

CARLA ELIANE CORREIA

**UM ESTUDO SOBRE TEMPO E ESPAÇO
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

PUC-SP

São Paulo, 2005

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UM ESTUDO SOBRE TEMPO E ESPAÇO
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE EDUCADORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CARLA ELIANE CORREIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Heloisa Szymanski.

São Paulo, 2005

Banca Examinadora**Prof^a Dr^a Heloisa Szymanski**

Prof^a Dr^a Maria A.Viggiani Bicudo

Prof^a Dr^a Vitória H. Cunha Espósito

Dissertação defendida e aprovada em ____ / ____ / ____

À Giulia, minha luz, que a cada dia me mostra as possibilidades do caminho.

À Jacy e Humberto, pais que me acolhem, estimulam e apóiam, incondicionalmente.

E Roberto, meu irmão por vida e opção – nenhum outro me traria mais força.

“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Tenho muito que agradecer a muitas pessoas que cruzaram meu caminho e, em palavras de apoio ou desdém, me ajudaram a não desistir por mais difícil que fosse o caminho.

Algumas são particularmente especiais e me acompanharam de pertinho – seja fisicamente, em uma palavra ou simplesmente na lembrança – e que merecem muito mais que só meu agradecimento.

Minha filha Giulia que em seus cinco anos de vida me ensinou as possibilidades do amor incondicional e me mostrou que mudanças são possíveis e vale a pena tentar – *minha riqueza, amo você pra toda a vida e mais a eternidade!!*

Meus pais, Humberto e Jacy, e meu irmão, Roberto, que não esmoreceram, apesar de todas as lutas e pedras que apareceram, e garantiram tempo e espaço para a vivência e realização deste sonho – *amo vocês!!*

Heloisa, minha orientadora, que me desafiou a seguir por um caminho completamente novo, me entendeu e orientou – *meu agradecimento e carinho sincero!*

Simone Siniscalchi, que com sua amizade me incentivo a continuar.

Andréia Constantino Apostolopoulos – Amiga que na saudade me fortalece, possibilitando que nosso tempo e espaço sejam eternos na lembrança, e que o passado vivido seja energia para o que virá.

Maura Spada Zanella e Ana Rosa Pereira Paes pelas palavras certas nos momentos necessários

Marta Gonçalves Smarra e Karen Ambra, amigas do “limbo”, força e luta... Conseguimos!!

Amigos da EMEF ‘Jardim Britânia’ que muito me ajudaram nos momentos em que mais precisei: Sizalta, Márcia Biazolli, Joice, Claudinha, Oswaldo, Carina, Sonia... impossível citar todos! *Vocês estão em meu coração!!*

Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Vitória Helena Cunha Espósito por terem aceitado prontamente integrar a banca examinadora, por suas observações valiosas e incentivo ao meu trabalho.

Todas as educadoras e funcionárias da creche que participaram e compartilharam suas práticas... muito obrigada!

O programa por me acolher, todas as professoras que me ensinaram, incentivaram e ajudaram e, em especial, Irene e Helena por descomplicarem esta caminhada.

E a CAPES pelo apoio.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo apresentar um estudo sobre tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras da Educação Infantil.

Pretendeu-se compreender como tempo e espaço são vividos e se desvelam na prática pedagógica dessas educadoras.

Considerando que os atributos espaciais e temporais -- construídos socialmente e essenciais para o estabelecimento de relações com o mundo -- são fatores importantes de nossas experiências e ferramentas fundamentais para sistematizar nossa relação com a realidade externa, buscou-se um embasamento teórico capaz de trazer à luz as concepções de tempo e espaço e a relação destas noções com a prática pedagógica.

No intuito de entender a dinâmica em que o fenômeno se constituía e compreender a vivência de tempo e espaço, a abordagem fenomenológica foi escolhida. Este método, de natureza descritiva, supõe a exclusão de pressupostos a respeito daquilo que se vai estudar e aponta para a descrição do fenômeno tal como ele vai sendo apresentado à experiência de quem o vê. Propõe, também, a busca dos elementos constitutivos do fenômeno observado, excluindo elementos causais e focalizando as constâncias.

A pesquisa foi realizada em uma creche, da periferia de São Paulo, administrada pela Associação de Moradores do bairro e conveniada à Prefeitura Municipal. Quatro educadoras foram observadas – das turmas B2, de crianças de 1 ano e 6 meses a 1 ano e 11 meses; do G2, de 2 anos a 2 anos e 11 meses; do G3, de 3 anos a 3 anos e 11 meses; e do G4, 4 anos a 4 anos e 11 meses -- duas destas educadoras foram entrevistadas, assim como a Coordenadora Pedagógica.

Os dados coletados foram organizados em constelações, analisados e, concluímos que para estas educadoras, o tempo e o espaço vividos apontaram para um reconhecimento de objetos e de si mesmas no mundo como uma limitação de linguagem, de experiências e de exploração de possibilidades.

ABSTRACT

This work has by objective introduce a study about time and space in a pedagogue practical of educators in the child education.

I intended comprehend with time and space are vivid and disclose in the pedadogue practice that educator's.

Consider that the time and spacial attributes - builds sociality and essential for the establishment of the relationship with the world - is importance factors of the ours experiences and tools essential for systematization our relationship with the external reality basing in a theoretical system capable of obtain the time and space conceptions and the relationship this notion with the pedagogue practice.

In the intuit of undestand the dynamic into the phenomenon constitute and comprehend the lived time and space, the approach phenomenology was selected. In this method, the description of the nature, suppose the exclusion of the presuppose about that it will study and indicate for the description of the phenomenon such it was introduce for the experience of who see. Propose find the elements constitutive of the phenomenon observed, and excluding elements casual and focus on the constants.

The research was operated in a nursery in the periphery of São Paulo (Brazil), manage by occupant association of the quarter and the town hall. Four educators was observed - class B2, children with 1 year and 6 months old to 1 year and 11 months old; class G2, children with 2 years old to 2 years and 11 months old; class G3, children with 3 years old to 3 years and 11 months old; and class G4, children with 4 years old to 4 years and 11 months old -, I interview two of this educatress, and the Pedagogue Co-operative.

The data was get in sets, analized, and the conclusion is for this educators, the time and the space lived aim to the recognition of the objects and himself in the world with a limited of language, experience and exploration of possibility.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
 1	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1. Tempo e Espaço	20
1.2. O Espaço e o Tempo na Prática Pedagógica	30
1.3. Pesquisas na Área de Educação Infantil	34
1.3.1. Pesquisas relacionadas ao conceito de espaço e arranjo espacial na Educação Infantil	35
1.3.2. Pesquisas relacionadas ao conceito de tempo, e rotina, na Educação Infantil	36
1.3.3. Pesquisa relacionada ao espaço-tempo na Educação Infantil ...	37
 2	
MÉTODO DE PESQUISA	39
2.1. Diretrizes Metodológicas	39
2.1.1. Observação	42
2.1.2. Entrevista Reflexiva	43
 3	
AMBIENTE DA PESQUISA	45
3.1. A Vila	45
3.2. O Centro de Educação Infantil <i>Vila Semear</i>	50

4

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE	56
4.1. Observações	58
4.1.1. Atividades que se repetem	69
4.1.1.1. Alimentação	69
4.1.1.2. Higiene pessoal das crianças	70
4.1.1.3. Limpeza e organização do ambiente	71
4.1.1.4. Repouso	72
4.1.2. Tempo e espaço que organizam e delimitam	73
4.1.3. Atividade planejada x atividade realizada	75
4.1.4. O olhar	76
4.2. Entrevistas Reflexivas	77
4.2.1. Entrevista com a Coordenadora Pedagógica	78
4.2.2. Entrevista com as Educadoras	81
 5.	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

INTRODUÇÃO

Meu caminho foi longo até chegar aqui! Conheci cidades, pessoas e cursos que só me trouxeram a certeza de que minha satisfação profissional está na Educação.

Recém-formada, em Pedagogia, fui trabalhar no CEFAM da Lapa (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), onde permaneci por oito anos. Neste tempo coordenei estágios, lecionei Didática e Prática de Ensino, História da Educação e, por seis anos fui responsável pelo curso de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática (ênfase em Matemática) dos 3ºs e 4ºs anos.

Em minha prática pedagógica sempre prezei pelo cultivo de hábitos reflexivos diante dos conhecimentos matemáticos, bem como pelo oferecimento de subsídios para a apreciação crítica dos mesmos e da relação destes com as demais disciplinas. Assim sendo, e observando meus alunos no decorrer do curso e nos retornos de estágio, comecei a questionar qual a relação existente entre conhecimento matemático e a prática pedagógica dos professores, principalmente na Educação Infantil.

Sempre percebi que conforme o curso ia se desenvolvendo, meus alunos iam se soltando com relação aos conhecimentos matemáticos e aos métodos específicos da disciplina, eles também iam se soltando nas demais disciplinas, fazendo relações mais facilmente, planejando e executando atividades, nas Oficinas Pedagógicas de Estágio, com maior interesse e de forma muito mais dinâmica, segura e criativa.

Em seus relatos, nos retornos de estágio, sempre apareciam críticas, boas ou ruins, aos professores que eram observados, e nessas críticas era comum aparecer comentários do tipo: a professora trabalha matemática através de jogos e ligando os conteúdos ao cotidiano ou, ao contrário, a professora trabalha matemática como castigo, muitas vezes humilhando os alunos que têm mais dificuldade. Também era comum professores que eram admirados pelos estagiários apresentarem facilidade em trabalhar e relacionar o conhecimento matemático de forma integrada e interdisciplinar.

Quando iniciei o Mestrado tinha muitas idéias e muitos interesses, mas o que me fascinava era o universo da Educação Infantil: por ser a primeira etapa da educação básica e constituir-se num momento importante para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e afetivo da criança -- as experiências vividas nesta fase refletem-se para toda a vida.

.

Fiz minha graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e boa parte da minha experiência docente é no curso de formação de professores em nível médio, o CEFAM. Porém, mesmo sendo formada em uma grande universidade e lecionando para futuros professores de Educação Infantil, eu mesma não sou habilitada para

trabalhar na Educação Infantil. Estranho poder ensinar como fazer, mas não poder colocar em prática o que ensinava!

Esta lacuna de vivência pessoal e docente começou a ser fechada quando minha filha, que atualmente está no Nível III, iniciou a Educação Infantil (no Mini-Maternal I, em agosto de 2001). Como mãe de aluna, conhecendo as proprietárias da escola e tendo professoras que eram ex-alunas minhas, pude entrar neste ambiente, que só conhecia na teoria e na análise que fazia nos retornos e relatórios de estágio de meus alunos do CEFAM, e que muito me interessa – concretizando-se na experiência e estimulando meu desejo de investigar, principalmente, o que se refere à prática de suas educadoras e relação existente entre as noções e conceitos desenvolvidos e a rotina escolar e o trabalho educativo.

Por tudo isso, meu olhar se fixou na Educação Infantil – nas relações que se estabelecem, nas práticas educativo-pedagógicas, nas educadoras – e, o que mais me instigava, foi a possibilidade de compreender como tudo acontecia, especialmente pesquisando tempo e espaço – que são noções fundamentais para entender as relações que estabelecemos com o mundo -- nas práticas educativas.

Sendo assim, busquei, neste estudo, compreender a percepção de tempo e espaço para as educadoras partindo de duas questões básicas:

- **Como tempo e espaço eram vividos na prática pedagógica de educadoras da Educação Infantil?**

- **Como tempo e espaço se desvelavam na prática pedagógica das educadoras?**

Assim, iniciei minha participação – não tão constante e ativa quanto gostaria, mas dentro das minhas possibilidades – no grupo de pesquisa coordenado pela professora Heloisa Szymanski que desenvolve o projeto intitulado “Práticas educativas na família e na creche” – que é ambientado na comunidade de *Vila Semear*¹.

Neste meio tempo, fui efetivada como Professora de Ensino Fundamental I, na rede municipal de São Paulo, passei a lecionar para crianças e precisei abandonar o CEFAM. Minha vida sofreu uma reviravolta grande e precisei me adaptar a uma nova realidade. Esse fato me desestabilizou muito e tive grande dificuldade em me organizar e cumprir todas as responsabilidades do novo cargo e de todos os compromissos assumidos.

Quando consegui me preparar para iniciar efetivamente a pesquisa na creche, participei de uma reunião de planejamento – onde pude me apresentar, conhecer as educadoras, falar sobre minha pesquisa e como pretendia desenvolvê-la. O modo como as educadoras me olhavam me fez lembrar de todos os estagiários, observadores e pesquisadores que recebi em minhas aulas no tempo de CEFAM. Tentei lembrar de como eu me sentia quando, sem ser consultada, alguém sentava no fundo da sala e começava a anotar coisas que raramente descobri o que eram e para que seriam usadas.

¹ Nome fictício, já que se optou por não identificar o local.

Para tentar evitar nas educadoras da creche este mal-estar, me coloquei a disposição para esclarecer dúvidas e deixei claro que gostaria de observar apenas aquelas que fossem voluntárias e quisessem me receber em suas salas. Foi muito grande a surpresa quando, dias depois retornei à creche e descobri que ninguém havia demonstrado interesse em me ter como observadora. Isso me deixou insegura e intrigada: também sou educadora e deixei claro o que pretendia e o que seria feito com os dados observados, além do fato de ser a creche de uma comunidade participativa, onde muitos projetos inovadores são desenvolvidos. Então, por que tanta resistência?

A coordenadora pedagógica resolveu a situação conversando com uma das educadoras mais antigas que me recebeu muito bem e abriu caminho para as outras observações.

Mesmo assim, me senti uma invasora – principalmente quando observava uma das educadoras que insistia em me explicar todas as suas ações, as atividades, o por que de ser assim e não de outro modo...

Acabei observando quatro turmas, entrevistando a coordenadora pedagógica e duas educadoras. Recolhi dados importantes para este estudo e conheci mais de perto a rotina da Educação Infantil.

Pela minha experiência de educadora e mãe de uma menina de cinco anos, sei que o que observei não pode ser tomado como regra absoluta e imutável – espaços, tempos, pessoas envolvidas, tudo influencia e altera a prática pedagógica e as prioridades estabelecidas. Porém, foi uma experiência reveladora e os eventos observados e as entrevistas realizadas me fizeram refletir sobre a minha prática cotidiana, em uma escola também de

periferia, atuando com crianças que têm uma realidade muito próxima da realidade das crianças do Centro de Educação Infantil *Vila Semear*.

1.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. TEMPO E ESPAÇO

As noções de tempo e espaço são fundamentais tanto em Matemática e nas Ciências Naturais, quanto em Filosofia e até em Psicologia, apresentando um campo de estudo rico e gratificante.

Conhecemos o mundo e sua realidade a partir das relações que estabelecemos. E, atributos espaciais e temporais são fatores importantes de nossas experiências. No entanto, as percepções espaços-temporais da sociedade são produto e condição de um processo construído. O que pensamos ser espaço e tempo são, na verdade, ferramentas que possuímos para sistematizar a nossa relação com o mundo.

De acordo com Kant (1989) a noção de espaço é um pressuposto das representações externas à pessoa, que existe enquanto realidade externa, pois o que identificamos é a disposição espacial das coisas.

O espaço é uma representação necessária, a priori, que fundamenta todas as intuições externas. Não se pode nunca ter uma representação de que não haja espaço, embora se possa perfeitamente pensar que não haja objetos alguns no espaço. Consideramos, por conseguinte, o espaço a condição de possibilidade dos fenômenos, não uma determinação que depende deles; é uma fundamentação a priori que fundamenta necessariamente todos os fenômenos externos. (p.64-65)

Com relação à temporalidade, Benedito Nunes (1995) conceitua cinco diferentes formas de tempo: três relacionados à qualidade e/ou quantidade; e, dois com profundo teor cultural.

O *tempo físico* (natural ou cósmico) é mensurável, por isso relacionado à quantidade, pode ser medido a partir de movimentos ou de relações estabelecidas entre dois momentos, o anterior e o posterior, sendo considerado a expressão temporal da natureza.

O segundo conceito de tempo, para Benedito Nunes, é o de *tempo psicológico* (ou vivido) que varia de pessoa para pessoa, é subjetivo e qualitativo, com duração interior – “a percepção que temos do presente se faz ora em função do passado ora em função de projetos futuros” (p.18-19). Composto de momentos imprecisos, é a expressão temporal humana.

O terceiro, *tempo cronológico*, é o tempo dos acontecimentos e embasa o sistema de calendários. É qualitativo e quantitativo, pois une a nossa percepção dos momentos presentes, passados e futuros, orientando-se por movimentos naturais e recorrentes. É o tempo

socializado, que se relaciona com as atividades cotidianas e com os objetos que se apresentam diante de nós.

E, finalizando, o *tempo histórico* e o *tempo lingüístico* possuem teor cultural na medida em que o processo temporal se desenvolve com ritmo variável e não uniforme. O *tempo histórico*, que tem como sua principal vertente o tempo político, é marcado pela celebração de “*eventos cívicos, repetitivos e cíclicos em sua direção e progressivo em sua significação*”, que provocam uma “*avaliação do passado*” ou criam “*a expectativa do futuro*” (p.21). E, o tempo lingüístico, que “*depende do ponto de vista da narrativa, seja da visão onisciente ou impessoal, de proximidade ou de participação (narração em terceira pessoa) do narrador sobre os personagens, seja de sua visão identificada com um deles (narração em primeira pessoa).*” (p. 22-23)

O *tempo físico*, o *tempo psicológico*, o *tempo histórico* e o *tempo lingüístico* são formas diferentes do *tempo real*. Contudo, a primazia na representação comum do tempo real cabe à forma quantitativa, contínua e irreversível, em que se entrecruzam a objetividade do *tempo físico* com a sucessão regular do presente ao passado e do presente ao futuro do *tempo cronológico*. (p.23)

Na Física, espaço e tempo são conceitos fundamentais. Mas, não há apenas um conceito de espaço e um de tempo, eles se modificam nos diferentes estágios da história e, diferentes teorias contemporâneas podem comportar conceitos diversos.

Em 1687, Isaac Newton publicou seu livro ***Principia Mathematica***, apresentando explicitamente as concepções do tempo e do espaço. Segundo ele, o espaço é essencialmente um ‘recipiente’ absoluto, independente, infinito, tridimensional, eternamente fixo e uniforme, dentro do qual Deus² ‘depositou’ o universo material no momento da criação. O tempo é uma ‘estrutura’ absoluta, independente, infinita, unidimensional, fixa e uniforme. Nesta visão, o tempo físico era dividido em tempo relativo, que seria aparente e vulgar, e tempo absoluto, verdadeiro e matemático. Do mesmo modo o espaço, que poderia ser absoluto ou relativo.

- I. *O tempo absoluto, verdadeiro e matemático flui sempre igual por si mesmo e por sua natureza, sem relação com qualquer coisa externa; o mesmo tempo relativo, aparente e vulgar é certa medida sensível e externa de duração por meio do movimento (seja exata, seja desigual), a qual vulgarmente se usa em vez do tempo verdadeiro, como são a hora, o dia, o mês, o ano.*

- II. *O espaço absoluto, por sua natureza, sem nenhuma relação com algo externo, permanece sempre semelhante e imóvel; o relativo é certa medida ou dimensão móvel desse espaço, a qual nossos sentidos definem por sua situação relativamente aos corpos. (Newton, 1974, p.14-15)*

² Para Newton, “Deus é o criador de tudo e, sendo assim, a origem fica dada sem interferir nas leis que são propostas para os eventos” (Gianfaldoni, M. H. T. A. *O universo é infinito e seu movimento é mecânico e universal: Isaac Newton*. IN Andery, Maria A. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. São Paulo: EDUC, 1996. p.250). A metafísica era um recurso utilizado por Newton para cobrir as lacunas que o seu conhecimento científico ainda não alcançara. Sua noção de Deus como um Ser Onipresente e Eterno, organizador do universo e criador das leis de movimento e equilíbrio cósmico, justificaria serem o tempo e o espaço ilimitados como consequência de um Deus Eterno.

Sendo assim, Newton conclui que:

Os tempos e os espaços não têm outros lugares senão eles mesmos; e eles são os lugares de todas as coisas. Tudo no tempo, quanto à ordem de sucessão; tudo no espaço, quanto à ordem de situação. (p.15)

Já no século XX, Albert Einstein relativizou o tempo físico, colocando a interdependência existente entre tempo e espaço. Desde modo a fusão entre tempo, que é unidimensional, e espaço, tridimensional, formaria o Universo que é quadridimensional – o que significa que entre dois eventos simultâneos não existe uma relação espacial absoluta ou uma relação temporal absoluta.

Porém, apesar das diferenças que podem aparecer nas teorias relacionadas à Física, Hugh Lacey (1972) apresenta as linguagens específicas utilizadas para caracterizar tempo e espaço:

- *Linguagem temporal* é toda aquela que contém informações sobre o tempo e a localização temporal de eventos ou objetos;
- *Linguagem espacial* apresenta uma maior complexidade, devido à tridimensionalidade do espaço, ao maior número de termos espaciais básico e de não existir nada equivalente aos tempos verbais.

Ainda segundo Lacey, em um enfoque biológico, os fenômenos que ocorrem no espaço e no tempo podem ser analisados em três níveis:

- ontogenético, considerando as discriminações espaciais de territorialidade e as temporais em termos de ciclos vitais e reprodutivos;
- filogenético, considerando a espacialidade distribuição geográfica das espécies e a temporalidade relacionada às transformações entre as formas de vida;
- ecossistemas, considerando a coexistência de várias espécies em um determinado espaço, durante um determinado intervalo de tempo.

Por outro lado, se considerarmos apenas o fenômeno físico, tempo e espaço mensuráveis constituem-se apenas como ponto de referência para a representação desse fenômeno. O espaço será aqui considerado como uma variável matemática, tridimensional, que identifica a posição relativa que ocupamos, e o tempo, como variável ideal, compreendido e previsível ligando racionalmente o presente a um passado e um futuro.

Segundo Merleau-Ponty

*O espaço representa mais que um simples meio
(real ou lógico) no qual as coisas estão dispostas;
é condição mesma para a possibilidade, meio pelo*

qual reconheço o objeto e dele tenho consciência como sendo algo. (Espósito, 1997, p.143).

Deste modo, a percepção constitui-se num processo dinâmico e constante, conexão entre corpo e mundo.

... o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado. Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. (Merleau-Ponty, 1999, p.269)

Enquanto que,

O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não ‘habita’ apenas o ‘homem interior’, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (p.6)

Emerge, assim, a distinção entre espaço corporal (corpo-próprio) e espaço exterior (mundo). O corpo torna possível ao ser humano ver-se como fundamento de uma espacialidade. Vendo-se na corporeidade do

corpo, o ser passa a assumir este corpo como ponto referencial e o espaço aberto constitui-se no vazio como possibilidade de ser habitado pelo corpo em movimento.

Com isto, a percepção de espaço sobrepõe-se em parte a de tempo que surge das relações estabelecidas do ser com as coisas. O tempo constitui-se a partir de relações possíveis, desdobrando-se, conjuntamente com a percepção de grandeza, profundidade, distância e movimento, em uma estrutura a partir da qual os fenômenos chegam à consciência do indivíduo. E o espaço, que delimita e estabelece possibilidades de novas relações na área da significação de cada ser individualmente, constitui-se a consciência de todos os tempos.

Nesta visão, tempo e espaço coexistem e a distância no tempo e a distância no espaço se unem em sínteses de transição que realizam passagens de uma percepção à outra, de forma contínua, e *“toda percepção supõe sempre um passado do sujeito que percebe”*. (Bicudo, 2000, p.56)

Como consequência, o corpo descobre-se como síntese espacial e temporal, reconhecendo-se como algo que ocupa uma determinada posição espacial, interligando presente-passado e projetando-se para o futuro.

Sendo assim, o movimento realizado pelo corpo, as relações que estabelecemos e a percepção do todo ao nosso redor são o modo como habitamos o espaço e o tempo. E quando articulamos essa noção de espaço e tempo tomamos parte na ação, criando a realidade a respeito do mundo e entendendo essa realidade como criada / construída em constante modificação.

É dessa maneira que somos no espaço e no tempo e que nosso corpo se aplica a eles e os abarca, sendo impregnado por eles. Essa experiência motora é a que nos oferece um modo original de termos acesso ao mundo, ou de sermos ao mundo, conforme diz Merleau-Ponty, sem que necessitemos de representações ou que precisemos nos subordinar a uma função simbólica. (Bicudo, 2000, p.52)

Porém, Merleau-Ponty nos mostra o equívoco cometido ao considera o tempo como uma sucessão de agoras: um agora que já foi (passado), um que está sendo (presente) e um que será (futuro).

Para ele:

Em primeiro lugar é um escoamento interno e externo, um fluir contínuo, que vai produzindo diferenças dentro de si mesmo. Em segundo lugar, é uma contração e uma dilatação de si mesmo, um juntar-se a si mesmo e consigo mesmo (na lembrança) e um expandir-se a si mesmo e consigo mesmo (na esperança). O tempo é a produção da identidade e da diferença consigo mesmo e, nesse sentido, é a dimensão do meu ser (não estou no tempo, mas sou temporal) e uma dimensão de todos os entes (não estão no tempo, mas são temporais).

O tempo não é um receptáculo de instantes, não é uma linha de momentos sucessivos, não é a distância entre um ‘agora’, um ‘antes’ e um ‘depois’, mas é o movimento interno dos entes para reunirem-se consigo mesmos (o presente que busca o passado e o futuro) e para se diferenciarem de si mesmos (o presente como

diferença qualitativa em face do passado e do futuro).
O Ser é tempo. (Merleau-Ponty, apud Chaui, 1997,
 p.243-244)

Para conseguir entender que o ser é tempo, é necessário recorrer a Heidegger que mostra que a compreensão do ser caracteriza a existência humana, não como atributo essencial, mas como o modo de ser que lhe é próprio, e que o tempo está na base dessa compreensão:

Toda a obra de Heidegger tende a mostrar que o tempo não é um quadro da existência humana e, sim, que sob a forma autêntica, a temporalização do tempo é o acontecimento da compreensão do Ser. [...] A análise da compreensão do Ser mostra o tempo como base da compreensão. Lá o tempo se encontra de maneira inesperada e em sua forma autêntica e original, como condição das próprias articulações dessa mesma compreensão. (Giles, 1989, p. 224)

Reforçando esta visão, Joel Martins (1992) lembra o tempo não apenas como Cronos, mas também, e principalmente, como Kairós:

Cronos significa um tempo delimitado por mensurações que são provenientes das pesquisas científicas essencialmente ônticas que se esquece do Ser e de suas possibilidades. Somos Kairós, isto é, um tempo vivido numa determinação consciente e efetiva de nossa existência. Uma consciência que é tempo e indica direções. (p.70)

Ainda segundo Martins (1995), a idéia de ‘eventos’ ou acontecimentos corresponde a formas recortadas por um observador, a partir de uma totalidade espaço-temporal do mundo objetivo.

Sendo assim, o tempo não pode ser entendido como externo a nós, mas imbricado com a nossa existência. Um passado-presente, já vivido e influenciando o presente que está sendo vivenciado no agora. E um futuro-presente, pois o amanhã é projetado a partir do hoje, como uma vivência futura que influencia nosso viver e nos faz reencontrarmos conosco mesmos, pois nesse ‘pro-jetar’ nossa vida futura, devemos considerar nossas intenções, possibilidades, situações, capacidades e valores.

1.2. O ESPAÇO E O TEMPO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quando se fala de espaço e tempo em educação, e em especial na Educação Infantil, logo se pensa na organização espacial e na influência destas características espaciais sobre a prática pedagógica³ e as interações possíveis na exploração do ambiente físico, e em como é organizada a rotina de trabalho e utilização dos espaços físicos dentro do tempo disponível.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) colocam a rotina escolar como representação da estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de

³ Prática pedagógica deve ser entendida como uma dimensão da prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social.

trabalho educativo realizado com as crianças. Esse tempo didático é organizado em três modalidades:

1. atividades permanentes – respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância;
2. seqüência de atividades – são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida;
3. projetos de trabalho – são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um eixo de trabalho.

Os mesmos RCNEI lembram que a organização do espaço é um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas.

Segundo Madalena Freire (1994):

O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação. (p.96)

Sendo assim, é necessário que o espaço físico seja planejado e organizado de forma adequada para cada tipo de atividade, garantindo as condições de segurança necessárias para a circulação e propiciando a utilização em benefício do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Além disso, o espaço escolar é propício para formação continuada que deve fazer parte da rotina institucional.

As tarefas diárias são inevitáveis, mas quando elas se intensificam a ponto de abrandar o sentido construtivo, a educadora se vê sobrecarregada e submissa ao imediato do dia-a-dia. Segundo Alarcão (1996):

O ato de rotina, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante, une cognição e afetividade num acto específico, próprio do ser humano. (p.175)

Tempo e espaço determinado e especialmente destinado à reflexão, formação e ao encontro entre as educadoras para troca de idéias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre temas diversos relacionados ao trabalho docente, organização e planejamento da rotina, do tempo, do espaço, de atividades e de questões relativas ao projeto pedagógico. Construindo uma

prática educativa repleta de significado, buscando uma postura crítica, intencional e segura, e possibilitando que as educadoras se organizem como profissionais e pessoas em ação.

A escola inclui a espacialidade na sua dimensão educativa. Por este motivo é importante lembrar que o espaço não é neutro, ele educa, e seu planejamento e organização são importantes para o êxito da ação educativa. Segundo Frago e Escolano (1998), o “arquiteto é um educador”, e seu ensinamento é passado por meio das formas que ele concebe e que passam a ser o entorno da criança. Da mesma forma, “todo educador é um arquiteto”, quando decide modificar o espaço escolar ou quando o deixa como está.

Quanto ao tempo escolar, Frago (1998) demonstra que este é apenas mais uma modalidade de tempo social e humano, um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante de e condicionado por outros tempos sociais, um tempo aprendido que conforma a aprendizagem do tempo, uma construção cultural e pedagógica.

A dimensão temporal do processo educacional não se refere apenas ao tempo cronológico, mas a pluralidade de tempos que estão entrelaçados na temporalidade da escola.

O tempo escolar é um tempo individual e institucional e organizativo, que evidencia uma concepção e vivência de tempo com algo mensurável, seqüencial, linear e objetivo que leva implícitas as idéias de meta e futuro e que se apresenta de forma dinâmica em relação às práticas pedagógicas presentes na transmissão cultural.

A análise do elemento tempo permite a identificação do valor cultural da escola, das formas e práticas assumidas na instituição e das relações dos tempos com o espaço escolar, com os saberes, com os modelos educacionais, assim como dos comportamentos e posicionamentos dos profissionais que atuam dentro deste espaço-tempo.

1.3. PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Inúmeros estudos têm como foco a Educação Infantil vista sobre diversos aspectos.

Procurando na internet, visitei muitos sites – Banco de Teses da Capes, SciELO Periódicos, Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBi / USP – Dedalus), Biblioteca da PUCSP, Educational Resources Information Center (ERIC – base de dados sobre produção em educação nos EUA), American Psychological Association, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Da Vinci – textos acadêmicos), Google, entre outros – utilizando diversas combinações de palavras-chave, tais como: tempo; espaço; tempo e espaço; temporalidade; espacialidade; temporalidade e espacialidade; educação infantil; creche; pré-escola; arranjo espacial; criança; ensino; interação; ambiente de sala de aula; psicologia ambiental; espaço educacional; tempo educacional; ocupação espacial; construção do espaço na educação infantil; entre outras.

Nesta busca encontrei alguns trabalhos que exemplificam boa parte do que aparece quando se pensa nos conceitos de tempo e espaço na

Educação Infantil. A grande maioria relacionada com processos de desenvolvimento e educação compreende estudos a respeito da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, privilegiando aspectos referentes ao desenvolvimento cognitivo (relações entre pensamento e linguagem) e desenvolvimento emocional (relações entre a inteligência e afetividade).

1.3.1. Pesquisas relacionadas ao conceito de espaço e arranjo espacial, na Educação Infantil

As pesquisas encontradas (Pinho, 2001; Peixe, 1999; Filgueiras, 1998) referem-se, principalmente, aos arranjos espaciais voltados ao lúdico. A brincadeira aparece como espaço privilegiado para o desenvolvimento social, motor e afetivo da criança. E a organização do espaço – mobiliário, brinquedos e objetos presentes -- deve promover:

- o desenvolvimento da identidade pessoal – oferecendo oportunidade para a criança desenvolver sua individualidade e participar da organização desse espaço;
- o desenvolvimento de competências – oferecendo instalações que satisfaçam as necessidades da criança sem assistência constante e que possibilite um certo controle do ambiente, por parte da criança;

- oportunidade de crescimento através da exploração de ambientes ricos e variados, que possibilitem movimentos corporais e estimulação dos sentidos;
- sensação⁴ de segurança e confiança – aspectos essenciais que permitem que a criança explore o ambiente;
- oportunidades para contatos sociais e privacidade – um ambiente deve ser planejado, tanto em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender tanto a necessidade de contato social e interação entre a criança e demais pessoas, quanto de privacidade para expressar e explorar sentimentos ou afastar-se do grupo para descansar e preparar-se para outra atividade.

Além disso, o que aparece muito nesses trabalhos é a necessidade de uma formação profissional dos educadores que valorize o espaço educacional e saiba tirar proveito de todas as atividades lúdicas.

1.3.2. Pesquisas relacionadas ao conceito de tempo, e rotina, na Educação Infantil

Os trabalhos que se referem ao conceito de tempo quase sempre relacionam tempo à rotina que é estabelecida na prática educativa.

A pesquisa realizada por Maria Carmem Silveira Barbosa (2000) é um bom exemplo. Neste estudo procura verificar como as rotinas sociais chegaram às creches e pré-escolas e tornando-se uma categoria pedagógica central. A rotina é analisada, basicamente, como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais com a função de padronizar e regular a vida dos adultos e das crianças das instituições de educação infantil. A autora constatou que as rotinas realizadas na educação infantil estão em profunda relação com a construção da modernidade e que somente a partir de uma reflexão contextualizada é que se poderá ressignificar o seu uso como categoria pedagógica da educação infantil.

1.3.3. Pesquisa relacionada ao espaço-tempo na Educação Infantil

A pesquisa realizada por Analúcia de Moraes Vieira (2000) é um bom exemplo do que se relaciona especificamente com o tema espaço-tempo. Ela procurou percorrer as marcas do espaço-tempo que se inscrevem no cotidiano escolar, bem como focalizar como professores e alunos constituem os territórios escolares a partir da organização do espaço-tempo. Em seu estudo detectou produções do espaço-tempo no cotidiano escolar, tecidas pelas marcas e territórios, denominadas como espaço oculto, espaço de higienização, espaço de poder, espaço do tempo, espaço da autoridade. Concluiu que esses achados não estão dissociados de suas

⁴ Para Merleau-Ponty *sensação* pode ser entendida como *percepção* – uma *recriação* ou *reconstituição* do mundo: um mundo que se doa a um sujeito que o apreende, analisa, elabora e reinterpreta, atribuindo-lhe

diferenciadas apropriações (territórios), vividos, concebidos e construídos por professores e alunos, que foram denominados como espaço de disputa, espaço de transgressão, espaço da resistência, espaço da criação e espaço do poder.

2.

MÉTODO DE PESQUISA

2.1. DIRETRIZES METODOLÓGICAS

Considerando que minha preocupação consistia em compreender como o tempo e o espaço se desvelam na prática pedagógica das educadoras, o método utilizado foi a pesquisa qualitativa fundamentada na Fenomenologia que:

Como método de investigação, fundamenta procedimentos rigorosos de pesquisa, mostrando de que maneira tomar educação como fenômeno e chegar aos seus invariantes ou característicos essenciais para que as interpretações possam ser construídas, esclarecendo o investigado e abrindo possibilidades de intervenção no campo da política educacional e da prática pedagógica...

A fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido,

buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas. (Bicudo, 1999, p.12-13)

Neste sentido, a Fenomenologia encontra-se nas raízes dos estudos qualitativos em educação, pois se dirige ao real, identificando o caráter de fenômeno e não de simples objeto.

Segundo Critelli (1996), a distinção entre uma investigação fenomenológica de uma metafísica é a compreensão que se tem do *ser*. A compreensão metafísica do *ser* parte de uma suposta separação entre *ser* e *ente*⁵. Enquanto que para a fenomenologia, esta separação é impossível, visto que o *ser* de um *ente* coincide com seu próprio aparecer. Como consequência, ter claro o que se compreende por *ser* caracteriza a utilização de uma ou outra metodologia de investigação.

Em Fenomenologia não há uma busca pela “verdade”, mas pelo contato direto com o fenômeno em sua pureza absoluta:

A tarefa de se pensar a possibilidade de uma metodologia de investigação e análise fundada na fenomenologia de conhecimento é, em última instância, uma reflexão sobre o modo humano de ser-no-mundo, inclusive tal como desdobrado na tradição da civilização ocidental. (Critelli, 1996, p.16)

⁵ Na terminologia filosófica, *ente* é tudo o que é, o manifesto. O *ser* é o que faz com que um ente seja ele mesmo e não outro qualquer. Distinção feita, com clareza, desde Aristóteles.

Para isto, existe a necessidade de *ir-às-coisas-mesmas*, tal como ela se manifesta, abstraindo os pressupostos teóricos, em uma tentativa de alcançar a própria essência⁶ das coisas, suas estruturas lógicas e necessárias, alcançando um novo entendimento de realidade.

Sendo fenômeno assim compreendido, realidade, então, já não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado em termos de um conhecimento que privilegia explicações da mesma em termos de causa e efeito. A realidade, porém, o que é, emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. [...] A realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado.
(Bicudo, 1995, p.18)

Dessa forma, a descrição deve ser a mais fiel possível da realidade percebida e requer uma reflexão sobre o vivido, o realizado, recuando um pouco e olhando a experiência vivida, percebendo como e por que vimos o que vimos. E, este ato de *ir-à-coisa-mesma* e de reflexão sobre o vivido, é necessário para a descrição mais fiel possível da realidade percebida e para a compreensão da essência do fenômeno.

E é dentro desta fundamentação que a pesquisa qualitativa, especificamente, busca compreender o objeto de estudo:

Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico, do objeto existir. (Machado, 1994, p.)

⁶ Essência entendida como a estrutura lógica necessária sem a qual o objeto não seria ele mesmo.

Com isto em mente, segundo Martins e Bicudo (1989), o método de pesquisa qualitativa deve ser de natureza teórica e prática simultaneamente. O ponto de partida deve ser a experiência vivida juntamente com o que o pesquisador aprende nas teorias sobre observações empíricas. Deste modo, no decorrer do processo de pesquisa são criadas e recriadas articulações metodológicas.

2.1.1. Observação

A observação possibilita um contato direto com o fenômeno em seu próprio contexto.

Na medida em que acompanha in loco as experiências dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (Ludke e André, 1986, p.26)

E, ainda:

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (Cruz Neto, 1994, p.59-60)

Considerando que a fenomenologia tem como preocupação central a descrição, o mais fiel possível, da realidade, em um esforço de encontrar o que realmente é dado na experiência vivida, a observação é um dos procedimentos metodológicos mais indicados para que isto aconteça.

2.1.2. Entrevista Reflexiva

Complementando e reorientando as observações, as entrevistas reflexivas tiveram como questão desencadeadora os objetivos deste estudo, trazendo à tona a percepção que as educadoras têm de tempo e espaço e como isto se desvela em sua prática pedagógica.

A entrevista pode ser considerada mais como um *encontro social*, com possibilidade de construção de um novo conhecimento, por parte dos envolvidos, correções, esclarecimentos e o aparecimento de sentimentos subjacentes a uma opinião externada.

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de

significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade. (Szymanski, 2002, p.14-15)

Neste sentido a entrevista reflexiva é um instrumento facilitador por permitir e ter o compromisso de idas e vindas, e refletir a fala do entrevistado sob a compreensão do entrevistador que submete tal compreensão ao próprio entrevistado. Permitindo, com isso, que o entrevistado volte à questão discutida e rearticule uma nova narrativa a partir da compreensão expressa pelo entrevistador.

3.

AMBIENTE DA PESQUISA

3.1. A VILA⁷

Localizada na Zona Norte do município de São Paulo, a Vila é uma área de grande concentração de pobreza e altos índices de violência. Originária de muitos loteamentos clandestinos, a área apresenta uma ocupação desordenada e enorme quantidade de habitações precárias ou famílias dividindo o mesmo quintal.

Ocupando uma área de 21km², possui uma população estimada em 256.845 pessoas, com uma densidade demográfica de aproximadamente 11.759 hab/km². As características físicas de toda a região – altos níveis de declividade, solo instável, vias saturadas e estreitas – exigem um cuidado especial com a manutenção do viário, cujo custo é elevado em decorrência destas características. É perceptível, também, o abandono geral da

⁷ Optou-se por não identificar o local.

região: inexistência de corte de mato e poda de árvores, lixo acumulado e entulho em inúmeros pontos.

Na Vila está a *Vila Semear*⁸, onde se localiza o Centro de Educação Infantil *Vila Semear*⁹, no qual desenvolvi esta pesquisa.

Formada, em sua maioria, por migrantes nordestinos, a *Vila Semear*, traz em sua história fatos tão conhecidos da população típica da grande periferia do município de São Paulo: famílias que fugiram da seca do nordeste brasileiro, mulheres fugindo da violência doméstica e jovens em busca de melhores condições de vida e trabalho... Todos vivendo em condições precárias e engrossando as estatísticas do mapa da exclusão social, que é acentuada pela insuficiência de equipamentos públicos de saúde, educação, lazer e transporte público precário.

A população local é considerada de baixa renda, com famílias numerosas, grande parte delas com rendimentos inferiores a três salários mínimos, e elevado índice de desemprego – principalmente entre homens que, sem ocupação fixa, sobrevivem de ‘bicos’ e freqüentam os bares da região.

As atividades econômicas restringem-se ao micro-comércio, geralmente estabelecido no andar térreo das moradias, configurando o misto residência / comércio característico de muitos bairros da periferia de São Paulo.

⁸ Nome fictício.

⁹ Nome fictício.

As moradias, em sua maioria, são de alvenaria, inacabadas, e muitas localizadas em áreas de risco ou destinadas originalmente à implantação de áreas verdes públicas. Devido à ocupação desordenada, diversos problemas decorrentes da falta de planejamento são encontrados, tais como: falta de implantação de serviços de esgoto e pavimentação em muitas ruas, áreas de inundação e desabamento, e degradação ambiental.

O Programa “Bairro Legal”, implementado pela Prefeitura em 2003, urbanizou a praça central, construiu um playground e jardins, além de duas quadras poliesportivas cobertas -- que são administradas pela Associação de Moradores, e intensamente utilizada, principalmente pelo grupo de jovens – pavimentou muitas ruas, introduziu serviços de iluminação pública, água, esgoto e telefone. Além disso, projetos de drenagem e pavimentação do Programa Lote Legal, da Secretaria Municipal de Habitação, e o Fórum Ambiental, organizado por algumas associações de bairro, com propostas de implantação de áreas de lazer, apontam para uma melhoria significativa da qualidade de vida da região.

Outra característica marcante não só da região como de muitos outros lugares, é o fato de haver muitas mulheres “chefes-de-família”, netos e bisnetos aos cuidados das mulheres mais velhas e famílias “estendidas” (avós, tios, primos, irmãos... todos vivendo na mesma casa).

Com relação aos aspectos educacionais, o Censo 2000, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, apontam alguns dados importantes para a caracterização da educação na Vila:

Tabela 1

População alfabetizada por faixa etária			
Faixa etária (em anos)	Total	Alfabetizada	Taxa de alfabetização (%)
5 a 9	23.986	11.601	48,36
10 a 14	24.002	23.312	97,12
15 a 19	25.427	24.943	98,09
20 a 24	25.140	24.454	97,27
25 a 29	23.305	22.519	96,63
30 a 34	21.351	20.292	95,04
35 a 39	18.809	17.754	94,39
40 a 49	27.620	25.512	92,36
50 a 59	15.968	12.632	79,11
60 ou mais	14.483	10.368	71,58
Total	220.091	193.387	87,86

Fonte: IBGE, Censo 2000.

As taxas de alfabetização apresentadas não caracterizam a Vila entre as dez mais excluídas do município de São Paulo. Porém, se pegarmos apenas os dados referentes ao grau de instrução dos chefes de família, este panorama se modifica e a precariedade da educação se acentua.

Tabela 2

Grau de escolaridade dos chefes de família						
Números de anos de estudo						
Sem instrução e até 1	1 a 3	4 a 7	8 a 10	11 a 14	15 ou mais	Total
6.144	10.624	25.246	11.826	9.533	2.006	65.379

Fonte: IBGE, Censo 2000.

Outros dados importantes são os relacionados equipamentos educacionais, capacidade e matrículas:

Tabela 3

Vila – Equipamentos e Capacidade					
Equipamentos	Públicos	Capacidade	Particulares	Capacidade	Capac. Total
Centros da Juventude	9	1.740	---	---	1.740
Creches	20	---	2	---	---
Educação Infantil	11	---	5	---	---
Ensino Fundamental	28	37.090	5	35	37.125
Ensino Médio	9	7.457	---	---	7.457
Total	77	54.287	9	35	54.322

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, 1999.

Tabela 4

Alunos matriculados por rede e por nível de ensino no Município de São Paulo		
Competência Administrativa	Matrículas iniciais	
	Creche	Educação Infantil
Estadual	32	0
Federal	170	146
Municipal	44.796	275.875
Particular	92.906	98.627
Total	137.904	374.648

Fonte: INEP / MEC -- dados preliminares do Censo Escolar 2004

Os dados apresentados nas tabelas acima apontam a precariedade e insuficiência de recursos no aspecto educacional, considerando-se o grande contingente de crianças e jovens em idade escolar na Vila. Dados estes confirmados pelo déficit oficial de vagas em Centros de Educação Infantil (CEI -- que atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses), hoje o principal problema da educação pública na capital, e Escolas de Educação Infantil (EEI -- para crianças de 4 a 6 anos e 11 meses).

O município de São Paulo tem atualmente cerca de 800 mil crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, e aproximadamente 137 mil matriculadas em creches públicas ou particulares. De acordo com os dados preliminares do Censo Escolar 2004 do Ministério da Educação, apenas 44.796 utilizam a rede pública municipal e aproximadamente 60 mil estão em centros administrados por convênios entre a Prefeitura e entidades.

Na Vila o déficit de vagas chega a 67,3% para CEI, ocupando o 51º lugar, num total de 96 bairros da grande São Paulo, e agravando muito a situação do grande contingente de mulheres “chefes-de-família” que não têm onde deixar seus filhos para poderem trabalhar.

3.2. O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VILA SEMEAR

Todos os melhoramentos, de *Vila Semeear*, foram conseguidos a partir de lideranças comunitárias fortes e uma Associação de Moradores presente e atuante.

Fundada em 1992, ao Centro de Educação Infantil *Vila Semeear* surgiu da iniciativa de moradores que buscavam uma solução para o abrigo e cuidado das crianças da comunidade durante o período de trabalho dos pais. Atualmente é administrada pela Associação de Moradores e conveniada à Prefeitura Municipal de São Paulo.

Sendo uma entidade sem fins lucrativos, religiosos ou políticos, tem por finalidade¹⁰:

- desenvolver a assistência à infância, assistência social, educação, saúde, alfabetização, trabalho comunitário e orientação familiar;
- orientar a comunidade nas solicitações de problemas locais, promovendo a iniciativa dos moradores e aproveitamento dos recursos do bairro;
- integrar a atuação de outras entidades e favorecer a colaboração com poderes públicos e a utilização dos serviços já existentes.

Inicialmente eram atendidas, em um terreno de aproximadamente 100m², 60 crianças de 1 a 4 anos e 11 meses. Mas, em decorrência do aumento da demanda, em 2002 a creche incorporou à sua população-alvo crianças de 5 a 6 anos e 11 meses – atendidas em um espaço da sede da Associação de Moradores, distante aproximadamente 50 m da sede principal da creche.

A equipe que trabalha na creche é composta por uma cozinheira, duas auxiliares de cozinha, uma responsável pela limpeza, uma auxiliar de enfermagem, sete educadoras, três educadoras volantes, uma Coordenadora Pedagógica e o Diretor. Além destes, a creche mantém um acordo com os pais: toda família paga R\$ 10,00 ou presta serviços à creche

¹⁰ **Fonte:** Estatuto de fundação e constituição da Creche *Vila Semear*.

um dia no mês. Assim, sempre é possível encontrar um ou dois voluntários ajudando no que for necessário.

O funcionamento é das 7:15h às 17:00h, de segunda a sexta-feira e na penúltima sexta-feira do mês acontece a “Parada”: o funcionamento é suspenso e toda a equipe se reúne para a discussão de temas sobre educação infantil, avaliação de sua atuação e planejamento de atividades para o mês seguinte.

Tabela 5

Distribuição dos alunos		
Turma	Faixa Etária	Nº de alunos
B1	1 ano a 1 ano e 6 meses	9
B2	1 ano e 6 meses a 1 ano e 11 meses	9
G2	2 anos a 2 anos e 11 meses	12
G3	3 anos a 3 anos e 11 meses	17
G4	4 anos a 4 anos e 11 meses	16
G5	5 anos a 5 anos e 11 meses	25
G6	6 anos a 6 anos e 11 meses	25
Total	-----	113

Tabela 6

Características dos Funcionários		
Sexo	Feminino	17
	Masculino	1
Faixa Etária	18 a 25 anos	5
	26 a 35 anos	7
	36 anos em diante	6
Função	Diretor	1
	Coordenadora Pedagógica	2 (uma licenciada)
	Educadora	10 (uma licenciada)
	Cozinheira	3
	Servente	1
	Auxiliar de Enfermagem	1 (licenciada)
Jornada de Trabalho	Parcial	1
	Integral	17
Escolaridade	Ensino Fundamental	2
	Ensino Médio	7
	Ensino Médio / Magistério	6
	Ensino Superior Incompleto	1
	Ensino Superior Completo*	2
Tempo na Educação (Educadoras)	Até 5 anos	9
	De 5 a 10 anos	1

* Licenciatura em Pedagogia, Letras ou Sociologia

Tabela 7

Distribuição do Espaço			
Localização		Turma	Área Útil
Sede	Pavimento Superior	B1	Uma sala e um banheiro adaptado para berçário (com área reservada para banho e troca de fraldas)
		B2	Uma sala e um banheiro adaptado para crianças pequenas (com área reservada para banho)
		G2 – Mini-Grupo	Uma sala e um banheiro adaptado para crianças pequenas (com área reservada para banho)
		Área Comum	Um corredor de circulação utilizado como refeitório, banheiros para crianças e um solarium
	Pavimento Inferior	G3	Uma sala e uma área externa pequena
		G4	Uma sala
		Área Comum	Um banheiro, comum para as crianças do G3 e G4, adaptado e com área para banho, refeitório utilizado por adultos e crianças, cozinha, parquinho, banheiro para adultos, sala da Coordenação Pedagógica e Direção
Associação de Moradores		G5	Uma sala
		G6	Uma sala
		Área Comum	Banheiros, duas quadras e demais dependências da Associação, que são utilizadas para oficinas, reuniões e atividades afins.

Tabela 8

Organização do Tempo	
Horário	Atividades Desenvolvidas
7:15 / 8:00	Entrada, higienização e atividade extra*.
8:00 / 8:30	Café da manhã
8:30 / 10:30	Higienização e atividade dirigida**
10:30 / 11:00 (B1, B2 e G2) 11:00 / 11:30 (G3 e G4) 11:30 / 12:00 (G5 e G6)	Higienização e almoço
11:00 / 14:00	Higienização e repouso
14:00 / 15:30	Café da tarde e atividade extra*
15:30 / 16:30	Higienização e jantar
16:30 / 17:00	Higienização e saída

* as atividades extras são: parquinho, recreação, vídeo, música, brinquedos ou brincadeiras.

** as atividades dirigidas são planejadas especialmente para o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

4.

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE

Segundo Szymanski (2002), Martins e Bicudo *“ênfatizam a necessidade de iniciar buscando-se o sentido do todo, como base para delinear-se as unidades de significado, como um procedimento que viabiliza o tratamento dos dados”* (p.65). E lembra que para Bardin *“é na prática que se definem os procedimentos de análise”* (p.66).

Tendo isso em vista e com o intuito de investigar e compreender, numa perspectiva fenomenológica, o tempo e o espaço vivido pelas educadoras em sua prática pedagógica, realizei observações e entrevistas – com a coordenadora pedagógica e duas educadoras – que foram analisadas utilizando o procedimento, que constou das seguintes etapas:

- **leitura flutuante dos dados**, visando uma exploração dos registros, para apropriação do conteúdo das observações e entrevistas,

organizando os dados para conhecê-los melhor -- importante para deixar aparecer pontos relevantes, mantendo em suspensão os pré-conceitos;

- **seleção das unidades de significado**, apontando os itens que surgiram na leitura flutuante e, em uma releitura mais cuidadosa, levantando hipóteses de significados dos dados relativos ao objetivo desta pesquisa;
- **organização de constelações (Szymanski, 2004)**, classificando unidades de significados e agregando dados em constelações (ou categorias) de análise. Nesta etapa foi necessário primeiro identificar aspectos relacionados à percepção de tempo e espaço para as educadoras, e em suas práticas pedagógicas, que surgiram na coleta de dados e que estudos realizados apontaram como importantes para a compreensão do tema. Para, em uma segunda fase, criar constelações nas quais fossem inseridos e analisados à luz das dimensões teóricas estabelecidas neste estudo;
- **interpretação**, fase em que foi feita a desocultação do significado encoberto existente nos dados organizados em constelações. Com a releitura das constelações, análise, reflexão sobre o fenômeno estudado e buscando o sentido que se aproxima de seu significado, foram levantadas

hipóteses para a dedução de como tempo e espaço se desvelam na prática pedagógica das educadoras, bem como da definição de seus contextos.

4.1. OBSERVAÇÕES

Realizei observações tentando ao máximo não interferir na dinâmica das turmas, com registros destacando horários, intervalos de tempo, utilização dos espaços e atividades desenvolvidas, recortando práticas cotidianas que possibilitaram uma reprodução tão verdadeira quanto possível dos eventos observados.

Com um objeto de estudo delimitado, procurei focalizar eventos que contemplassem os objetivos desta investigação, com a finalidade de evitar desvios e garantindo dados que fossem relevantes e reveladores aos propósitos da pesquisa em curso.

Inicialmente estabeleci como foco das observações o “quando” e o “onde” aconteciam as atividades cotidianas da creche. Porém, após a primeira observação, percebi que o “como” e o “por que” também eram importantes para compreender a percepção de tempo e espaço das educadoras.

Na reunião de planejamento de agosto de 2004, tive oportunidade de explicar às educadoras os objetivos do meu estudo e como pensava desenvolvê-lo. Procurei deixar claro que não queria ser um “peso” –

até porque, em minha experiência como professora, muitas vezes me vi as voltas como estagiárias / observadoras em minhas aulas que eu não tinha a menor idéia de onde vinham, porque estavam ali ou o que pretendiam observar especificamente, e isso muito me incomodava. Por este motivo, procurei deixar as educadoras à vontade para decidir se queriam ou não participar deste estudo.

Quando retornei, alguns dias depois, para a primeira observação, fui surpreendida com a notícia de que nenhuma educadora tinha manifestado interesse em participar – o que me deixou muito insegura. Porém, a Coordenadora Pedagógica conseguiu contornar a situação e acabei sendo aceita por quatro educadoras.

As observações realmente foram importantes, mas, apesar dos cuidados que tive em explicar para as educadoras o que faria e o que estava pesquisando, percebi que minha presença, em alguns momentos, provocou alterações no comportamento das pessoas envolvidas – um exemplo claro foi a educadora que a todo instante se preocupava em me explicar por quê fazia de um jeito e não de outro uma determinada atividade.

Quatro turmas foram observadas -- B2 (crianças de 1 ano e meio a 1 ano e 11 meses), G2 (2 anos a 2 anos e 11 meses), G3 (3 anos a três anos e 11 meses) e G4 (4 anos a 4 anos e 11 meses) – com um registro de observação em cada turma (Anexo I). Esses registros procuraram enfocar momentos distintos da prática cotidiana das educadoras:

1. início das atividades: recepção, atividade livre e café da manhã;
2. atividade dirigida da manhã e almoço;
3. atividade ao ar livre;

4. organização para o repouso;
5. período de repouso.

Será apresentado, a seguir, um resumo das observações realizadas.

- **Turma B2 (crianças de 1 ano e 6 meses a 1 ano e 11 meses)**

Foi realizada a observação em uma manhã em que a educadora responsável pela sala era uma das educadoras volantes – a titular estava afastada esperando avaliação médica.

A educadora a todo o momento procurava me explicar o por que das suas atitudes e atividades e pareceu incomodada por estar sendo observada.

Observei a recepção – todas as crianças do B1 (1 ano a 1 ano e meio), B2 e G2 eram recebidas e cuidadas por ela enquanto as outras duas educadoras tomavam café e se preparavam para o início das atividades.

Depois do café da manhã e da higienização, foi realizada uma atividade com bichinhos, estimulando as crianças a distinguir cores e formas, e foram cantadas músicas para que as crianças ‘dançassem’. Em seguida todas as crianças beberam água e foram levadas para o solarium onde cantaram e brincaram ao sol.

Antes do almoço as crianças lavaram as mãos e utilizaram o banheiro. E, durante o almoço a educadora cantou uma música sobre alimentação e sua importância para *ficar fortinho e poder crescer*.

Quando as crianças já estavam quase terminando a refeição, a educadora voltou à sala da turma e arrumou os colchonetes para o repouso. As crianças terminaram a refeição, escovaram os dentes, utilizaram o banheiro e – algumas a contra-gosto – foram repousar.

- **Turma G2 (crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses)**

Na manhã em que a observação foi realizada, a educadora responsável pela turma havia faltado e foi substituída pela educadora do B2 – a que esperava a avaliação médica.

A recepção ocorreu do mesmo modo que a anterior: todas as crianças do B1, B2 e G2 juntas, na sala do B2. Havia brinquedos pelo chão e as crianças que não estavam usando fraldas foram convidadas a utilizar o banheiro. Na hora em que o café foi servido, todas as crianças foram conduzidas ao refeitório – que funciona no corredor do pavimento superior. Uma menina, que estava brincando com dois patinhos de plástico ficou para trás. A educadora voltou, tirou os patinhos das mãos dela e a conduziu ao refeitório. A menina ficou olhando para trás, para os brinquedos, enquanto era levada.

Após o café, as crianças escovaram os dentes, utilizaram o banheiro e esperaram, assistindo a um vídeo de músicas infantis, enquanto

as mesas, que haviam sido utilizadas para o café da manhã, eram limpas e trazidas para dentro da sala.

Como a educadora substituta não conseguiu entender o que havia sido planejado para aquela manhã, improvisou uma atividade: foi pintada uma flor com um rostinho, comemorando a chegada da primavera – que era um dos temas do mês.

Como a atividade foi muito rápida, todas as crianças se sentaram no fundo da sala e assistiram ao programa *Mundo da Imaginação*, da Xuxa. Todos se interessaram pelo desenho animado do *Bob Esponja Calça Quadrada* e começaram a contar o que gostavam nele.

Com o fim do desenho todas as crianças beberam água e foram para o solarium brincar com telefones de plástico – a educadora pediu que eu cuidasse das crianças enquanto ela arrumava a sala para o repouso pós-almoço.

Antes do almoço todas as crianças lavaram as mãos e utilizaram o banheiro. Enquanto a refeição era servida a educadora chamava a atenção para uma fotografia – tirada provavelmente de uma revista – de legumes e verduras. Perguntava às crianças os nomes das verduras e algumas respondiam animadas, enquanto outras ficavam olhando para a funcionária que estava trazendo os pratos.

Após o almoço todas as crianças escovaram os dentes, utilizaram o banheiro e foram repousar. A educadora ficou sentada em um colchonete, cantarolando uma canção de ninar até todas as crianças dormirem.

- **Turma G4 (crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses)**

A educadora me recebeu parecendo tranqüila: estava olhando alguns livros de desenhos infantis, escolhendo um para fazer uma matriz. Falou um pouco sobre seu trabalho e perguntou sobre a pesquisa e o mestrado. Disse que cursa Pedagogia e gosta muito da Educação Infantil.

Conforme as crianças do G3 e G4 iam chegando, cada uma pendurava sua mochila no ganchinho com seu nome e voltava para as mesas onde estavam colocados brinquedos plásticos diversos – bonecos, carrinhos, caminhões, bichinhos. Algumas crianças olhavam curiosas para mim, duas meninas até vieram perguntar meu nome.

As crianças das duas turmas permaneceram juntas na sala do G4, enquanto as educadoras se revezavam para tomar o café da manhã. Quando as duas haviam terminado, a turma do G3 foi para a sua sala.

Antes do café da manhã das crianças, todas lavaram as mãos e se sentaram nas mesinhas da sala. O café foi servido segundo o ritual: leite, biscoitos (um de cada vez) e a fruta – um não é servido sem que o anterior tenha sido completamente consumido.

Depois do café da manhã todas as crianças escovaram os dentes e utilizaram o banheiro.

A atividade que foi realizada a seguir fazia parte do planejamento e consistia em: lembrar de detalhes do passeio que havia sido

realizado na véspera – desde o caminho para o ônibus até a volta para a creche – o que havia sido feito, visto e o que mais havia interessado cada um; depois cada um desenhou o que mais gostou no passeio; por fim foi feita uma roda onde cada um mostrou e contou o que representava seu desenho. No meio da atividade todos pararam para beber água e depois continuaram automaticamente de onde haviam parado.

Com o fim da atividade, a educadora orientou as crianças para que pegassem em suas mochilas as ‘sacolinhas’ que haviam trazido de casa – como era segunda-feira, as crianças haviam trazido toalhas, lençóis e, em alguns casos, cobertores ou mantas, limpos para deixar para uso na creche no decorrer da semana. Cada sacolinha era entregue, seu conteúdo etiquetado com o nome do dono e separado em caixas identificadas para cada coisa (toalhas, lençóis...).

Terminando essa tarefa, as crianças foram lavar as mãos e, conforme iam voltando para a sala, encostavam-se na parede. A educadora estava organizando o espaço, empilhando as cadeiras e mesas deixando espaço para os colchonetes, que foram arrumados para o repouso pós-almoço.

Na hora do almoço, quando chegaram ao refeitório, alguns pratos já estavam servidos. A educadora indicou as mesas e as crianças sentaram. Ela, então, pôs-se a servir cada criança com os pratos que já estavam prontos. Nisto uma funcionária da cozinha chegou perto e disse alguma coisa (que eu não consegui ouvir). Imediatamente a educadora retirou os pratos da frente das crianças e organizou uma fila para que cada uma servisse seu próprio prato. Depois ela me explicou que não havia lembrado que as crianças deveriam se servir sozinhas.

Terminada a refeição, que seguiu a ordem pré-estabelecida – comida, suco, fruta – todas as crianças escovaram os dentes, utilizaram o banheiro e foram para a sala repousar.

- **Turma G3 (crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses)**

Como descrito na observação anterior, nesta manhã também as crianças do G3 e G4 foram recepcionadas e ficaram brincando na sala do G4.

Um fato que me chamou a atenção foi as crianças chegando e, sem cumprimentar ou olhar para os coleguinhas, passavam direto para pendurar as mochilas nos ganchinho, voltavam e pegavam brinquedos – na maior parte dos casos para brincarem sozinhas.

Neste tempo de brincadeira livre, enquanto uma educadora tomava café da manhã, a outra preparava uma matriz com a figura de um palhacinho – ela me explicou que seria para uma atividade na qual o palhacinho seria pintado e decorado para enfeitar uma caixa de leite longa-vida.

Quando a outra educadora voltou, as duas começaram a conversar sobre materiais e lugares onde poderiam encontrar materiais diversos por um preço mais baixo e se ocuparam com outros afazeres. Enquanto isso, um menino que estava sentado no chão junto à parede brincando com um caminhãozinho de plástico puxou uma das rodinhas e a arrancou. Ele olhou para a educadora de sua turma e como ela não estava

olhando, nem havia percebido o ocorrido, ele mesmo arrumou o caminhãozinho.

Após algum tempo, quando o café da manhã ia ser servido, as duas turmas se separaram e o G3 foi para sua sala. As crianças sentaram em volta das mesinhas e esperaram que a refeição fosse servida – o que aconteceu seguindo a ordem pré-estabelecida: primeiro o leite, depois os biscoitos (um a um) e, por último, a fruta.

Após o café da manhã, as crianças foram escovar os dentes, utilizar o banheiro e lavar as mãos. No retorno do banheiro, quase todas as crianças sentaram-se em volta das mesinhas esperando a orientação da educadora para a atividade. Um menino não quis se sentar, foi mexer em sua mochila e começou a tirar o conteúdo de dentro dela. A educadora o repreendeu e mandou que sentasse, o que não aconteceu. Ela insistiu e ele começou a jogar todo o conteúdo da mochila pelo chão. Quando ela tentou pegá-lo pelo braço para colocá-lo na cadeira, ele se jogou no chão e começou a chorar alto. Com o barulho, outra educadora apareceu e foi chamar a Coordenadora Pedagógica que veio rapidamente, recolheu as coisas que estavam espalhadas pelo chão e conduziu o menino (que é seu filho) para a sala da coordenação. Minutos depois ele voltou e se integrou à atividade que estava sendo realizada.

A atividade começou com uma conversa, todos sentados no chão, ao redor da educadora, em um pequeno espaço externo cujo único acesso é por uma porta que fica na própria sala do G3. A educadora conduziu a conversar lembrando o passeio ao parque que havia sido realizado na semana anterior. As crianças falaram do trajeto, dos bichos que haviam visto, dos brinquedos do playground, do que haviam comido e do que mais

gostaram. Durante a conversa, um periquito entrou voando, assustado. A educadora pediu que as crianças ficassem quietinhas para não assustar o passarinho e, com cuidado e habilidade ela o pegou. Todas as crianças ficaram curiosas, mas em silêncio, esperando, atentas, a solução que a educadora daria ao caso: ela colocou-o em uma caixa e, como também cria periquitos, iria levá-lo para sua casa na hora do almoço.

Resolvido o caso, a atividade teve prosseguimento: as crianças terminaram de contar o que lembravam do passeio e voltaram para dentro da sala para beber água e desenhar o que havia sido mais interessante. Algumas crianças se prenderam no tema – o passeio --, mas outras preferiram desenhar o passarinho que havia entrado pela janela.

Com o fim da atividade todas as crianças foram utilizar o banheiro e lavar as mãos para esperar a hora do almoço. Voltando para a sala, todas ficaram encostadas na parede enquanto a educadora organizava o espaço, empilhando mesas e cadeiras para arrumar os colchonetes para o repouso pós-almoço.

Na hora do almoço, as crianças sentaram-se em volta das mesas do refeitório e receberam os pratos já servidos. A educadora sentou-se em uma cadeirinha e ficou olhando e incentivando as crianças a comerem tudo para ficarem *fortes*. A seqüência do almoço seguiu a ordem pré-estabelecida: comida, suco e fruta.

Após o almoço todas as crianças escovaram os dentes, utilizaram o banheiro e foram para a sala repousar.

- **Análise**

Com a leitura dos registros de observação, percebi que eventos se repetiam e revelavam a possibilidade de compreensão do fenômeno em estudo. Esses eventos foram agrupados em assuntos, propondo as seguintes constelações:

*** Tempo e espaço vividos na prática pedagógica**

Nesta constelação foram agrupados os dados relativos às atividades desenvolvidas que foram significativas para a compreensão da organização da prática pedagógica e de como tempo e espaço se desvelam.

Os dados foram organizados em:

- 4.1.1. Atividades que se repetem
 - 4.1.1.1. Alimentação
 - 4.1.1.2. Higiene pessoal das crianças
 - 4.1.1.3. Limpeza e organização do ambiente
 - 4.1.1.4. Repouso
- 4.1.2. Tempo e espaço que organizam e delimitam
- 4.1.3. Atividade planejada x atividade realizada
- 4.1.4. O olhar

Alguns eventos observados contemplam mais de uma constelação. Por este motivo, pode ocorrer a repetição de registros.

4.1.1. Atividades que se repetem

É possível observar que algumas atividades se repetem constantemente e, em alguns momentos, chegam a lembrar um *ballet* com passos ensaiados e cronometrados: todos os envolvidos parecem saber perfeitamente o que acontecerá e como devem proceder para que a *coreografia* se concretize.

4.1.1.1. Alimentação

Toda a criança tem sua necessidade e seu ritmo para se alimentar respeitado. Porém existe uma ordem pré-estabelecida para que as refeições transcorram convenientemente.

- *Os brinquedos são recolhidos* no momento em que o café da manhã chega e todas as crianças, já de mãos lavadas, sentam-se quietas e recebem primeiro o leite, depois os biscoitos (um de cada vez), depois a fruta – um não é servido sem que o anterior tenha sido completamente consumido.
- *As crianças menores são servidas* -- no almoço os pratos das crianças menores já vêm servidos e todos primeiro comem à vontade, para depois beber o suco e, por último comer a sobremesa.
- *As crianças maiores devem se servir* -- na hora do almoço, quando chegaram ao refeitório, alguns pratos já estavam servidos. A educadora

indicou as mesas e as crianças sentaram. Ela, então, pôs-se a servir cada criança com os pratos que já estavam prontos. Nisto uma funcionária da cozinha chegou perto e disse alguma coisa (que eu não consegui ouvir). Imediatamente a educadora retirou os pratos da frente das crianças e organizou uma fila para que cada uma servisse seu próprio prato. Depois ela me explicou que não havia lembrado que as crianças deveriam se servir sozinhas.

- *Oferecimento de água* -- Em horários pré-determinados, uma funcionária aparece com uma bandeja com as canecas de água. Automaticamente a educadora ajuda a servir as crianças que bebem sem falar nada, sem reclamar a falta de sede ou à vontade de beber mais.

4.1.1.2. Higiene pessoal das crianças

Existe o cuidado de manter as crianças limpas – mãos, rosto, dentes... Na rotina estabelecida os horários de higienização se repetem antes e depois de quase todas as atividades.

- *As crianças chegam* e são recebidas pela educadora que confere se as fraldas estão limpas ou se as crianças precisam ir ao banheiro.
- *Antes do café da manhã* todas as crianças lavam as mãos.
- *Após o café da manhã* as crianças utilizam os banheiros, lavam as mãos e escovam os dentes – em fila, sem bagunça ou barulho.

- *Antes do almoço* todos são convocados a utilizar o banheiro e lavar as mãos.
- *Após o almoço* todos vão ao banheiro, lavam as mãos, escovam os dentes e se preparam para o repouso.

4.1.1.3. Limpeza e organização do ambiente

É grande a preocupação com a limpeza e organização dos ambientes – cada coisa tem seu lugar, sua caixa devidamente identificada; todas as crianças têm seu gancho de pendurar a mochila, a toalha, seu casaco; sempre alguém está limpando algum lugar ou móvel.

- *Rotina de chegada* -- as criança chegam e passam reto pelos coleguinhas, sem nenhum cumprimento, olhar ou esboço de conversa, e vão pendurar as mochilas nos ganchinhos que estão na parede, devidamente identificados com o nome de cada criança.
- *Rotina de limpeza* -- água e espuma entraram por baixo da porta – o corredor estava sendo lavado – e algumas crianças começaram a pisar na água e andar pela sala deixando pegadas molhadas pelo chão. A educadora limpa tudo e troca as crianças, tirando os tênis e as calças compridas que estavam com as barras molhadas.
 - Duas crianças urinaram nas roupas e foram rapidamente lavadas, trocadas e o chão foi limpo pela educadora.

- *Rotina da segunda-feira* -- a educadora orientou as crianças para que pegassem em suas mochilas as ‘sacolinhas’ que haviam trazido de casa – como era segunda-feira, as crianças haviam trazido toalhas, lençóis e, em alguns casos, cobertores ou mantas, limpos para deixar para uso na creche no decorrer da semana. Cada sacolinha era entregue, seu conteúdo etiquetado com o nome do dono e separado em caixas identificadas para cada coisa (toalhas, lençóis...).

4.1.1.4. Repouso

Independente da idade, ou da vontade, todas as crianças têm de repousar após o almoço: os maiores dormem por aproximadamente uma hora e meia e, os menores, por aproximadamente duas horas. Não existe um espaço alternativo para as crianças que não querem dormir. É neste tempo que as educadoras almoçam, resolvem problemas dentro e fora da creche e, em alguns casos, revêem o planejamento e organizam as atividades que serão realizadas.

- *Organização do ambiente para o repouso* -- As mesas e cadeiras são empilhadas enquanto as crianças permanecem em pé, quietas, encostadas à parede. A educadora está preparando o espaço para o repouso pós-almoço: colchonetes são espalhados pelo chão, forrados com os lençóis e cobertores que as crianças trouxeram de casa.

-- Enquanto as crianças brincam no solarium, a educadora organiza a sala para o repouso pós-almoço: colchonetes forrados por lençóis são espalhados pelo chão da sala. [...] Após o almoço é realizada a higienização – utilização dos banheiros, lavar as

mãos, escovar os dentes – e as crianças são acomodadas para duas horas de sono. Muitas estão cansadas, porém outras preferem correr em cima dos colchonetes, brincando de pular.

4.1.2. Tempo e espaço que organizam e delimitam

O tempo entre as refeições – que são prioridade nas atividades cotidianas – e os espaços reservados e acessíveis a cada turma influenciam e delimitam as possibilidades de atuação das educadoras.

- *Antes do café da manhã* – todas as crianças do B1, B2 e G2 juntas, na sala do B2. Havia brinquedos pelo chão e as crianças que não estavam usando fraldas foram convidadas a utilizar o banheiro. Na hora em que o café foi servido, todas as crianças foram conduzidas ao refeitório – que funciona no corredor do pavimento superior. Uma menina, que estava brincando com dois patinhos de plástico ficou para trás. A educadora voltou, tirou os patinhos das mãos dela e a conduziu ao refeitório. A menina ficou olhando para trás, para os brinquedos, enquanto era leva.

-- Conforme as crianças do G3 e G4 iam chegando, cada uma pendurava sua mochila no ganchinho com seu nome e voltava para as mesas onde estavam colocados brinquedos plásticos diversos – bonecos, carrinhos, caminhões, bichinhos. Algumas crianças olhavam curiosas para mim, duas meninas até vieram perguntar meu nome.

As crianças das duas turmas permaneceram juntas na sala do G4, enquanto as educadoras se revezavam para tomar o café

da manhã. Quando as duas haviam terminado, a turma do G3 foi para a sua sala.

- *Entre o café da manhã e o almoço* -- as crianças começam a se agitar pela demora no início da atividade, mas a educadora precisa esperar que as mesas, que foram utilizadas para o café da manhã, sejam limpas e colocadas dentro da sala para poder distribuir o material e iniciar a atividade.

-- As crianças agitadas começaram a correr pela sala – uma chegou a se esconder embaixo da mesa, enquanto outra “comia” um giz de cera – e a educadora deu por terminada a atividade que havia sido improvisada – já que a educadora da sala havia faltado e a substituta não conseguiu entender o que havia sido planejado. As crianças são orientadas a se sentar no fundo da sala, no chão, e a televisão é ligada no programa “Mundo da Imaginação”, da Xuxa. As crianças ficam quietas e interessadas em assistir ao desenho animado do *Bob Esponja, Calça Quadrada*.

-- Na volta da higienização pós-café da manhã, as crianças vão automaticamente para um canto da sala, encostadas à parede, para que a educadora varra a sala e organize o espaço para a atividade que foi planejada para aquela manhã.

- *Entre o almoço e lanche* – todas as turmas repousam após o almoço e, quando acordam, preparam-se para um lanchinho: leite e biscoitos.

4.1.3. Atividade planejada x atividade realizada

O planejamento oficial é realizado no dia da parada mensal. Este é o momento no qual é definido o tema e o sub-tema do mês e existe a troca de idéias com relação às atividades que poderão ser realizadas, o tempo que deve ser gasto com cada tópico do tema e os espaços disponíveis na creche e no entorno, para a realização das atividades. Cada dia é planejado: atividades dirigidas e atividades livres.

- *Atividade realizada* -- Na ausência da educadora da turma, outra assumiu a sala [...] A substituta não consegue entender o que havia sido planejado para o dia – pediu minha ajuda, mas foi impossível compreender o planejamento e descrição da atividade que deveria ser realizada. Por este motivo ela improvisa: cada criança recebe uma cartolina com a figura de uma flor com rosto que deverá ser pintada e enfeitada – a atividade está dentro de um dos tópicos do mês (a Primavera).
- *Atividade planejada* -- enquanto as crianças que já chegaram brincam sentadas no chão, a educadora prepara a matriz de um palhacinho que será pintado, enfeitado e irá decorar uma caixa de leite longa-vida.

-- A atividade que foi realizada a seguir fazia parte do planejamento e consistia em: lembrar de detalhes do passeio que havia sido realizado na véspera – desde o caminho para o ônibus até a volta para a creche – o que havia sido feito, visto e o que mais havia interessado cada um; depois cada um desenhou o que mais gostou no passeio; por fim foi feita uma roda onde cada um mostrou e contou o que representava seu desenho. No meio da atividade todos pararam

para beber água e depois continuaram automaticamente de onde haviam parado.

4.1.4. O olhar

Nas observações, uma coisa que me chamou muito a atenção foi como as crianças se expressavam pelo olhar.

- *O olhar que não acompanha o chamado da educadora* -- Na hora em que o café foi servido, todas as crianças foram conduzidas ao refeitório – que funciona no corredor do pavimento superior. Uma menina, que estava brincando com dois patinhos de plástico ficou para trás. A educadora voltou, tirou os patinhos das mãos dela e a conduziu ao refeitório. A menina ficou olhando para trás, para os brinquedos, enquanto era leva.
- *O não olhar* -- um fato que me chamou a atenção foi as crianças chegando e, sem cumprimentar ou olhar para os coleguinhas, passavam direto para pendurar as mochilas nos ganchinho, voltavam e pegavam brinquedos – na maior parte dos casos para brincarem sozinhas.
- *O pedido pelo olhar* -- Quando a outra educadora voltou, as duas começaram a conversar sobre materiais e lugares onde poderiam encontrar materiais diversos por um preço mais baixo e se ocuparam com outros afazeres. Enquanto isso, um menino que estava sentado no chão junto à parede brincando com um caminhãozinho de plástico puxou uma das rodinhas e a arrancou. Ele olhou para a educadora de

sua turma e como ela não estava olhando, nem havia percebido o ocorrido, ele mesmo arrumou o caminhãozinho.

- *Curiosidade sem palavras* -- Durante a conversa, um periquito entrou voando, assustado. A educadora pediu que as crianças ficassem quietinhas para não assustar o passarinho e, com cuidado e habilidade ela o pegou. Todas as crianças ficaram curiosas, mas em silêncio, esperando, atentas, a solução que a educadora daria ao caso: ela colocou-o em uma caixa e, como também cria periquitos, iria levá-lo para sua casa na hora do almoço.

4.2. ENTREVISTAS REFLEXIVAS

Realizei duas entrevistas (Anexo II): uma com a Coordenadora Pedagógica e outra com duas das educadoras observadas – responsáveis por turmas na sede da creche, uma no pavimento superior e a outra, no pavimento inferior. A Coordenadora foi entrevistada em uma manhã, sozinha, e as educadoras, no horário de almoço, juntas.

Nesse procedimento foquei minha atenção nas seguintes questões:

- Qual a percepção que as educadoras têm de tempo e espaço na creche?

- Como tempo e espaço são vividos na prática pedagógica das educadoras?

Serão apresentados, a seguir, apenas pontos das entrevistas que são relevantes para este estudo.

4.2.1. Entrevista com a Coordenadora Pedagógica

Na entrevista, que foi realizada no final do ano letivo de 2004, a Coordenadora Pedagógica pareceu estar muito à vontade e receptiva à idéia de falar sobre sua prática e da creche como um todo.

Iniciamos a entrevista com a parte burocrática para que eu pudesse preencher os quadros de Distribuição dos Alunos¹¹ e de Características dos Funcionários¹². Depois disso, ela me falou um pouco de sua formação e experiência como educadora e coordenadora pedagógica da creche.

Na adolescência trabalhou como babá e, por conhecerem a sua atuação, a convidaram para trabalhar na creche, onde ficou três anos e teve de sair, pois, com o convênio com a prefeitura municipal, foi vetado o trabalho de menores de idade com as crianças.

Quando fez dezoito anos, com o Ensino Médio concluído e fazem cursinho pré-vestibular, participou de uma seleção para contratação de

¹¹ Tabela 5, página 46.

¹² Tabela 6, página 47.

educadoras para a creche. Não foi aprovada na primeira seleção, mas foi chamada depois para cobrir a licença-maternidade da educadora do maternal. Depois ficou como educadora volante e, por ter iniciativa e senso de liderança foi convidada a assumir a Coordenação em conjunto com a outra Coordenadora Pedagógica (que está licenciada). É formada em Letras (Inglês) e está na creche há sete anos. Pretende fazer complementação pedagógica, até por exigência do cargo, sonha lecionar Inglês e pretende continuar atuando na Educação Infantil – embora esteja se afastando da Coordenação em decorrência da gravidez.

Sua atuação como Coordenadora é extremamente centralizadora, interferindo em quase todos os setores da creche: desde contato com os pais, planejamento de atividades, burocracia junto à prefeitura, reuniões de alimentação, comportamento etc.

Com relação ao **tempo e espaço** da creche, fez algumas considerações:

- Falta espaço – para uma brinquedoteca, uma sala de vídeo, para poder haver uma maior integração entre as crianças das diferentes faixas etárias – é necessário planejamento para acomodar as crianças nos espaços disponíveis.
- As quadras que foram construídas no bairro aumentaram as possibilidades de saída das crianças – até os pequeninos freqüentam as quadras assim que se adaptam ao grupo e à rotina da creche.
- Existe uma demanda de 1300 crianças do próprio bairro e bairros vizinhos – a creche só comporta 113 crianças. Quando há desistência

de uma criança outra é chamada – as fichas da faixa etária são separadas e analisadas para atender quem mais precisa.

- Existe a perspectiva de construir uma creche maior no próprio bairro – a administração municipal anterior adquiriu um terreno próximo, mas, com a mudança de governo ninguém sabe se a nova sede da creche será construída.
- Com relação ao tempo, é necessário haver limite de atraso nos horários estipulados – exemplo: o tempo para a entrada pela manhã, se não for estipulado um limite, alguns pais podem começar a trazer as crianças em qualquer horário. A criança que chega atrasada pode entrar, mas os responsáveis são chamados para uma conversa e precisam justificar o atraso.
- As crianças têm o tempo que for necessário para a alimentação – a prioridade é suprir as necessidades da criança, pois muitas não se alimentam adequadamente em casa.
- A divisão do tempo poderia melhorar, mas fica na dependência de poder contar com mais funcionários e mais espaço – exemplo: uma criança que não queira participar de determinada atividade poderia ter opções.

4.2.2. Entrevista com as Educadoras

A entrevista, realizada no começo do ano letivo de 2005, foi marcada com antecedência, para a hora do almoço, dentro da creche, para que as educadoras não tivessem suas atividades afetadas. Foram convidadas três educadoras, porém só duas estavam presentes no horário marcado – a terceira não pode ficar por motivos pessoais.

A **Educadora 1** atuava, em 2004, junto às crianças menores, do pavimento superior – crianças de 1 ano a 2 anos e 11 meses -- e, atualmente, concorre a um cargo, representando a comunidade, no Conselho Tutelar. Ela trabalha há muitos anos na creche e tem formação em Magistério, Nível Médio.

A **Educadora 2** atuava, em 2004, junto às crianças maiores – do pavimento inferior – e, atualmente, prepara-se para substituir a Coordenadora Pedagógica – que sairá de licença-maternidade em breve. Cursa Pedagogia e trabalha na creche há pouco tempo, mas já demonstrou seu espírito de liderança e pretende impor sua marca à Coordenação.

Iniciei a entrevista lembrando do que observei. Com relação à organização de tempo e espaço da creche, tive a impressão de que elas correm o tempo todo, sempre em função das refeições das crianças. Como elas percebem isso? E qual a influência na prática pedagógica de cada uma?

- **Educadora 1** – *Na verdade é corrido, mas tem de ser assim!* Ela acredita que os bebês precisam de uma manhã mais voltada para suas

necessidades de alimentação, higiene e repouso. Segundo ela, no período da tarde eles ficam mais ágeis e despertos.

- **Pesquisadora** – Então não seria mais adequado alterar o horário da atividade dirigida para tarde, por eles estarem mais despertos?
- **Educadora 1** -- *Não, pois à tarde, enquanto brincam livremente, mostram quem são, como são, o quanto se desenvolveram, aprenderam e quais os estímulos que devem ser dados. É neste momento que conhecemos as crianças: aquela que morde, a que chuta, a que é manhosa, a que precisa de um pouco mais de atenção.*
- **Educadora 2** – *Já os maiores precisam ter todos os momentos ocupados, pois, se ficam livres, sem atividades, eles brigam, mordem... As atividades dirigidas são mais para desenvolvimento de coordenação motora e as atividades recreativas, mais para socialização, integração. As atividades dirigidas deveriam ser de uma hora e meia, mas é impossível prender a atenção de uma criança de quatro anos, em uma mesma atividade, por todo este tempo. A cada meia hora querem uma atividade nova, ir ao banheiro... Por eles saberem se comunicar, são mais agitados e mais propensos a brigas. Então a troca de atividades – a correria – é mais adequada.*

Com relação aos planejamentos, às atividades planejadas e à parada mensal:

- **Pesquisadora** – Como é feito este planejamento? Vocês trocam idéias, depois cada uma planeja, sozinha, suas atividades a partir dos temas do mês?

- **Educadora 1** – *Na parada mensal é feito o planejamento – ou o planejamento do planejamento – que é concluído em casa. Depois é entregue o caderno para a Coordenação que avalia e coloca observações, comentários, sugestões, e nós precisamos fazer as alterações.*
- **Pesquisadora** – *E vocês têm um tempo livre durante o mês para fazer essas alterações, replanejar, aqui na creche?*
- **Educadora 1** -- *Não é dado um tempo, dentro do horário da creche, para o planejamento ser revisto e alterado, é preciso ser feito em casa, nos momentos livres.*
- **Educadora 2** – *Os maiores, por serem mais agitados e precisarem de muitas atividades para manter a ordem, muitas vezes não dá para aplicar o que foi planejado e acaba sendo dada uma atividade completamente diferente só para poder preencher o tempo e manter a atenção das crianças. [...] Ela contou que consegue fazer as alterações na hora do repouso das crianças – uma hora livre, dentro da creche, que é utilizada para preparação de material e planejamento e replanejamento de atividades.*
- **Educadora 1** – *Isto já não acontece com quem trabalha com os bebês, pois, se um acorda chorando tem que ser acalmado e embalado, acarinhado, para que não acorde os outros. Então, este tempo livre, momento para rever ou preparar atividades não existe. Atualmente tenho reunião em cima de reunião – por conta da eleição para o Conselho Tutelar – e quase não tem tempo para alterar o*

planejamento. Algumas atividades são improvisadas, outras são reorganizadas nos poucos momentos livres que tenho. Muitas vezes estou fazendo cozinando com o caderno aberto em cima da mesa! Vou pensando e cozinando. Quando surge uma idéia, escrevo.

- **Educadora 2** – *A idade das crianças e a autonomia que elas têm para ir ao banheiro, beber água, não precisam que eu esteja participando o tempo todo, em tudo... isso ajuda a ter momentos livres para me reorganizar e alterar o que foi planejado ou planejar novas atividades.*

5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento de retomar a fundamentação teórica proposta como norteadora deste estudo, vale a pena lembrar Martins (1995), para quem a idéia de ‘eventos’ ou acontecimentos corresponde a formas recortadas por um observador, a partir de uma totalidade espaço-temporal do mundo objetivo.

Considerando que os dados coletados são apenas um recorte de uma realidade maior e mais complexa, pude observar que tempo e espaço são vividos de forma a orientar e delimitar a prática pedagógica das educadoras da creche. Observação essa que confirma a pesquisa realizada por Barbosa (2000) que aponta a rotina, basicamente, como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e materiais com a função de padronizar e regular a vida dos adultos e das crianças das instituições de Educação Infantil.

O tempo da creche é cronometrado, evidenciando uma concepção e vivência de tempo como algo seqüencial, linear, sem espaço de resistência ou transgressão às normas estabelecidas. As atividades previstas na rotina são cumpridas de forma inflexível, quanto aos horários, e muitas vezes automática, no sentido autoritário, parecendo sobrecarregar as educadoras, que se tornam submissas ao imediato do dia-a-dia. Voltando a Alarcão (1996):

O ato de rotina, embora fundamental ao se humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. (p.175)

As atividades que são desenvolvidas reforçam a concepção da criança constantemente dependente e passiva, que necessita de procedimentos e de uma rotina rígida, dirigida por um adulto. A individualidade e as diferenças existentes entre as crianças não são respeitadas e é perdida a oportunidade de aprendizagem do controle do tempo, do cuidado de si, do outro e do espaço.

Há atividades que são planejadas e com objetivos pedagógicos específicos, e há outras que têm o objetivo de preenchimento do tempo. Uma das educadoras aponta isso quando diz que as crianças maiores são agitadas e, para manter a ordem precisam de muitas atividades, uma colada à outra. Se pensarmos em termos de tempo psicológico, pode significar o medo do 'vazio', que é ameaçador. Por este motivo, muitas vezes o que é planejado não é o suficiente para preencher o tempo ou é inadequado para a ocasião, impossível de ser aplicado. O que leva as educadoras a improvisar e realizar atividades sem continuidade, apenas para manter as crianças ocupadas, manter a ordem e evitar conflitos.

A grande prioridade parece ser o cuidado com a alimentação e todas as atividades, livres ou dirigidas, que deveriam promover uma aprendizagem específica, acontecem em função dos horários estabelecidos para o café da manhã, almoço, lanche, jantar. As atividades que param quando chega o horário do café ou quando a água é oferecida -- em horários pré-determinados e bebida automaticamente -- são exemplos da relação estabelecida entre a prática pedagógica e as necessidades básicas de cuidados com as crianças.

Os brinquedos serem recolhidos é o sinal para a organização do espaço para a atividade posterior e para o café da manhã, e todos entram no fluxo de atividades mecanicamente, sem conversar.

À mesa, as crianças se põem a esperar primeiro o leite, depois os biscoitos, por último a fruta -- a ordem é a mesma, pré-estabelecida e obedecida por todos, inclusive pelas crianças, que permanecem quietas.

A ordem se constitui em uma forma de controle, que obriga o silêncio e a permanência no próprio lugar, como condições para receber o alimento, para muitas crianças, o primeiro do dia.

Nessa disciplina, a ordem externa -- que estabelece a seqüência de apresentação dos alimentos e garante a mesma quantidade para todos --, restringe os movimentos, garante a disciplina e substitui o aprendizado de regras de convivência, reforçando a submissão e passividade.

No que se refere à dimensão espacial, Madalena Freire (1994) lembra que:

O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. (p.96)

Os arranjos espaciais são fatores importantes no processo educativo. Como apontam as pesquisas de Pinho (2001), Peixe (1999) e Filgueiras (1998), na Educação Infantil o espaço físico precisa oferecer estímulos que favoreçam:

- O desenvolvimento de competências em instalações que satisfaçam as necessidades da criança, sem assistência constante, e que possibilite um certo controle do ambiente, por parte da criança.
- Oportunidade de crescimento através da exploração de ambientes que possibilitem movimentos corporais e estimulação dos sentidos.
- E oportunidade de contatos sociais e interações entre as crianças e demais pessoas e, em alguns momentos, de privacidade para expressar e explorar sentimentos ou afastar-se do grupo para descansar ou preparar-se para a próxima atividade.

Na creche, o espaço físico não comporta a possibilidade de alternativas de atividades para as crianças que não querem participar do que foi proposto. Faltam, também, recursos humanos e materiais. Por este motivo, educadora e crianças se vêem presas a uma rotina rígida que deve ser cumprida sem contestação.

A rotina de uso do espaço, organização e limpeza, é cumprida sem a participação da criança, que fica encostada na parede, quieta, apenas observando. Nesse momento a oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem de hábitos que serão importantes por toda a vida é perdida.

O ficar encostado na parede restringe a experiência motora -- que nos oferece um modo original de termos acesso ao mundo ou, como aponta Merleau-Ponty, de sermos no mundo -- e dificulta o reconhecimento do próprio corpo como algo que ocupa uma determinada posição espacial. O movimento realizado pelo corpo, as relações que estabelecemos e a percepção do todo ao nosso redor são o modo como habitamos o espaço e o tempo.

A dimensão educativa do espaço deve ser explorada também nos momentos de organização para a atividade que será realizada, pois esta relação com o espaço e a identificação da disposição espacial das coisas, é importante para conhecer o mundo e estabelecer vínculos com a realidade externa.

Neste contexto, tempo e espaço parecem ser vividos de forma mecânica, automática, sem muita reflexão sobre novas possibilidades ou busca de alternativas para enriquecimento da prática pedagógica: a rotina deve ser seguida, o espaço físico é este mesmo, melhor se adaptar e ir tocando em frente. Hora de chegar, espaço para brincadeiras pré-estabelecidas e cronometradas, alimentação, higiene, sono... tudo programado, sem reclamações ou novas idéias. Tudo previsível. Tudo controlado. Evita conflitos e facilita a ação dos adultos.

Por tudo que foi observado, analisado, discutido, acredito que as educadoras da creche percebem tempo e espaço como delimitadores das possibilidades de atuação:

- O tempo é vivido seqüencialmente, com horários que devem ser mantidos e seguidos por todos, para que todas as atividades da rotina sejam cumpridas e a função primordial da creche, que parece ser suprir as necessidades básicas de cuidados com as crianças, se realize a contento.
- O mesmo espaço físico é organizado de diversos modos diferentes, para as inúmeras atividades do dia. Porém, as educadoras observadas não aproveitam esses momentos na dimensão educativa que poderiam ter – com a participação das crianças na organização, estimulando o movimento, a exploração do ambiente, as interações e o desenvolvimento de competências que serão úteis, e imprescindíveis, nas relações que serão estabelecidas com a realidade externa à creche.

Para essas crianças e educadoras, o tempo e o espaço vividos apontaram para um reconhecimento de objetos e de si mesmas no mundo com uma limitação de linguagem, de experiências e de exploração de possibilidades.

Uma investigação posterior, mais aprofundada, sobre o tempo e o espaço vividos por educadores e educandos, nesta instituição, poderá indicar novas possibilidades de reconhecimento do mundo e de si mesmos, pois é no mundo que nos conhecemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Ed. Porto, 1996.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor & por força: rotina na educação infantil*. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas, UNICAMP – Educação, SP: 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 1994.

_____. *Tempo, tempo vivido e história*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (orgs.). ***Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia.*** São Paulo: EDUC, 1997.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e MONTEIRO, Paulo Rosa. ***Um estudo fenomenológico sobre a compreensão da geometria.*** In: Crianças e adolescentes em perspectivas: a ótica das abordagens qualitativas. Roberto Alves Monteiro, Bernd Fichtner, Maria Teresa Assunção Freitas, editores – Juiz de Fora, MG: FEME, 2002 (CD-ROM).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***Repensando a pesquisa participante.*** São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. ***Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil.*** Brasília: MEC / SEF, 1998. (Volume 1: Introdução).

CASTRO, Fabíola Fiúza Malerbi de. ***Relação espaço-aprendizado: uma análise do ambiente pré-escolar.*** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, USP – Arquitetura e Urbanismo, SP: 2000.

CHAUI, Marilena. ***Convite à Filosofia.*** São Paulo: Ática, 1997.

CRITELLI, Dulce Mara. ***Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica.*** São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

EINSTEIN, A e INFELD, L. ***A evolução da física.*** São Paulo: Nacional, 1946.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. ***Criança e conhecimento: sentidos e possibilidades***. In: Crianças e adolescentes em perspectivas: a ótica das abordagens qualitativas. Roberto Alves Monteiro, Bernd Fichtner, Maria Teresa Assunção Freitas, editores – Juiz de Fora, MG: FEME, 2002. (CD-ROM)

_____. ***Os processos perceptivos. O corpo e o mundo percebido: uma leitura de Merleau-Ponty***. In: BICUDO, M. A. V. e ESPÓSITO, V. H. C. (orgs.). ***Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia***. São Paulo: EDUC, 1997.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. ***Espaços lúdicos ao ar livre na educação infantil***. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, USP – Educação, SP: 1998.

FRAGO, Antonio Viñao. ***Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)***. Barcelona – Córsega – Espanha: Editorial Ariel, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. ***Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa***. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Madalena. ***Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola – I. Espaço e Vida***. In MORAIS. Regis (org.). ***A sala de aula: que espaço é esse?*** Campinas, SP: Papirus, 1994.

GILES, Thomaz Ransom. ***História do existencialismo e da fenomenologia***. São Paulo: EPU, 1989.

HEIDEGGER, Martin. ***Conferências e escritos filosóficos***. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores)

HEIDEGGER, Martin. ***Ser e Tempo***. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. (parte I e II)

HERMANN, Nadja. ***Hermenêutica e educação***. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HIRATSUKA, Paulo Isama. ***A vivência da experiência da mudança da prática de ensino de Matemática***. Tese de Doutorado. Disponível no www.sepq.org.br/paulotese.htm.

KANT, I. ***Crítica da razão pura***. Lisboa: Gulbenkian, 1989.

KRAMER, Sonia (coord.). ***Com a Pré-Escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil***. São Paulo: Ática, 1994.

LACEY, Hugh M. ***A linguagem do espaço e do tempo***. Tradução de Marcos Barbosa de Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

LOPES, Kelly do Socorro Machado. ***Ocupação do espaço e organização social de crianças em uma brinquedoteca***. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará – Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento. PA: 2000.

- MACHADO, Ozeneide V. de Mello. ***Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado***. In: BICUDO, M. A. V. e ESPÓSITO, V. H. C. ***Pesquisa qualitativa em educação***. Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 1994.
- MARTINS, Joel. ***Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis***. Organização do texto Vitória H. C. Espósito. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARTINS, Joel. ***Não somos cronos, somos kairós***. In: DOXA – Revista Paulista de Psicologia da Educação. Departamento de Psicologia da Educação. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. UNESP. Ano I, v.1, n.1, jan-abril / 1995.
- MELO, Fabíola Freire Saraiva de. ***Plantão psicoeducativo: espaço de reflexão e mudança oferecido às famílias de uma comunidade de baixa renda***. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP – Educação: Psicologia da Educação, SP: 2004.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. ***Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: 1949-1952: psicossociologia e filosofia***. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- _____. ***O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas***. Campinas: Papirus, 1990.
- _____. ***Fenomenologia da percepção***. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. ***Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade – uma proposta educacional para a creche***. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho – Psicologia: Psicologia Social, RJ: 1992.

NEWTON, Isaac. ***Princípios matemáticos da filosofia natural***. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Os Pensadores, v. XIX).

NUNES, Benedito. ***O tempo na narrativa***. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). ***Educação infantil: muitos olhares***. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de M., MELLO, Ana M., VITÓRIA, Telma e FERREIRA, Maria C. R. ***Creches: crianças, faz de conta & cia***. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PEIXE, Débora Cristina de Sampaio. ***Material lúdico na educação infantil: um estudo sobre a distribuição e o uso de brinquedos e jogos nos NEIs de Florianópolis***. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Educação, SC: 1999.

PINHO, Ana Flávia Araújo. ***Brincando a gente se entende?-- Análise da brincadeira na creche como espaço de desenvolvimento infantil***. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – Educação, PE: 2001.

- RIBEIRO, Marisabel de Souza Prado. ***A relação educadora-criança: cuidar educando***. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP – Educação: Psicologia da Educação, SP: 2003.
- SANTANA, Claudia da Costa Guimarães. ***Vygotsky e a arquitetura das interações: um estudo sobre arranjo espacial na educação infantil***. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense – Educação, RJ: 2000.
- SZYMANSKI, Heloisa. ***A prática reflexiva com famílias de baixa renda***. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Bauru: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004.
- SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda R. de e PRANDINI, Regina C. A. R. ***A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva***. Brasília: Plano Editora, 2002.
- VEIGA, Ilma P. A. ***A prática pedagógica do professor de Didática***. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- VIEIRA, Analúcia de Moraes. ***Produções de espaço-tempo no cotidiano escolar. Um estudo das marcas e territórios na educação infantil***. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP – Educação, 2000.