse primeiro momento é realizado em conjunto todas as turmas e há uma rigidez em relação ao horário cuja entrada está previsto às 7h30. As crianças que chegam antes desse horário ficam na portaria com os pais e são separados das salas por um portão trancado.

As salas de aula do 1º ano (três turmas) contam com uma diversidade material de apoio pedagógico, tais como televisão, aparelho DVD, quadro negro, carteiras com mesas, colchões empilhados com lençóis encostados na parede, baldes com brinquedos misturados, armários com chave e cadeado e espelho. A decoração de cada sala varia de acordo com a disposição da professora, porém, em todas foi possível observar dispositivos de decoração confeccionados com EVA sendo que em geral eram predominam materiais didáticos relacionados aos conteúdos e suas respectivas atividades didáticas, tais como o *Calendário Como o dia está hoje?*, *Aniversariantes*, *Chamadinha* e *Quanto somos?*

Nesta escola observa-se que há toda uma dinâmica inerente ao processo educativo direcionado à educação infantil, particularmente em relação às questões de higiene pessoal. Neste sentido, as crianças do período integral realizam suas atividades de higiene (o banho), sendo que algumas salas possuem banheiro dentro delas e outras o banheiro fica na lateral da sala. As prateleiras estão organizadas com o nome de cada uma das crianças e onde ficam os materiais de uso pessoal tais como o xampu, condicionador, sabonete, toalhas, escova de dente, pente e a roupa que cada uma vai usar.

## **O perfil sociocultural dos alunos e as suas rotinas.**

Sob o ponto de vista sociocultural, os alunos dessa instituição pertencem à classes sociais diversificadas. Embora a escola, em sua proposta original tenha sido concebida para atender a comunidade de vizinhança, a maior parte dos alunos dessa escola são procedentes de outros bairros do Distrito Federal cujos pais trabalham próximos à escola como porteiros, vigias ou em serviços domésticos ou de limpeza e que escolheram essa escola por ofertar o ensino de tempo integral.

No entanto uma parte dos educandos são provenientes de um contexto financeiro melhor o que faz com que a turma seja heterogênea. Um bom exemplo dessa distinção é o momento de chegada das crianças à escola. As crianças que chegam muito antes do horário de entrada são aquelas cujos familiares são usuários de ônibus e que necessitam chegar cedo ao trabalho e que também se preocupam para que seus filhos não se atrasem. Há também aqueles que moram longe e dificilmente conseguem chegar no horário da entrada da aula. Por sua vez, os moradores da vizinhança chegam tranquilamente no horário.

Nesse primeiro momento de acolhimento é notória a diferença tanto no aspecto social de acesso à escola quanto no próprio rendimento escolar das crianças no decorrer das aulas. Enquanto para uma minoria o dia começava no horário de ir à escola para a grande parte das crianças elas já haviam enfrentado o transporte público coletivo lotado e muitas vezes não tinham se alimentado e por essa razão esperavam o café oferecido pela escola que era quase sempre um biscoito de maizena com leite puro.

As dificuldades de locomoção e o café da manhã de baixa nutrição configuram o início da manhã da maioria dos estudantes nessa instituição. Heinkel considera que tal condição social também tem suas implicações junto à infância.

Para ele, neste cenário contemporâneo que hoje vivemos,

[...] de inúmeras mudanças e possibilidades tecnológicas, em contraponto com a vida (des) humana de miséria e exclusão social a que milhões de seres humanos se encontram, é nesta tensão de viver a vida, que se produzem novas identidades de Infância e de escola. (HEINKEL, 2013 p.10)

Após o café as crianças são acompanhadas para a sala de aula pela professora e por uma educadora social, nesse momento as crianças trazem as cadeiras para o centro da sala formando um círculo a partir daí começam as atividades rotineiras, tais como: Como está o tempo hoje? Quantos somos? Que dia é hoje?

Os assuntos são discutidos com pouca intensidade e as crianças respondem de forma automática e repetitiva várias perguntas que estão esvaziadas de sentido, pois as crianças apenas sentam e falam sobre esses três pontos. Logo em seguida o muda-se o foco e aquele tema é deixada de lado sem que haja alguma abordagem de caráter reflexivo e relação com sua vida cotidiana

Essa rotina escolar, ao mecanizar as perguntas e respostas, tem suas implicações pedagógicas:

Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou escolha de atividades ou materiais, ou mesmo de justificativas que indiquem os motivos pelos quais a manhã se inicia com um determinado tipo de atividade e é finalizada com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado. (BARBOSA, 2006, p. 36)

Logo em seguida tem início uma nova atividade pedagógica. Sob orientação da professora, as crianças organizam novamente as carteiras uma em frente à outra. Elas escolhem onde vão sentar de acordo com suas próprias preferências de afinidade. Após esse momento inicial, a professora desenvolve várias atividades, tais como, cantar algumas músicas ou contar uma história. Nessas atividades percebe-se que as crianças se mostram encantadas e concentradas revelando, portanto, que estão satisfeitas.

A história e a música têm um papel rico tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e a prática do professor e o gosto por parte das crianças é algo importante no contexto escolar:

De acordo com vários estudiosos, a contação de histórias é um precioso auxílio à prática pedagógica de professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A contação de história instiga a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo.

Logo em seguida tem início uma atividade de pintura ou brincadeira supervisionada que, geralmente é escolhida pela professora. Os brinquedos que estão guardados nos armários são disponibilizados para uso e eles então começavam a escolher quais brincadeiras iriam criar, lembrando que as crianças nesse momento se distribuem pela sala de acordo com o que gostariam de executar ficavam livres e interagiam umas com as outras.

Quando a professora optava por uma atividade de pintura, os desenhos eram impressos e entregues às crianças. Nessa atividade o que chama atenção é o fato que, por ser uma turma de alfabetização, as crianças não tinham um momento para o contato mais intenso com a língua portuguesa e a sua gramática.

Os livros não são disponibilizados para as crianças manusearem e as brincadeiras não eram dirigidas ao sistema alfabético ou numérico. As crianças passam muito tempo ociosas, e os brinquedos são sempre os mesmos então a cada vez que elas iam brincar o tempo com os brinquedos (não eram brinquedos pedagógicos) iam diminuindo e elas iam correr ou inventar outra brincadeira que acabava gerando uma grande desordem na sala de aula.

O último momento da manhã era sempre no parque infantil e a educadora social solicitava com bastante dureza que os brinquedos fossem recolhidos e, caso contrário, não haveria o momento mais esperado pelas crianças – a diversão no parquinho. Começava-se, então, uma grande agitação, onde muitos não queriam ajudar e gostariam de continuar brincando, enquanto outros não viam a hora de sair e ir para o parque externo. Após tudo ser organizado chegava-se ao tão esperado momento de “liberdade”.

Como a escola não conta com quadra de esportes, as atividades se desenvolvem no parque externo onde as crianças concentram grande parte da sua energia física. Elas correm bastante, sobem e descem nos brinquedos e criam formas de se divertir juntas ou sozinhas. O parque é amplo e possui várias árvores frutíferas que elas colhem e comem os frutos, é um momento de trocas ricas e divertidas entres elas.

Nesse momento, enquanto as crianças brincam os profissionais, por sua vez, se juntam e iniciam uma série de conversas e até perdiam o foco e a atenção nas

crianças e eram surpreendidas com quedas e machucados ocasionados pelo mau uso dos brinquedos e pouca supervisão. Em relação a esse momento, Muller considera que:

É fundamental a observação do professor no que se refere aos atos da criança, às interações sociais e às brincadeiras, para acompanhar e auxiliar no processo de aprendizagem. A garantia da disponibilidade e do acesso aos brinquedos é importante para as crianças, incentivadas e respeitadas como sujeitos de direitos, sendo levadas em consideração questões socioculturais e ambientais de uma comunidade. (MULLER, 2013, p. 25)

Quando o momento de atividades lúdicas no parque era finalizado a professora voltava para a sala com as crianças e a educadora social dava início das atividades de higiene e banho. Nesse momento há um esquema de divisão em que a metade da turma toma banho de manhã e a outra metade à tarde. O banho é rápido e em dias de racionamento de água a escola não permitia o banho porque não era possível prever se haveria água suficiente na caixa para todos. As crianças tomavam o banho praticamente a sós cabendo à educadora apenas lavar e pentear os cabelos das meninas e ajudar a vestir as roupas.

O banheiro possui pouca segurança nesse momento sendo que não possui boxe e as crianças não têm onde se apoiar gerando uma tensão por parte da educadora social, existem apenas dois chuveiros e os banhos são dados em uma média de 5 a 6 crianças juntas, separadas por: meninas e meninos.

Paralelamente a essa atividade, enquanto o restante da turma ocupava-se com brincadeiras como massinha, a professora aproveitava para desenvolver atividades burocráticas tais como preencher as agendas dos alunos e anexar informes, visto que cada professora fica meio período em sala, e, por essa razão era importante que cada uma anexasse os acontecimentos na agenda pois a outra não teria como saber o que aconteceu no período anterior.

Com o término das atividades de higiene pessoal, as crianças são levadas ao refeitório para o almoço, escovar os dentes e repousar. Mesmo que a criança não estivesse cansada ela era orientada a descansar, a partir desse momento encerrava-se às atividades do período da manhã.

Toda essa rotina escolar que integra o tempo pedagógico tem profundas implicações para a formação da identidade infantil. De acordo com Heinkel (2013), essa realidade social dos educandos configura o quadro da infância desumanizada,

ou seja, as crianças que acordam cedo para pegar conduções lotadas por longas distâncias, esperando uma alimentação que na maior parte do tempo não é capaz de suprir as necessidades do seu corpo, um dia longo onde a criança passa mais tempo na escola e em transportes do que em casa, mais momentos com terceiros do que com a família, a longa volta pra casa e saber que logo de manhã bem cedo se inicia tudo de novo.

As questões acima abordadas por Heinkel são corroboradas com as ideias de Santos. Para ele, as crianças:

(...) ficam cada vez mais tempo nas escolas e as próprias instituições sentem a necessidade de se adaptarem à realidade e alterarem horários, alargando-os às horas de entrada e saída para serem capazes de dar resposta ao que os pais precisam. As crianças passam a ter a escola não como uma segunda casa mas, muitas vezes, como a primeira! (SANTOS, 2009, p.5).

A rotina se torna cansativa para a criança, e do ponto de vista pedagógico elas estão tendo pouco contato com o conteúdo previsto na grade curricular do 1º ano do ensino fundamental.

### **A professora e a educadora social e suas práticas pedagógicas.**

A rotina escolar também tem suas implicações para os educadores, ou seja, como a professora se sente diante de tantas transformações? Ela se sente preparada para viver esse novo modelo, esse novo aluno? O que é uma educadora social? Qual o papel dela nesse contexto escolar?

A professora pesquisada leciona nessa mesma instituição há vários anos e aguarda que a sua aposentadoria aconteça a qualquer momento. Devido a sua longa trajetória escolar, percebe-se que ela continua adotando a linha tradicional de ensino. Embora não se possa generalizar, constata-se que, em grande parte, este é o próprio modelo pedagógico que predomina nesta instituição pesquisada.

Ao ser questionado sobre o novo contexto em que os alunos estão inseridos, ela manifesta opinião “negativa” sobre esse novo modelo de vida das crianças. De acordo com sua visão, “os alunos tem se tornado mais mal educados, menos respeitosos e menos produtivos em sala de aula”. Ainda tomando em conta o que

tange ao perfil dos alunos ela acrescenta o fato “das crianças ouvirem muitas músicas inapropriadas para a idade e reproduzirem as canções para os outros colegas, além dos inúmeros palavrões e brincadeiras violentas que trazem para sua vivência escolar.”

Se o aluno não é mais o mesmo e a professora continua a mesma de vários anos atrás, percebe-se que ela encontra dificuldades para acompanhar essa nova geração. Essa mesma visão está presente em suas práticas pedagógicas. Ela afirma que “não dá mais conta dessa garotada.” Nas observações feita em sala de aula, constata-se pelas atividades desenvolvidas que os educandos não são cognitivamente desafiados e não praticam jogos ou atividades que levem ao desenvolvimento das competências necessárias à idade deles.

Para as crianças que estão presentes na escola, o brincar tem um papel predominante em suas rotinas, as brincadeiras caracterizam um papel fundamental na construção da criança enquanto sujeito no entanto, as as brincadeiras não possuem finalidades pedagógicas para que o processo de aprendizagem seja avaliado pela instituição ou pela professora, o que dificulta o olhar de forma mais sensível para esse momento.

Nesses momentos, constata-se que a professora se abstém e se mantém distante em relação às brincadeiras, o que inviabiliza a mediação e intervenção dela em determinadas situações.

Neste sentido, há uma compreensão entre os educadores de que muitos processos cognitivos são construídos nesses momentos, sendo assim é importante o olhar do professor para enriquecer também o cotidiano de suas crianças:

A chave desta intervenção é a observação das brincadeiras das crianças, pois é necessário respeitá-las: conhecê-las, sua cultura, como e com quem brincam, e quando seria interessante o adulto participar. Melhor, porém, é que não o faça e aproveite este momento para observar seus alunos, para conhecê-los melhor. (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006, p.177)

Essa falta de observação e ação por parte da professora, não permite que ela utilize as brincadeiras construídas pelas crianças ao seu favor no momento de ministração dos conteúdos e das demandas da sala de aula. Nesse sentido as aulas observadas aparentam falta de planejamento e objetivos a serem alcançados.

A pedagoga por sua vez poderia alegar falta de tempo para se planejar acerca das atividades diárias, porém, os professores dessa instituição trabalham apenas 4 horas e ela tem o período da tarde voltado para coordenação pedagógica: montagem de planejamento, elaboração de propostas de trabalho com as crianças, intervenções específicas que precisam ser feitas com os alunos, avaliação dos processos diários, organização administrativa de documentos e formação continuada.

Os professores da Secretaria de Educação contam a com Coordenação Pedagógica que:

[...] representa também espaço e tempo de educação continuada, uma vez que, pela formação crítica e reflexiva, os professores promovem avanços na prática pedagógica, na organização do trabalho pedagógico e na reivindicação de melhores condições de trabalho e qualidade das escolas públicas. Cabe, portanto, ao grupo de professores e gestores assegurarem esse espaço e tempo nessa perspectiva porque, como uma construção coletiva, é uma conquista do grupo. (FERNANDES, 2012 p. 89).

No entanto, constata-se que a professora não utiliza esse tempo com essa finalidade. Ela mesma relatou em um momento de conversa que: “em alguns momentos, cumpre na escola, mas, que sempre usa para resolver situações de cunho pessoal”.

A professora auxiliar, denominada pela instituição como educadora social, por sua vez, é uma profissional sem vínculo empregatício com a instituição, mas recebe um valor X por dia trabalhado, exercendo a função de monitora, ou seja, auxilia a professora durante o período de aula. No entanto, não tem formação ou capacitação pedagógica, o que permite que qualquer pessoa inscrita para a vaga exerça tal função de natureza educativa.

A própria educadora social explica que não possui nenhuma complementação curricular que dê a ela a capacitação necessária para lidar com o contexto escolar. A prática docente dessa profissional é bem distante da realidade escolar. As suas referências remetem às experiências educativas com suas duas filhas. Em sua prática educativa em sala de aula, ela tem firmeza exagerada em dirigir-se às crianças e, em alguns momentos, manifesta comportamento agressivo.

## **A escola particular e as suas características pedagógicas inovadoras.**

A segunda instituição pesquisada é uma escola particular que se localiza no Lago Sul, região administrativa que apresenta um dos melhores índices de qualidade de vida do Distrito Federal e atende crianças a partir de quatro meses de vida até o 1º ano do ensino fundamental e também oferta atendimento especializado para crianças com altas habilidades.

Diferente da escola pública essa não possui sistema de seriação e os alunos são chamados de aprendizes e os professores de tutores, a sua estrutura física conta com salas com ar-condicionado, os armários são planejados e as mesas e cadeiras são agrupadas de forma que as crianças fiquem sempre em círculo ou de frente umas para as outras.

De acordo com o projeto da escola, as salas de aulas são denominadas espaços de desenvolvimento da aprendizagem e estimulação para expertise. Essa nomenclatura tem relação com o modelo de pedagogia que a escola prevê, que é o desenvolvimento do aprendiz a partir de seu nível cognitivo adiante não contemplando apenas o currículo pedagógico e sim o avanço integral do aprendiz.

A escola possui vários espaços criativos que são as salas de desenvolvimento de habilidades específicas são elas: Robótica, cozinha experimental, artes cênicas, práticas holísticas e música. Todas essas práticas estão distribuídas na grade das crianças.

A sua concepção educativa se faz presente em sua organização espacial, e está introduzida até na forma como as crianças se vestem, uma vez que a instituição não adota o uso do uniforme e deixa as crianças livres para irem da forma como se sentirem à vontade.

A escola caracteriza a sua metodologia como inovadora e sua proposta curricular diferenciada rompe com o currículo conteudista de forma linear. As professoras são orientadas a trabalharem todas as formas de conhecimento e sanarem as dúvidas das crianças de forma imediata recorrendo inclusive aos aparatos tecnológicos, pois as janelas de conhecimentos são importantes para o desenvolvimento cognitivo do educando.

Pedagogicamente as professoras devem trabalhar os conteúdos relacionando-os à realidade das crianças e ajudando-as a construí-los através de

suas curiosidades e dúvidas, de forma a repetí-los sempre que necessário e não apenas trabalhá-los em uma semana ou um mês e depois esquecê-los.

Cada professora é instruída a desenvolver projetos científicos com os aprendizes em que eles tenham autonomia de problematizar e resolver cada demanda.

A instituição adota a Pedagogia de Projetos e a Pedagogia Positiva cujos temas são escolhidos toda segunda-feira pelas crianças que se reúnem em uma assembleia, sendo esse um momento de democracia. Neste processo incluem-se crianças desde os quatro meses até os seis anos para votar o tema da semana e falar sobre suas emoções e assuntos que elas gostariam de socializar com o grupo. Os projetos, mesmo que de forma aleatória, são escolhidos pelas próprias crianças, e trabalhados de forma lúdica com imersão direta ao tema pelo aprendiz. Sendo assim, cabe ao professor problematizar, trabalhar as disciplinas e conceituar as aprendizagens a partir de cada exposição acerca do tema:

(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender. (VALENTE apud PRADO, 2012, p.2)

Para que essa metodologia se efetive, a escola tem uma organização do tempo escolar bem flexível. As crianças podem ficar na instituição em meio período (manhã ou tarde), em tempo integral (das 7h30 às 18h45) ou em horário especial, atendendo as necessidades de horários das famílias.

A escola começa a receber as crianças a partir de 7h30 e elas podem ficar até às 18h45. As crianças que chegam antes das 9h00 da manhã são recebidas pela professora bilíngue que fala o tempo todo com as crianças em inglês, pois a instituição é bilíngue, oferecendo aula de inglês para as crianças todos os dias.

Depois desse horário as professoras de cada espaço de aprendizagem recebem os seus aprendizes.

O espaço externo da escola é amplo, e conta com uma horta, onde as crianças praticam jardinagem e fazem atividades ao ar livre como piquenique.

## **Perfil sociocultural dos educandos**

A escola foi recém-inaugurada e por esse motivo conta com um número reduzido de crianças, sendo os aprendizes, em sua maior parte, crianças de classe média alta. Todos os aprendizes vão para a escola de carro e a escola é bem flexível em relação ao horário de entrada.

Cada família escolhe o horário que vai levar sua criança, não existindo regra quanto a isso, apenas para a alimentação que tem seus horários bem fixados, pois após as refeições têm os alimentos que sobram descartados.

### **Rotina escolar.**

Inicialmente a criança é direcionada ao refeitório onde toma seu café da manhã cujo cardápio é elaborado por uma nutricionista que conversa com todos os pais para ter acesso ao histórico da criança sobre restrições alimentares e possíveis alergias. A primeira refeição do dia conta com fruta e um suco natural e um carboidrato. Vale ressaltar que os alimentos são preparados sem leite, sem açúcar e sem glúten, pois a escola desenvolve uma educação do paladar, propondo desde a infância, uma alimentação saudável.

Na segunda feira as crianças se reúnem todas em um mesmo espaço e conversam, brincam juntas, e definem o tema que será trabalhado durante a semana. Quando os aprendizes não querem participar as professoras apresentam sugestões até elas concordarem.

Nos outros dias da semana as crianças trabalham sobre o projeto sem deixar de abordar questões referentes ao que se espera que essas crianças saibam ao final de cada etapa escolar. Para Prado (2012), a Pedagogia de Projetos, embora constitua um novo desafio para o professor, permite viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na INTEGRAÇÃO entre conteúdos das várias áreas do conhecimento.

No 2º momento as crianças de alfabetização dirigem-se para o seu espaço de desenvolvimento onde o trabalho é direcionado para o letramento e alfabetização respeitando os temas do projeto.

A alfabetização é trabalhada através da exploração de textos e palavras e as professoras não utilizam os métodos fônicos e nem silábicos para esse processo. Nesse momento a professora bilíngue vai dialogando com as crianças sobre o texto que está sendo trabalhado e a professora da sala vai elaborando questionamentos sobre a interpretação do texto e vai pedindo que as crianças encontrem algumas palavras explorando as primeiras e as últimas letras para facilitar.

No espaço de alfabetização as crianças ainda lidam com problemas matemáticos cotidianos e que estejam ligados aos projetos. As professoras iniciam os conhecimentos matemáticos com as crianças a partir da divisão e em alguns momentos multiplicação, com ações presentes no próprio dia a dia delas, fica nítido o envolvimento das crianças nas atividades por que cada momento elas fazem sugestões e essas sugestões são levadas à prática.

Prado (2012, p.2) reitera que:

[...] o papel do professor deixar de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações.

No 3º momento de aula os aprendizes são levados para os cenários criativos (prática circense, artes, música, robótica e meditação) onde as crianças têm aula de atividades lúdicas circenses, musicalização, meditação entre outras atividades práticas. Como a instituição trabalha na perspectiva de projetos, todas as aulas extras atuam também para dar significado aos projetos semanais.

Para Prado (2012), no entanto, o ato de projetar requer ABERTURA para o desconhecido, para o não-determinado e FLEXIBILIDADE para reformular as metas à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas. É com base nessa orientação que se dá o posicionamento dos professores, tendo que estudar sempre para garantir que os projetos sejam explorados da melhor forma possível.

As professoras precisam estar em constante mediação sobre as respostas e problemas que vão surgindo dentro dos temas, e para isso elas contam inclusive

com o uso do celular, computadores ou *tablet*, para que as possibilidades e as criações não sejam interrompidas por falta de recursos.

Quando se encerram as atividades em sala as crianças são levadas ao refeitório onde almoçam. O almoço é bem colorido e rico em elementos nutritivos, acompanhado de um copo de suco natural e sobremesa que é uma fruta. Por fim as crianças são levadas para a escovação dos dentes e para a sala de sono que é escurecida com o fechamento das persianas e as caminhas são forradas com os lençóis e travesseiros que as crianças trazem de casa. As professoras colocam música de ninar e em alguns minutos as crianças dormem. Aquelas que não querem dormir são levadas para outro espaço onde ficam a vontade para brincar ou desenhar, ou seja, é um momento livre supervisionado. Por fim há o momento de higiene corporal que é realizado ao fim do dia, em um único banheiro que possui vários chuveiros, e sob a supervisão das professoras.

A escola conta com outros momentos que compõem a rotina escola. Às quinta-feiras, as crianças levam para a escola seus livros favoritos onde fazem leitura para toda a turma e na sexta-feira todos vão fantasiados e criam mini-teatrinhos em sala de aula.

Todo esse conjunto de atividades tem um objetivo pedagógico:

É também importante o professor desenvolver atividades dirigidas que envolvam brincadeiras, mas elas precisam ter seus temas relacionados para que haja contribuição para o desenvolvimento infantil. (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006, p.177).

### **A professora e a sua prática pedagógica.**

A professora da turma *discovery fun II*<sup>1</sup> é responsável pelos aprendizes de 4,5 e 6 anos e o foco é a alfabetização e o letramento, a medida que as crianças vão mostrando maturidade para o processo e hipótese de alfabetização (leitura e escrita), essa hipótese é avaliada através do teste da psicogênese, são aplicados uma vez por mês em todas as crianças dessa turma:

---

<sup>1</sup> Por ser uma escola bilíngue as turmas são nomeadas em inglês, Discovery fun II é a turma que abrange as crianças de 4 a 6 de idade.

Um exemplo desses testes é o que deve conter quatro palavras e uma frase. O professor dita uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba e depois uma frase completa. É importante que alguma destas palavras do ditado esteja incluída na frase para que possa ser feita a análise da grafia. Após cada escrita, o professor deve pedir para que o aluno leia, apontando para as letras.. (FERREIRO, 2000, p.10).

A escola não trabalha com seriação por idade, ou seja, as turmas são mescladas e geralmente são compostas por junção de três tipos de idades diferentes sem perder o objetivo de contemplar o avanço a partir do nível cognitivo do aprendiz, sendo realizado um trabalho em grupo com enfoque no desenvolvimento individual da área de interesse do aluno.

Essa área de interesse quando descoberta pelo professor possibilita que o aprendiz tenha uma imersão podendo assim desenvolver um talento específico para sua área.

A professora, em seu depoimento, deixou bem claro que esse novo perfil de educando e de estrutura escolar é novo e por esse motivo se torna desafiador para ela, não obstante, a professora afirma que “está gostando dos desafios que as crianças propõem e dessa unificação dos conhecimentos nos projetos que são trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar”.

A prática em sala é bem alternada, ou seja, as atividades costumam ser diferentes dos dias anteriores e as crianças vão sugerindo as formas que gostariam de aprender. Foi possível inferir que as dinâmicas estão muito ligadas a elementos concretos e artesanais, principalmente confeccionados com objetos recicláveis.

Um dos projetos em sala é a transformação de plástico e papel em elementos novos para utilização nas próprias atividades do dia a dia, as crianças confeccionaram as caixas da cor das lixeiras recicláveis e trazem os lixos para separação e reutilização em sala.

No decorrer da observação foi possível constatar que os aprendizes estão bem ligados às questões ambientais e na maioria das vezes fazem questionamentos e levantam hipóteses a respeito de problemas na natureza. Um exemplo que pode ser citado ocorreu durante o Projeto Cerrado no qual as crianças deveriam montar esquemas e estratégias para salvar o cerrado da destruição. Uma das sugestões proposta foi a implementação de medidas educativas na qual os

adultos seriam conscientizados do prejuízo que geram a natureza com os seus maus hábitos. Essa sugestão partiu de um dos aprendizes de 6 anos de idade.

Nessa perspectiva os conteúdos que estão no Currículo em Movimento do Distrito Federal são explorados e desenvolvidos, mas não de forma linear e sim trazendo os interesses das crianças frente ao desenvolvimento do sujeito crítico e do pensamento filosófico.

A escola oferece cursos mensalmente para imersão dos professores na metodologia da escola, os cursos são presenciais e acontecem fora do horário de trabalho. O tempo de coordenar (funções administrativas) dos professores funciona em escala a partir da grade montada pela direção escolar.

A professora demonstra entusiasmo e avalia diariamente os seus aprendizes através de uma agenda que se chama diário de campo. Cada professor tem o seu, as evoluções dos aprendizes ou dificuldades devem ser registradas diariamente, além de permitir à coordenação pedagógica da escola um apoio ao professor e caracterizar, através desses relatos, a área de melhor desempenho da criança, concretizando através dos dados anotados a área de interesse do aprendiz.

### **CAPÍTULO 03: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE DUAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS**

As duas instituições pesquisadas estão localizadas em bairros com características socioculturais de alta renda - Asa Norte e Lago Sul – e ambas atendem as idades de 4 meses a 6 anos de idade.

A primeira instituição apresenta uma realidade escolar social diversificada, mesmo sendo uma escola destinada para atender o público daquela região, o atendimento se estende às famílias que trabalham naquelas proximidades sendo assim precisam deixar seus filhos em período integral na escola. A segunda instituição tem como principal público alvo as classes média alta e a alta, sendo que a localização e mensalidade não são acessíveis às demais classes sociais, a não ser mediante a bolsa escolar (é o caso de apenas um aluno). Enquanto as crianças da primeira escola, em sua maioria, se locomovem em ônibus para chegar no horário estipulado, na segunda instituição, os próprios pais levam seus filhos no horário em que atenda as suas necessidades individuais, não requerendo que a

criança acorde cedo se não for a demanda da família (crianças que em sua maioria possuem babás).

Por essas razões, as propostas pedagógicas dessas duas instituições são bem distintas entre si. Na primeira instituição, a professora tem liberdade de atuação dentro da sala de aula, apesar de ter um currículo norteador, as aulas são preparadas de acordo com o que a professora acredita ser o melhor conforme sua experiência vivida naquele espaço. Neste sentido, devido a uma prática pedagógica repetitiva, constata-se que as crianças são pouco estimuladas cognitivamente, e, mesmo os conteúdos estipulados previamente são pouco vivenciados. Por essa razão, nota-se diferenças significativas nos resultados escolares.

No segundo modelo escolar, o Currículo em Movimento do DF é levado em consideração no sentido de atender as necessidades cognitivas dos aprendizes, mas eles não são vivenciados de forma contínua e linear e sim a partir de experiências que corroboram com o conteúdo.

A metodologia adotada em sala por parte das professoras são bem diferentes. Na primeira escola, a professora não mantém um ritmo de estudos e planejamentos pedagógicos, enquanto a da segunda escola vê a educação com um olhar de esperança apesar de ainda não ter uma vasta experiência, todo mês passar por curso de capacitação profissional o que a torna a sua prática mais alicerçada teoricamente.

Existe um peso na falta de aprimoramento da práxis educativa da professora 1, tornando o ambiente de sala de aula menos interessante ao aluno, visto que além da pouca imersão pedagógica a criança ainda se depara com uma escola sem “novidades” uma sala com poucos recursos, além do longo período de tempo dentro do mesmo espaço, considerando as crianças que ficam em período integral. Em comparação a escola 2 que possui uma grade diversificada para os aprendizes, enquadrando diversas atividades para compor a rotina escolar. As crianças estão sempre recebendo novidades como: equipamentos eletrônicos e jogos pedagógicos e se faz notório a motivação de cada uma ao estar nesses cenários.

Foi possível observar na escola 2 que a tecnologia não toma o lugar do brincar, pois os momentos são divididos, as crianças são motivadas pela professora a criar histórias, jogos, e brincadeiras, além de se fantasiarem toda sexta-feira para criar teatros, a grade semanal é separada de forma a equilibrar os momentos vivenciados.

A rotina da escola 1 é composta em sua maior parte por brincadeiras, que são pouco direcionadas, fato este que não dá margem para a avaliação do desenvolvimento da criança. Na instituição 2 a avaliação é diária e acompanhada pela coordenadora pedagógica, facilitando traçar de forma mais detalhada as demandas dos alunos.

Não obstante as diferenças de resultados entre as duas escolas, Queiroz ressalta a importância do brincar como um momento de avaliação devido à riqueza que ocorre durante esse momento:

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivência experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações. (QUEIROZ, 2006, p.170).

No que tange à concepção sobre a infância, na instituição 1, apesar de ser uma escola pública regida pelas regras que compõem o modelo clássico de instituições do GDF e as orientações do Currículo em Movimento, nota-se ainda a permanência de traços do modelo de cunho assistencialista, ou seja, ela não expressa formas de promover o desenvolvimento integral da criança. Nos momentos observados foi possível analisar que as crianças estavam sempre ocupando o espaço e as experiências que construíram decorriam mais de um plano pessoal do que algo de algo planejado. A instituição 2, por sua vez, está equipada com todos os aparatos necessários para o desenvolvimento amplo do aprendiz, tanto cognitivo como físico. Neste sentido a professora sempre cita que “a proposta da instituição é o desenvolvimento completo do aluno a partir de suas potencialidades, investido na sua área de interesse e buscando equilíbrio para o que ele possui dificuldade”. Nessa escola predomina o que se chama segundo Narodowsky, o perfil de infância hiper-realizada em que a criança tem todas as suas demandas supridas de uma forma imediatista, ou seja, o desenvolvimento da criança é hiper-estimulado, sobretudo, pelo consumo de caráter tecnológico.

As escolas e os modelos de educação que são oferecidos tornam o sistema desigual, as crianças têm suas realidades traçadas a partir de seu grupo social, e isso manifesta a necessidade de um comportamento ainda de mais

comprometimento pedagógico por parte do profissional para alcançar formas de amenizar essa desigualdade na infância no campo educacional.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: E AGORA PROFESSOR? O ALUNO MUDOU E VOCÊ ESTÁ PREPARADO?**

Após abordar as diferenças e semelhanças entre as duas instituições de ensino no que tange à prática de ensino direcionada às crianças, faz-se necessário refletir sobre a formação do pedagogo e sua preparação profissional para o exercício do magistério.

O peso assistencialista sobre a educação infantil trouxe alguns encargos de prejuízo ao novo modelo de instituição e anteriormente o cuidado era dever único da mulher o que desresponsabilizava a figura masculina e definiu então que não eram necessários preparos para aquele trabalho, visto que qualquer mulher era capaz de realizar o trabalho de uma “mãe”. Por essa razão:

[...] para ser professora de educação infantil raramente se admite a possibilidade de que seja um homem, basta ser jovem (menina, portanto mulher, com paciência, vitalidade física e saúde suficiente para acompanhar o “pique” das crianças, às quais deve garantir a satisfação de necessidades básicas de alimentação e higiene. (CHAVES, 2007, p.2).

Essa demanda feminina de cunho assistencialista ainda permeia até os dias atuais. A(o) regente da turma por lei deve possuir estudo direcionado para sala de aula sendo realizado uma graduação no curso de pedagogia ou ainda um professor que tenha cursado o magistério, porém os auxiliares e as assistentes de sala muitas vezes não possuem nem o ensino médio o que é o caso das educadoras sociais, programa utilizado nas escolas públicas o que inviabiliza em parte a demanda pedagógica.

Faz-se necessário, portanto, mudar a formação inicial e continuada dos educadores nos anos iniciais uma vez que:

[...] a criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir do seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família; a relação entre União, Estados, Distrito Federal e municípios realiza-se a partir

da instituição de um regime de colaboração mútua; os municípios têm a responsabilidade pela oferta da educação infantil; a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; a habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio; a formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática. (OLIVEIRA, 2002, p. 36)

O profissional sem a formação adequada não tem o conhecimento direcionado para o desenvolvimento cognitivo e psicológico do aprendiz, acionando assim os recursos de lembrança do que era feito em seu tempo escolar ou em sua casa, recurso que além de não ser suficiente é incompatível com as necessidades educacionais das crianças. Tornando assim o ensino precário e incapaz de alcançar os objetivos expostos na lei.

[...] embora o nível de formação dos profissionais que atuam nas pré-escolas venha aumentando, ainda temos um percentual significativo de professores que não tem o 2º grau completo e, mesmo não existindo levantamentos abrangentes sobre o assunto, a formação daqueles que atuam nas creches- podemos afirmar- é bastante precária (OLIVEIRA, 2002, p.39).

Além das grandes dificuldades encontradas na capacitação profissional do profissional da educação infantil, ele ainda se depara com problemas direcionados a constante transformação da realidade das crianças, o que demanda além de formação, sensibilidade para reconhecer e avaliar a subjetividade de cada educando. Cada criança possui uma vivência e ao ser anexada no ambiente escolar ela carrega consigo suas próprias demandas e realidade social.

Neste sentido Fávero Sobrinho (2010, p.7) considera que:

[...] as diferentes concepções de aluno herdadas da tradição iluminista já não são mais suficientes para problematizar a historicidade contemporânea do sujeito da educação que está em sala de aula, sendo assim o olhar não deve ser mais o mesmo, o contexto e a realidade são outros, o que demanda também uma atualização de “software” dentro da escola e do seu sistema.

A modificação constante do aprendiz determina que o aluno não é o mesmo do século passado, o contexto globalizado e tecnológico também está envolto da infância e dos comportamentos que são ligados a ela. Diante de tal quadro histórico, Costa (2005) considera que:

Nós, professores e professoras, confusos ou míopes, continuamos a enxergar ou a fazer de conta que lá estão os meninos e as meninas imaginados pelas teorias dos compêndios dos séculos XVII, XVIII, XIX e parte do XX (...). Já é tempo de nos darmos conta de que o mundo mudou muito também dentro das nossas escolas.

Esse quadro requer que as práticas pedagógicas e a formação do profissional estejam em constante avaliação e não é algo que deva ser feito apenas pelo professor mas sim em cooperação com o sistema escolar e com medidas legais para que o aluno não fique com seu desenvolvimento comprometido.

O professor e o aluno precisam estar em sintonia, sintonia essa que só ocorre se o profissional buscar compreender o interesse comum por parte de seus alunos tornando o ensino algo de fato prazeroso e significativo para sua vivência, criando conhecimentos e não mais como aquela tabula rasa ou folha em branco que precisa do adulto para ser escrita. Fávero Sobrinho (8-9, 2010), em uma perspectiva histórico-cultural, que:

[...] a escola deixou de ser uma comunidade de ouvintes, centrada no discurso pastoral dos professores. As escolas de hoje, recorrendo-se à expressão de Guattari, são verdadeiros “territórios existenciais coletivos”, devido à presença de alunos que são os “praticantes do cotidiano” contemporâneo e que trazem para dentro das salas de aula as suas práticas culturais. Os estudantes, portanto, são produtos diários da cultura, de uma cultura-ação, de uma cultura no sentido antropológico, que encara todo e qualquer ato social como uma forma de construir culturalmente e socialmente a realidade.

A formação e capacitação do profissional dentro das escolas não se esgota em um momento específico, ela precisa ser constante e atual, assim como as modificações são presentes na vida cotidiana da criança o professor não pode se eximir dessa reflexão e flexibilização dos seus planos de aulas. A escola, por sua vez, deve possibilitar também aos seus funcionários formas de melhorias e

condições adequadas de trabalho, dando assim condição do desenvolvimento amplo e completo do aluno previsto nas Leis de Diretrizes e Bases da educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na própria Constituição Federal de 1988, Cabras (2005, p.61) completa:

[...] a criança deve ser vista como sujeito de direitos e, assim, ela passa a ser reconhecida como cidadã em desenvolvimento, requerendo, então, uma atenção individualizada. Segundo esse preceito constitucional, lhe é assegurado, o acesso a uma Educação Infantil de qualidade que contribua para seu desenvolvimento efetivo.

Faz-se necessário ainda um esforço conjunto entre as instituições e os profissionais para que haja sucesso na jornada escolar das crianças possibilitando assim a educação em que lhes é assegurada por direito, essa demanda foi ainda mais emergente na 1º instituição e na forma como as rotinas escolares tem sido concebida nela. São com essas considerações que ocorre o fechamento da pesquisa sobre a educação tradicional e inovadora em instituições do DF.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. Formação de Professores para Integração de Tecnologias ao Currículo no desenvolvimento de Projetos. Salto para o Futuro, v. 4, p. 24-36, 2012.

BRAGA, Douglas. A infância como objeto da história um balanço historiográfico. – Ano VI, n. 10, p. 15-40, 2015. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/ran/article/view/123935/120177>>. Acesso em: 13/05/2018

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Dezembro, 1996

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; il.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhal. Formação de Professores para a Educação Infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. 2005. Disponível em: [HTTP://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObra](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObra). Acesso em: 20/10/2018

CALDEIRA, Laura Bianca. O conceito de Infância no decorrer da História. 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia/o\\_conceito\\_de\\_infancia\\_no\\_decorrer\\_da\\_historia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf)>. Acesso em : 21/10/2018

CERISARA, A. B. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil no Contexto das reformas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n.80, p. 329-348, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 15/06/2018.

CHALMEL, L. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 57-74, abril 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a05.pdf>>. Acesso em: 01/12/2018

CHAVES, Lucinete. Formação de professores para a Educação Infantil: desafios e proposições. 2007.

COSTA, Marisa Vorráber. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. Disponível em: <http://www.apagina.pt/>. Acessado em 10/07/2005.

FERREIRO, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. 104p  
GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal. 2013.

DUARTE, L. F.; DUARTE, Luzia F. Desafios e Legislações na Educação Infantil 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>>. Acesso em: 18/09/2018.

FÁVERO SOBRINHO, Antonio. O aluno não é mais aquele! E Agora Professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero/file>>. Acesso em: 14/09/2018.

FERNANDES, Rosana Cezar de Arruda. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica; avanços e tensões. IN: VEIGA, Ilma, FERNANDES, Edileuza, A Escola mudou. Que mude a formação de professores. Campinas, Papirus, 2012.

FONSECA, Franciele Fagundes et al. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Rev. paul. pediatr.* [online]. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/v31n2/19.pdf>>. Acesso em: 20/10/2018

HEINKEL, Dagmar. Das crianças de Rousseau às crianças da contemporaneidade. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, 2013.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em :<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1435125.pdf>>. Acesso em: 15/09/2018

LÜDKE, Hermengarda Alves Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 2013.

MULLER, Graziela. Brincadeiras na Educação Infantil: Um estudo sobre Aprendizagem e Desenvolvimento a partir das brincadeiras das crianças em uma Instituição de Educação Infantil. 2013. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 10/04/2018

NARODOWSKI, Mariano. Infância e poder. A conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista, Universidade de São Francisco. 2001.

PANCINO, Claudia e SILVERIA, Lygia. "Pequeno demais, pouco demais". A criança e a morte na Idade Moderna. *Cad. hist. ciênc.* [online]. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ses.sp.bvs.br/pdf/chci/v6n1/v6n1a09.pdf>>. Acesso em: 11/05/2018.

QUEIROZ, Norma Lucia Nérís de; MACIEL, Diva Albuquerque e BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista.

Paidéia, Ribeirão Preto [online]. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>>. Acesso em: 20/11/2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou, Da Educação. São Paulo, Martins Fontes, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675.pdf>>. Acesso em: 01/12/2018.

SANTOS, João Pedro Lourenço Gonçalves dos. Família e Escola: Dois mundos, uma finalidade! Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/830/1/20669\\_ulp034330\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/830/1/20669_ulp034330_tm.pdf)>: Acesso em: 04/11/2018.

SILVA e Prates. Infância De Ontem, Crianças De Hoje. Dilemas e Perspectivas. 2015.