



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ALINE PELISSARI KRAVOS

**AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
RELAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO  
COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

ERECHIM

2021

**ALINE PELISSARI KRAVOS**

**AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentado como requisito para obter o grau de  
licenciada em Pedagogia da Universidade Federal  
da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ma. Flávia Burdzinski de Souza

ERECHIM

2021

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Kravos, Aline Pelissari

Autonomia na Educação Infantil: relações e práticas pedagógicas do cotidiano de uma escola de Educação Infantil / Aline Pelissari Kravos. -- 2021.  
104 f.:il.

Orientadora: Mestre Flávia Burdzinski de Souza

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2021.

I. Souza, Flávia Burdzinski de, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Fonte: Elaborada pela a autora, 2021.

**ALINE PELISSARI KRAVOS**

**AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão e Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de licenciada em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em:  
26/04/2021.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.ª Ma. Flávia Burdzinski de Souza  
Orientadora



Prof.ª Dra Adriana Salete Loss  
avaliadora



Prof.ª Me Rafael Ferreira Kelleter  
avaliador

Dedico esse trabalho a todas as crianças que comigo estiveram ano a ano me proporcionando experiências e fazendo com que eu me apaixonasse cada dia mais pela profissão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço minha mãe Justina e meu pai Welner, por sempre terem me apoiado e me incentivado nos estudos e na profissão, nunca permitindo que eu desistisse dos meus sonhos.

Agradeço minhas irmãs Ingrid e Ivana, por terem compartilhado os momentos de angústias e alegrias em todo caminho percorrido nesses cinco anos de curso, sempre me ajudando e me dando forças para continuar.

Agradeço minha orientadora Prof<sup>a</sup> Flávia por estar me apoiando desde o início do trabalho, incentivando, cobrando e auxiliando em todos os momentos desde o seu projeto, e por ser uma das minhas grandes modelos e exemplo de profissional, buscando sempre o meu melhor como acadêmica, profissional e pessoa, sem ela nada disse seria possível.

A Universidade Federal da Fronteira Sul, um dos meus lugares favoritos do mundo, agradeço por todo ensino de qualidade que oferece, a mim e a todos os acadêmicos que ali buscam conhecimento, que permitiu alcançar meus sonhos. E aos excelentes professores que não medem esforços para que seus alunos tenham o ensino adequado, sempre nos ensinando a pesquisar, o refletir e o debater sobre a educação.

Agradeço também a equipe Lar da Menina, sempre aberta a novos aprendizados, buscando o melhor para seus funcionários e estudantes que ali buscam realizar propostas de estudos, pesquisas e reflexões sobre a Educação Infantil.

Para finalizar agradeço as crianças, que sem elas nada seria possível, por estarem sempre dispostas a participar de tudo, de ir em busca do possível e do impossível, sempre alegres e sorridentes, dando assim animo para continuar nesta caminhada. Obrigada, sem todos vocês nada disso existiria.

## RESUMO

A pesquisa “A autonomia na Educação Infantil: relações e práticas pedagógicas do cotidiano de uma escola de Educação Infantil”, propõe investigar de que maneira a autonomia é conquistada pelas crianças a partir das vivências de seu cotidiano escolar. Sabendo que a autonomia da criança é desenvolvida desde muito pequena e tem grande influência pelo contexto em que se insere a criança, surge então, as problemáticas: “O que é autonomia?”, “Como ela é conquistada pelas crianças na Educação infantil?” e “O que necessita saber um educador para permitir que as crianças sejam autônomas de fato?”. Para que fosse possível responder as problemáticas desse estudo, a metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa com pesquisas bibliográfica, documental e de cunho etnográfico. As pesquisas bibliográfica e documental tiveram como principais fontes: livros, artigos, teses, dissertações, legislações e documentos oficiais que abordavam a temática investigada. Para compor a pesquisa de cunho etnográfico, foi necessário a utilização de fotografias autobiográficas, ao longo dos anos de 2018 até 2021 na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, localizada na cidade de Getúlio Vargas – RS. Dessa forma, o estudo foi organizado em três capítulos. A partir das reflexões realizadas ao longo do processo de pesquisa, conclui-se que as crianças são protagonistas da sua autonomia, mas que é necessário que a escola e os profissionais organizem um cotidiano que permita a elas serem respeitadas enquanto sujeitos de direitos, pois permitir a conquista da autonomia pela criança, é colocar na criança como centro do planejamento. Refletindo assim, se o tempo, os ambientes, as propostas, as relações estabelecidas estão valorizando e acolhendo as crianças.

**Palavras – chaves:** Educação Infantil. Autonomia. Crianças. Práticas pedagógicas. Cotidiano.

## ABSTRACT

The research "Autonomy in Early Childhood Education: practices and pedagogical relationships in the daily life of an early childhood school", proposes to investigate how autonomy is achieved by children from the experiences of their daily school life. Knowing that the child's autonomy is developed from an early age and has great influence by the context in which the child is inserted, the following problems arise: "What is autonomy?", "How is it achieved by children in early childhood education?" and "What does an educator need to know to allow children to be truly autonomous?". Knowing that the child's autonomy is developed from an early age and has great influence by the context in which the child is inserted, the following problems arise: "What is autonomy?", "How is it achieved by children in early childhood education?" and "What does an educator need to know to allow children to be truly autonomous?". In order that to be able to answer the problems of this study, the methodology used had a qualitative approach with bibliographic, documentary and ethnographic research. Bibliographic and documentary research had as main sources: books, articles, theses, dissertations, legislation and official documents that addressed the subject investigated. To compose the research of an ethnographic nature, it was necessary to use autobiographical photographs, from the years 2018 to 2021, at the Favinhos de Mel Child Education School, located in the city of Getúlio Vargas - RS. Thus, the study was organized into three chapters. From the reflections carried out throughout the research process, it is concluded that children are protagonists of their autonomy, but that it is necessary that the school and professionals organize a daily life that allows them to be respected as subjects of rights, because allows the achievement of autonomy by the child is to place the child as the center of planning. Thus reflecting, if the time, the environments, the proposals, the established relationships are valuing and welcoming the children.

**Key-words:** Early Childhood Education. Autonomy. Children. Pedagogical Practices. Daily.



## LISTA DE FIGURAS

- Fotografia 1: Caixa de terra, com animais em miniatura;
- Fotografia 2: Organização do ateliê;
- Fotografia 3: Crianças fazendo uso do espaço do ateliê;
- Fotografia 4: Bebês brincando em conto temático com materiais não estruturados;
- Fotografia 5: Espaço organizado para exploração com farinhas;
- Fotografia 6: Espaço organizado pelas crianças para exploração;
- Fotografia 7: Brinquadeira montada pelas crianças;
- Fotografia 8: Mesa da sala referência do Pré;
- Fotografia 9: Espaço de jogos;
- Fotografia 10: Brinquedos e móveis da sala referência do Berçário II;
- Fotografia 11: Brinquedos e móveis da sala referência do Berçário II;
- Fotografia 12: Crianças explorando caixas;
- Fotografia 13: Crianças explorando diferentes espaços da sala referência;
- Fotografia 14: Crianças bem pequenas pintando as paredes do pátio;
- Fotografia 15: Banheiro coletivo;
- Fotografia 16: Banheiro coletivo;
- Fotografia 17: Banheiro na sala referência da Pré-escola;
- Fotografia 18: Cozinha e espaço de alimentação Berçário I;
- Fotografia 19: Refeitório Berçário II;
- Fotografia 20: Refeitório Berçário II, Maternais e Pré;
- Fotografia 21: Refeitório Berçário II, Maternais e Pré;
- Fotografia 22: Sala de repouso Berçário I;
- Fotografia 23: Pátio revitalizado com grama;
- Fotografia 24: Pátio coberto;
- Fotografia 25: Espaço organizado com argila;
- Fotografia 26: Bebês explorando um espaço organizado;
- Fotografia 27: Explorando tacos de madeira;
- Fotografia 28: Crianças explorando tecidos no parquinho;
- Fotografia 29: Explorando a árvore;
- Fotografia 30: Criança V e seus desenhos;
- Fotografia 31: Criança V e seus desenhos.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos, legislações e publicações do MEC.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. METODOLOGIA.....</b>	<b>16</b>
<b>2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU DESENVOLVIMENTO NO BRASIL.....</b>	<b>24</b>
<b>3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONQUISTA DA AUTONOMIA PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO.....</b>	<b>36</b>
3.1. ESPAÇOS DAS SALAS: MOBÍLIAS, OBJETOS E BRINQUEDOS.....	39
3.2. ESPAÇOS DA ESCOLA: REFEITÓRIOS, PÁTIOS, BANHEIROS E SALA DE DESCANSO.....	56
3.3. A GESTÃO DO TEMPO E A AUTONOMIA.....	70
3.4. DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL DAS CRIANÇAS: A ÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	79
3.5. O PAPEL DO POFESSOR PARA A AUTONOMIA INFANTIL.....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é um chamado para a reflexão em relação ao tema da autonomia na Educação Infantil. Como diz o pensador Paulo Freire (2011) “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (p. 58) ”, assim faz-se necessário um entendimento da mesma, para compreender como é possível dar condições para que as crianças desde bem pequenas exerçam a autonomia, nos diversos espaços e situações pedagógicas do cotidiano da escola.

O interesse por escrever sobre a autonomia na Educação Infantil surgiu ao longo do Curso de Pedagogia, com reflexões e leituras sobre o assunto. Pensando na importância do tema, procurei desenvolver um estudo possível para que reconhecesse a autonomia como parte do meu cotidiano como profissional da educação.

Ser pedagogo é sempre estar em busca de conhecimento e de transformações profissionais ao longo de toda vida. A minha trajetória profissional iniciou ao ingressar no Curso Normal em 2012. Ao longo de três anos e meio aprendi a ensinar de uma maneira tradicional, repassando conteúdos, utilizando cartilhas, livros didáticos e fotocópias, dando pouca voz e oportunidades as crianças que estavam junto a mim, questionando-as pouco e observando-as raramente. Logo após o término do Curso Normal, em 2016, iniciei o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, nesse momento já trabalhava com crianças de Educação Infantil, como professora auxiliar, mas a ideia de docência exercida por meio de métodos tradicionais, de transmissão de conhecimento, e o fazer tudo pelas crianças, ainda estava impregnado em mim.

Logo no início do curso de Pedagogia, no primeiro e segundo semestre, comecei a perceber a composição do papel de professor para além de repassar conteúdos, foi então que minha prática iniciou uma transformação, a partir de aulas, leituras e conhecimento de pesquisadores sobre a criança, enfim dos estudos desenvolvidos no curso, percebi a necessidade de mudança.

Todo esse conhecimento me fez construir uma nova visão em relação a educação, e um dos assuntos que recebeu uma atenção especial, foi a autonomia dada as crianças, especialmente as crianças da primeira infância nas escolas de Educação Infantil. O interesse particular nesse tema em especial, originou-se a partir

de alguns Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia, como Ação Pedagógica na Educação Infantil I e II, leituras de livros do autor Paulo Freire, aliados a uma grande transformação pedagógica no espaço de trabalho em que atuo, desencadeada por meio de um projeto de extensão que desenvolveu formação continuada com os professores e gestores da escola. O projeto: “Tempo e Espaço para ser criança”<sup>1</sup>, foi em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul, coordenado pela professora Flávia Burdzinski de Souza, durante os anos de 2017 e 2018, momento que oportunizou a participação, reflexão e ampliação da minha visão sobre a Educação Infantil e a autonomia, além de me instigar a buscar mais sobre o assunto<sup>2</sup>.

Com isso, a docência na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, de Getúlio Vargas – RS, trouxe muitas oportunidades de desenvolver práticas pedagógicas a partir dos aprendizados conquistados ao longo do Curso de Pedagogia, muitas vezes nem tão bem recebidas pela gestão e colegas, tendo a necessidade de explicações e argumentações teóricas para que as ideias fossem aceitas e acolhidas, e assim podendo realizá-las com as crianças. A escola tem evoluído muito desde o projeto de extensão desenvolvido (“Tempo e Espaço para ser criança”), e vem crescendo dia a dia, trazendo reflexões, estudos e aprendizados, transformando o ensino da escola, e isso me cativa a estudar e pesquisar assuntos como a autonomia.

Com a escrita do Projeto de Pesquisa, com leituras realizadas e observações de momentos vividos e espaços constituídos para garantir a autonomia das crianças, reflexões sobre minhas práticas vieram à tona, e questionamentos a mim mesma foram surgindo em minha cabeça, fundamentais para que eu pudesse refletir e constituir esse Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como objetivo investigar de que maneira a autonomia é conquistada pelas crianças na Educação Infantil a partir das vivências de seu cotidiano escolar. Busco reconhecer a criança como protagonista da sua própria história, o que exige uma escuta atenta e um olhar observador que procura a construção de sujeitos autônomos em suas escolhas, que tenham o livre

---

<sup>1</sup> Projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal da Fronteira Sul, em parceria com a Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, entre os anos de 2017 e 2018, com o objetivo de qualificar a prática docente a partir do estudo das normativas legais da Educação Infantil, principalmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

<sup>2</sup> É possível acessar mais informações sobre o curso de extensão “Tempo e Espaço de ser criança”, através do Trabalho de Conclusão de Curso nomeado como “Quebrar paradigmas e superar-se: contexto de uma formação continuada em Educação Infantil”, de autoria de Renata Vieiro. Acesso ao PDF pelo link: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2433/1/VIERO.pdf>.

arbítrio de tomar decisões, opinar, expressar-se, mover-se com liberdade, conforme assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Para isso, o trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro apresenta a metodologia usada para criação do trabalho, sendo a pesquisa documental e bibliográfica, e pesquisa de cunho etnográfica, com abordagem qualitativa, a partir do estudo de autores como: Ludke e André (1968), Borgdan e Brikler (1994), Gil (2002), Manayor, Deslantes e Gomes (2009), Thillet (2011), Vieira (2011), Marchi (2018), Dias e Castilhos e Silveira (2018). Na pesquisa etnográfica se fez uso de vídeos e imagens da Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, do município de Getúlio Vargas - RS.

O segundo capítulo nomeado como “A história da Educação Infantil e o seu desenvolvimento no Brasil”, aborda a história e desenvolvimento da Educação Infantil e da criança, partindo da Idade Média e abordando os primeiros fatos e como as crianças eram vistas pela sociedade até chegar nos primeiros documentos e legislações que asseguram a Educação Infantil como direito da criança. As discussões são fundamentadas pelos estudiosos Ariès (1981), Kuhlmann JR (2002), Del Priori (2010) e Bechii (2012), e também de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sua revisão (Brasil, 2009<sup>a</sup>, 20019b), e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

O terceiro e último capítulo: “As práticas pedagógicas e a conquista da autonomia pelas crianças na Educação Infantil: um estudo etnográfico”, faz uma grande reflexão sobre como os espaços, os materiais, as relações, os profissionais e a escola como um todo colaboram ou não com a garantia da autonomia das crianças, na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel. O capítulo traz fotografias produzidas por mim sobre as vivências e experiências desenvolvidas durante os 4 anos e meio que trabalho nesta instituição. Para isso, a discussão se divide em cinco subtítulos e toma como base estudo de autores como: Alfredo Hoyuelos (2006), Horn (2006), Goldschmied e Jackson (2008), Rosset et. a I (2017), Steuck e Pianezzer (2013), Kellerter e Carvalho (2019), Piaget (1998), Freire (2011), entre outros, além de documentos e legislações federais disponíveis no site do Ministério da Educação, como: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a), Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2009c),

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sua revisão (Brasil, 2009a, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Com a conclusão deste trabalho pude perceber que a autonomia é um direito a ser conquistado pelas crianças desde bem pequenas, por meio dos atos do cotidiano da vida escolar, mas para que isso seja possível, é de fundamental importância que a escola planeje intencionalmente como seus espaços, mobílias, objetos, e materiais serão organizados, e que o professor organize o cotidiano com vivências adequadas, que propiciem as crianças desenvolver sua independência e autonomia para agir, pensar, produzir, vivenciar, etc. Tudo isso, levando em conta principalmente o respeito pela criança, efetivando o que a legislação orienta: ser sujeito de direitos, centro do planejamento educativo (Brasil 2009a, 2009b, 2018).

## 1. METODOLOGIA

Neste processo de construção de um trabalho de conclusão de curso, percebeu-se que pesquisar faz-se parte fundamental para a formação acadêmica, por ser uma das diversas maneiras de buscar o conhecimento pessoal e profissional. Desse modo, Gatti afirma que a “Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...]” (2002, p. 9-10).

A metodologia é a principal responsável pela criação e escrita de um trabalho acadêmico, peça chave para a organização do mesmo, desde o seu princípio. Para Thillent (2011), a metodologia é

A metodologia é entendida como disciplina que se relaciona com a epistemologia ou filosofia da ciência. Seu objetivo consiste em analisar características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades ou a implicação de suas utilizações (p. 32).

Sabe-se que existe a necessidade de professores/as sempre estarem em contínua formação e reflexão crítica sob a sua atuação, por isso, fez-se necessária a seguinte pesquisa, que iniciou com a escolha do tema do projeto, a partir de reflexões exercidas no cotidiano de atuação profissional, a fim de compreender como a autonomia é conquistada pelas crianças na Educação Infantil, valorizando-as como protagonistas das suas aprendizagens.

Nesse sentido, para desenvolver o tema, essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa com a realização de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e uma pesquisa de campo, tendo como objetivo de estudo principal investigar de que maneira a autonomia é conquistada pelas crianças na Educação Infantil a partir das práticas pedagógicas de seu cotidiano escolar.

Sendo assim, a pesquisa escolhida para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso foi a de caráter qualitativa, que Bogdan e Brikler, no livro “Investigação Qualitativa em Educação”, apontam como:

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamento de vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos um lápis (1994, p. 47).

Na investigação qualitativa, dados são produzidos não em formato de números, mas em forma de palavras e registros, como: transcrições de entrevistas, notas de campos, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros,



que necessitam de citações para ilustrar e substanciar a apresentação dos mesmos (BOGDAN; BRIKLER, 1994). Dados estes que serão analisados ao longo do texto, possibilitando perceber se a autonomia está sendo garantida (ou não) no assunto abordado a partir de estudiosos e documentos oficiais.

Os autores Minayo, Deslandes e Gomes, no livro “Pesquisa Social: teoria, metodologia e criatividade”, também abordam que a pesquisa qualitativa responde as questões bem particulares, trabalha com um universo de muitos significados, motivos, das absorções, das crenças, dos valores e das atitudes, “esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada [...]” (2009, p. 21).

Nesse sentido, os autores seguem afirmando que diferentemente das artes e das poesias, que necessitam e baseiam-se de uma inspiração do artista, a pesquisa é um trabalho que se realiza fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, preposições, hipóteses, métodos e técnicas (MINAYO; DESLANDES; GOMES; 2009). De modo bem prático, o processo de trabalho de pesquisa científica em pesquisa qualitativa, se divide em três etapas, conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 26): “ (1) fase exploratório, (2) trabalho de campo, (3) análise e tratamento de material empírico e documental”. Os autores, descrevem as fases da seguinte maneira: A fase 1 (exploratória) é basicamente a construção do projeto e tudo que é necessário para a entrada em campo, definir e delimitar o objetivo, desenvolver teoricamente e metodologicamente, montar hipóteses e pressupostos para o funcionamento do trabalho. Pensar no cronograma, no espaço, e fazer procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa.

Na segunda fase, o trabalho em campo, é levar para a prática, a teoria elaborada na fase anterior, justando-a com observações, entrevistas, levantamento de material documental e outros, é um momento prático e fundamental para a construção da teoria. No caso desse trabalho não tem a pretensão de levar a teoria para a prática, pois entendemos que teoria e prática não se separam. E, a terceira e última fase (análise e tratamento de material empírico e documental) tem como objetivo compreender e interpretar os dados coletados, articulando-os com a teoria que fundamenta o projeto inicial, com auxílio de outras leituras necessárias ligadas a pesquisa de campo (MINAYO; DESLANDES; GOMES; 2009).

O tratamento do material nos conduz a uma busca lógica peculiar e interna do grupo que estamos pesquisando, sendo construção fundamental do pesquisador, ou seja, análise qualitativa não é uma opinião dos informantes, é muito mais, é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (MINAYO; DESLANDES; GOMES; 2009).

Para a realização da pesquisa bibliográfica, foram consultados livros, dissertações, teses, artigos científicos e outros meios que foram úteis para o desenvolvimento dos temas: História da Educação Infantil, Educação Infantil e Autonomia. Segundo Gil “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2002, p. 44). O autor ainda fala sobre a ampla cobertura que a pesquisa bibliográfica permite a quem está pesquisando, afirmando o seguinte:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquelas que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisar requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2002, p. 44).

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida por algum material já existente, sendo eles principalmente livros e artigos científicos, sendo eles a fonte mais importante para a escrita. E que a sua maior vantagem é “em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (GIL, 2002, p. 45).

Para enriquecer a pesquisa bibliográfica, também foi realizada uma pesquisa documental, abrangendo leis, documentos e publicações do Ministério da Educação sobre o tema autonomia. Na pesquisa documental, diferente da pesquisa bibliográfica, Gil afirma que “[...] as fontes são muito mais diversificadas e dispersas” (2002, p. 46). O autor descreve que a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens, entre elas a constituição de uma rica e estável fonte de dados, pois os dados mantem-se ao longo da história. Por isso a pesquisa documental torna-se em diversos pontos, a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2002)

A pesquisa documental foi crucial para a produção de dados na linhagem histórica do projeto, já que segundo Gil “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser

elaborados de acordo com o objetivo da pesquisa” (2002, p. 45), perante isso foram usadas legislações e documentos oficiais, buscando pelo descritor: “autonomia”. Assim, o termo foi encontrado nas seguintes legislações, documentos e publicações do Ministério da Educação:

Quadro 1: Documento, legislações e publicações do MEC

ANO	NOME DO DOCUMENTO
1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1990	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que fixa o Estatuto da Criança e do Adolescente
1996	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
2006a	Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil
2006b	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1
2006c	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 2
2007	Coleção Proinfantil
2009a	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2009b	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2009c	Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil
2015	Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul
2017	Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Da autora, 2020.

A pesquisa bibliográfica e documental permitiu construir o corpo teórico dos capítulos desse Trabalho de Conclusão de Curso, dando sustentação teórica a temática pesquisada e desenvolvendo a primeira parte do trabalho. A fundamentação teórica também será usada quando os dados produzidos serão refletidos.

Para produzir os dados da pesquisa, o trabalho usa dos princípios dos estudos etnográficos, utilizando fotografias e vídeos como objeto de análise e também de um estudo de caso. Conforme a autora Mattos (2019) descreve, a pesquisa etnográfica é uma abordagem de investigação científica, e traz contribuições para o campo das

pesquisas qualitativas, mais em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio-interativas, e por alguns motivos então: o primeiro “[...] preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais sociais [...]” (p. 52). O segundo motivo, é por “[...] introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais” (p. 53). E o terceiro motivo citado pela autora é

[...] por revelar as relações e interações ocorridas no interior das escolas, assim como de outras instituições parte dessas estruturas sociais de forma que está se abra e evidência os processos por ela engendrados e de difícil visibilidades para os sujeitos que dela fazem parte” (ERICKSON apud MATTOS, 2019, p. 53).

Nesse sentido o estudo de caso também foi escolhido para auxiliar na formação deste trabalho, por permitir a observação do cotidiano das crianças ao longo dos anos e da escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, suas relações, seus espaços, suas propostas, suas mobílias, suas características, a fim de garantir (ou não) a conquista da autonomia pelas crianças no cotidiano escolar. Gil (2002) descreve que o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa muito utilizada, pois consiste em um estudo profundo e exaustivo, de um objeto, ou poucos objetos, dessa maneira permitindo que o estudo seja abo e muito bem detalhado, coisa que seria praticamente impossível mediante de muitos objetos de pesquisa, ou objetos muito amplos.

É importante contextualizar que a escola pesquisada se localiza no município de Getúlio Vargas/RS e tem 54 anos de história. É uma instituição de referência para a comunidade, por atender crianças de baixa renda e em condições de vulnerabilidade social da cidade desde o início de suas atividades, porém hoje, esse papel de assistência social está sendo desconstruída também junto à comunidade. Atualmente atende 152 crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, que estão distribuídas em 10 turmas, e conta com um quadro profissional composto de: 11 professores, 13 auxiliares de desenvolvimento, gestão, e demais funcionários, totalizando 30 funcionários da Educação Infantil.

A escola é composta por dez turmas, entre a creche e a pré-escola, sendo um Berçário I, dois Berçários II, três Berçários II, dois Maternais, e dois Pré nível I, cada turma tendo sua professora referência, e duas professoras volantes de projetos.

O prédio da escola conta com os mais diferentes espaços para que as crianças possam usufruir ao longo da rotina na escola, esses espaços são: biblioteca,

brinquedoteca, pátio interno, pátio externo coberto, play, área verde, parquinho, campo e sala de espelhos. Além desses espaços, a escola conta com três fraldários, dois refeitórios e cozinha. Todos esses espaços são disponíveis para o uso das crianças.

Referente a pesquisa etnográfica com crianças, os métodos podem ser os mais diversificados, como observação participante, entrevistas, grupos focais, produção de desenhos, fotografias, vídeos e outros (MARCHI, 2018). Desse modo, foi escolhido fazer uso de registros fotográficos e de vídeos já existentes, documentados entre os anos de 2018 até o ano de 2021 na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, na qual eu atuo como professora de Educação Infantil há quatro anos. Assim, foram buscados nos meus arquivos pessoais da escola, imagens e vídeos de diferentes momentos e espaços, como: as refeições, o sono, os momentos de higiene, os espaços internos e externos da escola, as mobílias, os brinquedos e materiais, entre outros para investigar como a autonomia vai sendo conquistada pelas crianças nesse contexto histórico e social da escola. A escolha das fotografias e vídeos que tenham relação com minha atuação, ocorreu em virtude de ter uma maior propriedade para falar sobre.

As autoras Dias, Castilhos e Silveira, discorrem sobre o uso das imagens, afirmando que: “Na área da educação, as imagens podem oferecer perspectivas de análise que vão para além do que está no registro escrito” (2018, p. 83). Por isso as autoras afirmam que as fotografias não devem ser consideradas neutras, um simples documento captado por lentes, e sim que são construídas socialmente dentro de padrões específicos dos locais onde foram captadas, e sendo assim, permitem mais marcas e elementos que registros manuscritos.

As fotografias e principalmente vídeos são cruciais, para a produção de dados que serão refletidos posteriormente in locus.

Ao perceber nessas imagens uma forma de compreender os sujeitos que as produziram, tem-se um instrumento de pesquisa científica que, a partir de um método de análise estruturado, permite pensar a educação, a sociedade, os temas sociais, sob uma outra perspectiva (DIAS; CASTILHOS; SILVEIRA, 2018, p. 83).

As autoras defendem o uso das imagens de vídeos nas pesquisas qualitativas, e com elas compreender com mais seriedade os elementos que elas podem apresentar, seus diferentes sentidos e deferentes significados que possam apresentar, sendo assim, afirmam que:

[...] temos as imagens e os vídeos como suportes à pesquisa qualitativa, e, por esta via, a necessidade de utilização de um método com olhar atento às especificidades desses respondentes. Isso significa que o uso das imagens, paradas ou em movimento, em estudos científicos se dá à luz de métodos capazes de compreender, com rigor metodológico, as complexidades pertencentes aos elementos que as compõem e que indicam os sentidos e os significados pertencentes às mesmas (DIAS; CASTILHOS; SILVEIRA, 2018, p. 84).

Em relação ao uso de vídeos no trabalho, serão capturadas imagens deles, realizando prints dos vídeos, que estarão disponíveis no Youtube por meio da exposição dos links de acesso em nota de rodapé. A ideia de disponibilizar o vídeo na íntegra é para que o leitor possa ter contato com a cena, com o espaço que faz parte da discussão do trabalho, pois como afirmam as autoras Dias, Castilhos e Silveira:

Para realizar a análise dos dados a partir de vídeos e filmagens é preciso que o pesquisador selecione as imagens e discursos mais relevantes, pois serão eles que darão base ao texto escrito, levando em consideração os objetivos de estudo e o referencial teórico escolhido (2018, p. 86).

Para utilizar fotografias e vídeos das crianças, foi necessário então a autorização do Termo de consentimento do uso de voz e imagem de todas as crianças que aparecem nos registros inseridos neste trabalho. Anualmente as famílias no ato da matrícula ou rematrícula assinam uma autorização de uso de voz e imagem, sendo assim, a diretora Geni Ana Bonalume, responsável pela Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel – Lar da menina, assinou o termo em nome de todas as crianças de matrículas ativas na escola. Em relação às crianças que já saíram da escola, foi necessário a busca ativa das mesmas para a assinatura da autorização do uso da voz e imagem, pois o termo que há na escola é apenas para o período que as crianças estão matriculadas na mesma<sup>3</sup>.

As categorias que compuseram a escrita do terceiro capítulo, foram desenvolvidas e selecionadas a partir dos estudos e leituras realizados sobre o tema autonomia, sendo considerados estes alguns dos mais pertinentes e necessário a reflexão: a mobília, os objetos, brinquedos, refeitórios, pátios, banheiros coletivos e individuais, as salas de descanso, a gestão do tempo, a rotina, a desaceleração da

---

<sup>3</sup> A cópia dos termos, encontra-se nos Apêndices desse trabalho. Os termos assinados pelos responsáveis, estão em posse da pesquisadora.

rotina, o desenvolvimento moral da criança, regras, conflitos, o papel do professor, o respeito do professor para a criança.

As fotografias que foram utilizadas ao longo deste trabalho, dentro das categorias escolhidas para a discussão, foram selecionadas ao longo da pesquisa, depois de ter construído grande parte do referencial teórico. Para isso foi necessária muita observação, para que a seleção das mesmas, pudessem evidenciar os assuntos abordados.

A pesquisa nos diversos campos da educação é sempre relevante, pesquisar sobre a autonomia na Educação Infantil é ainda mais importante, por permitir a busca e reflexão sobre como ela é dada as crianças e também como é de fundamental que a mesma seja oferecida as crianças nas diferentes situações do cotidiano no ambiente escolar. A reflexão sobre as fotos e vídeos será o maior apoiador para o conteúdo da pesquisa e para relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos no curso de Pedagogia.

O papel do pesquisador é servir justamente como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado de comprometimento com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (LUDKE; ANDRÉ, 1968, p. 4).

Por fim, a construção um trabalho científico é necessário para a busca de novos conhecimentos em determinada área e após, a exposição desses conhecimentos adquiridos. Segundo Vieira “A pesquisa científica, por sua vez, é de outra natureza serve para o processo de aquisição de conhecimento” (2011, p. 11). Quem busca esses conhecimentos de mundo, precisa buscar dentro de si mesmo o desejo insaciável de conhecimento e de crescimento pessoal e profissional. Falando da educação, permitir-se como profissional auxiliar que a pesquisa se torne algo que auxilie e permita que outros profissionais da área reflitam e busquem ainda mais conhecimento.

## **2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU DESENVOLVIMENTO NO BRASIL**

A Educação Infantil conforme o passar de muitos anos, vem sendo estudada, observada, refletida, questionada e repensada, por isso, não é possível falarmos sobre os dias atuais sem pensar em todo seu desenvolvimento, história e ações a favor da mesma. Refletir sobre o histórico dessa etapa é fundamental para compreendermos o lugar que a autonomia ocupa nela hoje.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, responsável pelo acolhimento e educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, que devem ter sua matrícula efetivada obrigatoriamente a partir dos 4 anos de idade. Tal fato determinado pela Lei nº 12.796/2013, que surge alterando o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2009b; 1996; 2013).

No atual contexto político da Educação Infantil no Brasil, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório que orienta a formulação de políticas e propostas pedagógicas, define a etapa como:

[...] a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2009b, s.p.).

Porém sabe-se que historicamente nem sempre a Educação Infantil foi considerada uma etapa responsável pelo cuidado e pela educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. A história da Educação Infantil revela a criação de concepções controversas que hoje precisam ser superadas.

Durante toda a Idade Média, pelos séculos XIV e XV, as crianças eram consideradas miniaturas de adultos, sendo então, miniadultos na sociedade que viviam. O autor Ariès (1981), nos permite compreender como nessa época, as crianças e a infância eram consideradas:



[...] o sentido de infância não existia na Idade Média, a ela não se dispensava um tratamento específico correspondente à consciência infantil e suas particularidades que diferenciava dos adultos. Tão logo a criança não necessitava mais da mãe ou da ama ela já era inserida na sociedade dos adultos e assim participava de jogos, de fazeres domésticos ou trabalhava como aprendizes. Suas roupas eram desconfortáveis e similares à do adulto. Essas vestimentas impossibilitavam a criança à liberdade de movimento, tirando-lhe o prazer de correr, sujar-se, subir em árvores, podendo-lhes de tudo aquilo que faz parte do mundo infantil descaracterizando aquilo que realmente é (apud LUSTING et al., 2014, p. 5).

Conforme exposto, as crianças que viviam na Idade Média não eram vistas, tratadas e reconhecidas como crianças. Realizavam tarefas de adultos, eram pouco cuidadas e não tinham a garantia de direitos que permitissem a elas liberdade de viver como criança, sendo vetadas dos prazeres da infância e tudo que ela pode proporcionar. Nesse sentido, a partir dos estudos de Ariès, os autores Pinto e Sarmiento salientam que: “Na Idade Média, as crianças são representadas como adultos em miniaturas (homunculus): trabalham, comem, divertem-se e dormem em meio aos adultos” (1997, p. 35).

O ensino público e precário instalou-se no governo Marques de Pombal, na metade do século XVIII. No século XIX, pobres eram ensinados a trabalhar, a serem úteis para a sociedade, o trabalho era a melhor escola, e as famílias de ricos e famílias que tinham posses, pagavam professores particulares para os seus filhos, conforme afirma Del Priori (2010). A autora ainda fala sobre a industrialização no país, no final do século XVIII, momento em que a criança virou também mão de obra fabril barata, trabalhavam por exemplo, cerca de 11 horas diárias em pé nas máquinas de tecelagem ou minas de carvão, tendo apenas 20 minutos de intervalo diário. Mesmo que para as crianças houvessem algumas regras para que pudessem ser inseridas no mercado de trabalho, muitas eram submetidas a trabalho escravo. Del Priore ainda se refere a mão de obra infantil durante a revolução Industrial dizendo que:

O emprego de crianças tornou-se algo tão vantajoso no Primórdios da Revolução Industrial que fabricas anunciavam precisar de “garotos bastante crescidos para que possam se passar por 13 anos”, numa tentativa de burlar a lei fabril que determinava o trabalho dos menores desta idade em seis horas (2010, p. 8).

Ao longo da História, a Família Nuclear foi sendo estruturada e passou a se organizar de forma a cuidar melhor das crianças. Conforme Priori (2010), após a chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro (1808), as famílias começam a se caracterizar basicamente em o pai (chefe da família), a mãe e os filhos gerados dessa relação, dificilmente acolhiam genros, noras e outros parentes, as casas eram

pensadas para que os donos obtivessem mais intimidade entre família, excluindo criados, vizinhos e amigos. E como o estudo era algo para famílias de classe alta, a educação das crianças de classe baixa vinha exclusivamente dos pais, a partir de suas vivências repassavam ofícios e ensinamentos para as crianças.

Foram anos de mortes precoces das crianças, trabalhos inadequados e a inexistência de direitos nas leis da época. Ao longo da história o Brasil avançou muito lentamente em relação as crianças e sua educação. No estado de São Paulo em 1920, a legislação previa escolas Maternais, para filhos de trabalhadoras, prestando serviços como alimentação e cuidados de higiene (KUHLMANN JR, 2002).

O Brasil, deixando de lado a influência da Europa, toma como modelo os Estados Unidos, criando então o Dia das crianças, e realizando o 3º Congresso Americano da Criança, e o 1º Congresso Brasileiro da Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, no ano de 1922. Em 1923 cria-se a Inspetoria da Higiene Infantil, que é substituída em 1943 pela Diretoria da Proteção à Maternidade e à Infância, na Conferência Nacional da Proteção a Infância (KUHLMANN JR, 2002).

Historicamente as creches foram uma conquista das mulheres que entraram no mercado de trabalho e lutaram pelo direito de ter onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam, por meados dos anos 1930, mesmo que este direito tenha sido por vezes ignorado (KUHLMANN, 2002). Por isso, por muitas décadas a visão do assistencialismo permaneceu como o foco principal nas creches, que pertenciam a órgãos de assistência social. Nesses espaços eram oferecidos assistência no banho, alimentação, higiene e cuidados básicos das crianças diariamente enquanto as mães estavam em expediente de trabalho. Esses ambientes não tinham intenção alguma em gerar conhecimentos de mundo ou ampliação do universo cultural para as crianças.

Com todo esse percurso assistencialista se deu a criação das creches brasileiras. Não há de se negar que as “instituições de caridade”, que assumiam essas crianças pequenas na ausência de suas mães, ministravam algum tipo de educação às mesmas, porém tratava-se de uma instrução não pautada em currículo ou planejada com os devidos cuidados pedagógicos, pois ora tendia ao treinamento para o trabalho, ora para o, também treinamento, das primeiras letras, sempre com o intuito de prepará-las para a vida como adultos em miniaturas (FULY, VEIGA, 2012, p. 89).

Chegada a Idade Moderna que “[...] passa a preparar o futuro adulto nas escolas” (DEL PRIORI, 2010, p. 7), a criança passa a ser vista como um adulto gestação, e consecutivamente a supervalorização delas, já que na Idade Média elas

não significavam nada para os seus pais e família, como afirma Del Priori (2010). A autora salienta que o reconhecimento das crianças no Brasil e seu processo de escolarização chegou tarde em relação aos demais países ocidentais, pois o capitalismo, que se fixou no ápice da Idade Moderna, não ajudou a escolarização a se fortalecer por aqui.

Na década de 1940, criou-se o Departamento Nacional de Criança (DNCR), por Olinto de Oliveira, promovendo normas para as creches e livros em relação a educação. Ainda nos anos de 1940, em Porto Alegre, surgem os jardins-de-infância, inspirados em Froebel, que eram instaladas em praças públicas, atendendo crianças de 4 (quatro) aos 6 (seis) anos de idade, em meio turno (KUHLMANN JR, 2000).

Após décadas, as mudanças em relação as mulheres começaram a surgir, e logo em seguida as diferentes percepções e o olhar voltado à criança, e sua essência. No Brasil, um grande marco em relação a educação e escolarização das crianças pequenas no país, surge com o ingresso ou alto crescimento de mulheres no mercado de trabalho, mais exatamente nas indústrias, durante o governo presidencial de Getúlio Vargas (1930 - 1945), que se realizou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943. As leis asseguravam direitos como tempo limite de carga horário, trabalho noturno, higiene e vestiários nos ambientes de trabalho individuais às mulheres, e locais adequados para que as mulheres pudessem deixar seus filhos em horário de trabalho (KUHLMALL JR, 2000).

A CLT veio então, também em apoio a essas mães trabalhadoras de diversas formas na legislação do trabalho, colaborando para garantir a assistência aos filhos, cuidados, higiene, alimentação e educação. Assim o Artigo 397 sinalizava que:

Art. 397 - O SESI, o SESC, a LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subvencionarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternas e jardins de infância, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadores, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas (BRASIL, 1943, s.p.).

As creches e pré-escolas desta época como escrevem Moysés Kuhlmann Jr (2000) e Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (2010) eram vistas como um simples local de cuidados e guarda de crianças para as mães trabalhadoras. E de fato era o que as mães precisavam e necessitavam neste momento, um lugar para seus filhos serem cuidados, alimentados e higienizados enquanto trabalhavam.

Quando falamos sobre história social da criança, hoje um ser histórico e de direitos (BRASIL, 2009a, 2009b), nos obrigamos a lembrar sobre a Declaração

Universal dos Direitos das crianças, que foi proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº 1384 (XIV), de 20 de novembro de 1959, um dos primeiros documentos que foram responsáveis por discutir diretamente a criança. O documento fixa 10 princípios para a garantia de seus direitos, em relação a sua proteção e cuidados especiais, sem discriminação de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna ou outra situação. São princípios que foram pensados e planejados pensando exclusivamente nas crianças e suas necessidades, sem distinção alguma entre elas. “Proclama esta Declaração dos Direitos da Criança com vista a uma infância feliz e ao gozo, para bem da criança e da sociedade, dos direitos e liberdades aqui estabelecido” (ONU, 1959, p. 1).

Essa Declaração aborda assuntos como discriminação, proteção especial em acidentes e desastres, direito de nascer e ter uma nacionalidade, segurança social, saúde, pré-natal, a não diminuição social por deficiências, amor e compreensão, a prioridade em receber socorros, proteção contra abandono, crueldade, exposição e tráfico, discriminação racial e religiosa, e o direito à educação, conforme o 7º Princípio:

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio directivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais. A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos (ONU, 1943, p. 2).

Com o decorrer da história, as mudanças lentamente começaram a surgir, principalmente após a criação e aprovação da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1961, o olhar para a criança iniciou um período de transformações. Nessa primeira versão, a LDBEN, em seu segundo artigo, declarava que: A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. ” (BRASIL, 1961, s.p.). Os artigos 23 e 24 salientam como a educação dos menores de 7 anos era organizada:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.  
Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, s.p.).

A Constituição da República Federativa do Brasil – CF (Brasil, 1988) é um grande marco histórico, referente as crianças e a educação em nosso país, pois traz sobre a garantia das crianças a Educação Infantil dos 0 anos aos 6 anos (sendo atualizada dos 0 anos aos 5 anos de idade no ano de 2006). Na CF é garantido no artigo Art. 208, inciso VII “[...]atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988, s.p.), sendo estes, parte de seus direitos assegurados no documento.

No artigo 205 da CF, é apresentada a seguinte afirmação referente a educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s.p.).

A CF, traz vários outros direitos da criança, em diversos pontos de seus artigos, que são, o direito à educação, à saúde, à vida, à alimentação, ao lazer, à cultura, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a família, e ainda assegura que fiquem a salvo de qualquer espécie de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

No mesmo ano da CF, foi publicado outro documento, de grande importância para o trabalho e a educação de crianças da Educação Infantil, conhecido como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que apresenta a sua devida função, expostas com as seguintes palavras.

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1988, p. 07).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) do ano de 1998, documento oficial dividido em três volumes, organizado em áreas e traz conteúdos para a Educação Infantil, com o surgimento da Base Nacional Comum Curricular em 2017, que veio com campos de experiências e objetivos para atingidos, o RCNEI foi deixado de ser utilizado como documento referencial para a Educação Infantil.

Os princípios criados como Direitos das Crianças foram novamente abordados, revistos e renovados na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, realizado pela UNICEF, em Nova Iorque, no dia 14 de novembro de 1989, que entrou

em vigor em 2 de setembro de 1990, trazendo a divisão de 3 partes, com 54 artigos, todos em relação a criança, incluindo os indígenas, portadores de deficiências, grupos étnicos e diferentes religiões. No Brasil, tornou-se o Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, e entrando em vigor em 23 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990). O documento aborda sobre seus direitos e necessidades específicas, no artigo 18, item 2, foi decretado que

A fim de garantir e promover os direitos enunciados na presente convenção, os Estados Partes prestarão assistência adequada aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança e assegurarão a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado das crianças (BRASIL, 1990, s.p.).

Logo no ano seguinte da Convenção, em 1990 no Brasil, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se dispõe exclusivamente a proteção integral a crianças e ao adolescente, considerando crianças até doze anos incompletos e adolescentes entre doze e dezoito anos de idade. Sobre a educação o ECA aborda diversos direitos das crianças e adolescentes em relação a mesma, como acesso e permanência à educação pública e gratuita próximo a sua residência, respeito, possibilidade de criticar, participar, ser protegida e amparada, entre outros (BRASIL, 1990).

A Educação Infantil no Brasil, passa a ser reconhecida pela Constituição Federal de 1988, e incluída ao sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, tornando-se dever do estado mantê-la e garanti-la a todas as crianças, reconhecendo as creches e pré-escolas como a primeira etapa da Educação Básica, acolhendo então, todas crianças de 0 a 5 anos de idade, mas sendo a obrigatoriedade da matrícula apenas a partir do 4 anos, conforme a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013, s. p.). A LDBEN em seu artigo 30, define como o atendimento na Educação Infantil será ofertada, sendo então: i. Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; ii. Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, p. 46).

Além de mencionar como a Educação Infantil será ofertada, a LDBEN (Brasil, 1996) também define sobre o seu objetivo, que é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, em aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando então a ação da família e da comunidade. A redação da LDBEN não aborda o desenvolvimento afetivo, fato destacado pela revisão das DCNEI (BRASIL, 2009a).

Em 1998, a Educação Infantil tem a publicação da primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento ressalta a importância do investimento na infância, e da educação das crianças e suas famílias com as seguintes palavras, “[...]. Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas.” (BRASIL, 1998, p. 1). Ainda em relação a valorização a educação das crianças pequenas, as DCNEI desde sua primeira versão em 1998, traz três princípios que são necessários para que as Propostas Políticas da Educação Infantil de fato tenham qualidade: Princípios Éticos, Princípios Políticos e Princípios Estéticos (BRASIL, 1998).

As DCNEI têm sua segunda e atual versão, publicada no ano de 2009, trazendo então o detalhamento de todos os pontos da versão anterior, definições, concepção, princípios, objetivos, organização, prática e avaliação. Os princípios se mantêm os mesmos, porém ganham nova redação:

“a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009a p. 8). O documento da revisão das DCNEI ainda garante que é dever das escolas de Educação infantil garantir que as crianças possam manifestar seu interesses, desejos e curiosidades, valorizando-os, e proporcionado autonomia para escolhas e de cuidados pessoas de higiene. A criança ter a compreensão de mundo pela sua cultura e outras, construindo o respeito, a solidariedade, a autoestima e vínculos (BRASIL, 2009b).

“b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2009a p. 8). O segundo princípio prevê que na Educação Infantil as práticas devem auxiliar na formação participativa e crítica da criança, sem discriminações e como parte da sua formação social, dando oportunidades às crianças opinarem, levando em consideração sentimentos e a opinião dos demais sobre o fato (BRASIL, 2009b).

“c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009a, p. 8). O último princípio é voltado ao trabalho pedagógico mais sensível e valorizador dos atos realizados pelas crianças no espaço escolar. Assim a Educação Infantil passa a organizar propostas agradáveis, estimulantes, desafiadoras (deixando a

competitividade de lado); propostas que possibilitem o cuidar e o ser cuidado; se expressar; se comunicar; organizar ideias e pensamentos; de brincar; trabalhar em grupo, de ter iniciativa em conflitos e problemas, independentemente da idade, apropriar-se de diferentes linguagens, e ter conhecimentos dos saberes da sociedade que está inserida (BRASIL, 2009b).

A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi criada pela grande importância de incorporar as mudanças e avanços nas políticas, na produção científica e nos movimentos sociais na área, estipulando normativas para uma Educação Infantil com ainda mais qualidade, e contribuindo na formação política de professores e profissionais da área, planejamentos, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico dos espaços educacionais (BRASIL, 2009b).

No ano de 2010, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4 de, 13 de julho de 2010, temos a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, documento oficial que aponta, apresenta, explica sobre as etapas e modalidades que estão incluídas na Educação Básica do Brasil. O documento salienta que a Educação é direito de todos:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2010, p. 17).

Em 2013, o MEC lança um documento<sup>4</sup> que reúne todas as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse documento estão presentes por exemplo: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

---

<sup>4</sup> Que pode ser acessado em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>.



Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013).

O atual Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, válido de 2014 a 2024, é formado por metas e objetivos para a Educação Básica, a serem alcançados em seu vigor de 10 anos. O PNE afirma que o Ministério da Educação (MEC) fará o acompanhamento sobre as metas superadas no decorrer da sua vigência, de 2 (dois) em 2 (dois) anos, por meio da realização de relatórios, dados e estatísticas que serão publicados abertamente a sociedade (BRASIL, 2014). Sendo assim, no ano de 2016 e 2018, tivemos os dois primeiros relatórios realizados, o primeiro Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014 – 2016 e o segundo Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional da Educação – 2018.

O relatório de 2014 – 2016 (BRASIL, 2016), como ele mesmo apresenta, nenhuma das 20 metas propostas foi atingida, no segundo relatório 2018, entre as 20 (vinte) metas propostas no PNE, a primeira é referente a Educação Infantil e a sua universalização até 2016 com o atendimento da Pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. A meta também prevê ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE, fato que ainda se mostra em andamento, com alguns avanços para chegar ao objetivo (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, o mais recente documento curricular lançado em 2017, ressalta definições já marcadas pelas DCNEI e sua revisão (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b) como o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos e a indissociabilidade do educar e cuidar. A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que devem ser desenvolvidas ao trabalhar com as crianças nas creches e pré-escolas brasileiras. Esses direitos orientam a formulação das propostas pedagógicas e curriculares da etapa, que através dos eixos norteadores das interações e da brincadeira, são

garantidos, permitindo-lhes os conhecimentos necessários para a constituição de um ser social (BRASIL, 2017).

Diante de todos os documentos oficiais que temos em relação a Educação Infantil no Brasil, percebe-se as conquistas e avanços ao longo da história. Andrade referência em seu texto: “Educação Infantil: na trilha do direito, sobre a caminhada de direitos adquiridos ao longo da história”:

As legislações sobre a infância brasileira ganham nova dimensão com a abertura democrática do país, em especial com o reconhecimento das creches como direito das crianças e das famílias e dever do Estado. Esse fato expressa a necessidade da garantia dos direitos da infância em instituições pautadas por critérios de qualidade que contemplem as funções do cuidar e do educar (2010, p. 150).

Frente a toda conquista de direito das crianças, temos o papel fundamental do professor e da professora neste processo de conquistas e avanços, hoje nas creches e pré-escolas o cuidar e educar são indissociáveis (BRASIL, 2009a; 2009b), não sendo mais papel do profissional agir como um transmissor de conhecimento, e sim como um mediador, que planeje a partir das crianças e seus interesses, de maneira contextualizada e intencional, assim permitindo o protagonismo da sua própria pesquisa e do seu conhecimento.

Ao mesmo tempo que os educadores compreendem que são mediadores e não meros transmissores de conhecimentos, surge um imenso avanço dentro das creches e pré-escolas, em relação ao seu papel na responsabilidade pela garantia dos direitos infantis. Um ponto interessante a ser ressaltado é sobre a criança se tornar o centro do planejamento educativo (BRASIL, 2009a; 2009b), o que requer que o professor, como o mediador planeje o cotidiano, as brincadeiras, as propostas e suas continuidades, com o foco no interesse das crianças.

O livro “Ideias orientadoras para creche: a qualidade negociada”, de Bechii et al. (2012), nos remete sobre este ponto e outros, já no capítulo dois “A vida Cotidiana na creche” de Ana Bondioli e Antonio Gariboldi, momento em que os autores apresentam sobre tempos e espaços, rotinas, brincadeiras e outros pontos que são fundamentais nos espaços educativos, pensados para a criança como protagonista e o professor como mediador do conhecimento.

O espaço representa o lugar de organização educativo do adulto nos momentos de planejamento e articulação do ambiente definem-se as possibilidades de mudanças, os critérios de uso dos materiais e as modalidades de ativações do interesse infantil (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012, p. 29-30).

Apesar do todo avanço histórico da Educação Infantil ainda percebemos uma sociedade com pouca informação em relação a todo o sistema de educação no Brasil, principalmente quando falamos sobre as crianças de creches e pré-escolas, que necessitam ainda mais atenção em todos os detalhes do cotidiano escolar. Por isso temos que avançar nos estudos, pesquisas e suas divulgações na área.

Nesse contexto de avanço que essa pesquisa sobre autonomia se insere, por isso após discorrer sobre toda a história da Educação Infantil, é essencial refletir no próximo capítulo sobre o foco principal desta pesquisa, a autonomia como direito fundamental das crianças.

### **3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONQUISTA DA AUTONOMIA PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO**

A discussão sobre a autonomia, nos espaços escolares, começou a surgir lentamente junto aos documentos oficiais, principalmente aos que estão intimamente ligados ao reconhecimento dos direitos das crianças. Como vimos anteriormente, a Criança era vista como mini adulto na Idade Média, por isso a infância era praticamente inexistente na comunidade onde vivia (ARIÈS, 1981), na Idade Moderna era criado para ser o adulto do futuro, e a pouco tempo ao ser reconhecida como um ser histórico e de direitos perante a sociedade, teve seus direitos garantidos (DEL PRIORI, 2010).

A autonomia vem se tornando um assunto frequente e ouvido nos ambientes da educação, o tema e a sua importância, sendo mais discutido por educadores, que se preocupam em efetivar as crianças como protagonistas de seu aprendizado, afirmando seus direitos no espaço educativo, e aceitando que a autonomia lhes permite isso. Há alguns anos, percebemos, que as legislações, documentos e publicações da educação nacional abordam o tema, que merece ser destacado e organizado dentro desse Trabalho de Conclusão de Curso.

Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei) (ZATTI, 2007). De acordo com o significado do Minidicionário de Língua Portuguesa Luft (2010, p. 94), autonomia significa: “Faculdade de se governar por leis próprias; independência”. Já o conceito de independência é definido como: “Condição livre; Direito de decidir e agir segundo a própria vontade [...]” (LUFT, 2010, p. 423).

Percebo, em alguns anos de experiências como professora de crianças de Educação Infantil, que para a conquista da autonomia das crianças, desde bebês, é preciso levar em conta muitos aspectos, como a concepção de criança, de currículo, de Educação Infantil, os brinquedos, o local, a experiência e como proporcionamos que a criança tenha a devida capacidade de independência e liberdade nos espaços que frequentam. Por isso, após refletir sobre o conceito da palavra, trago Maria Montessori como grande modelo de inspiração para o meu trabalho e meu modo de pensar e observar a criança.

Maria Montessori, baseada nos estudos piagetianos, também inaugurou modos diferentes de pensar sobre a criança. Não foi Pedagoga, mas estudiosa da área da educação e a primeira médica mulher, formada na Itália, se tornando pioneira sobre os estudos em relação as crianças e suas capacidades de aprender de forma autônoma. Montessori sendo uma das primeiras conhecidas em estudo sobre a autonomia, torna-se um dos maiores exemplos, se não o maior sobre como conduzir meus trabalhos priorizando as crianças e sua autonomia (STEUCK; PIANEZZER, 2013).

Maria Montessori, inaugura a Case Del Bambini em janeiro de 1907, e após isso, sua teoria começou a ser conhecida e chegou em outros países, como a Suíça, Argentina, Estados Unido, Paris e assim difundindo-se pela Europa e demais continentes, rapidamente (STEUCK; PIANEZZER, 2013). Seu olhar sobre as crianças e suas aprendizagens vinha também em relação aos espaços que as acolhiam, a mobílias adequadas, a organização dos espaços, o planejamento dos profissionais, com a criança como foco central e a observação das crianças. Em relação a isso, Montessori argumentava:

Devemos, pois, interditar à criança tudo o que pode ofender ou prejudicar o próximo, bem como todo gesto grosseiro ou menos decoroso. Tudo o mais – qualquer iniciativa, útil em si mesma ou de algum modo justificável – deverá ser-lhe permitido; mas deverá igualmente ser observada pelo mestre; eis o ponto essencial [...] (MONTESSORI apud STEUCK; PIANEZZER, 2013, p. 27).

Quando pensamos sobre a autonomia, a partir das leituras e estudos prévios desenvolvidos, surge conceitos como liberdade de escolha, o mover-se, o poder de decidir, fazer ou não, de ser livre em atos diários. E são esses também, grandes focos de estudo de Montessori (STEUCK; PIANEZZER, 2013), já que a autora permite refletir sobre desde as grandes propostas até os pequenos detalhes do cotidiano.

Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, pensador e estudioso da Educação, e também da autonomia, traz em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (2011), pontos a serem refletidos sobre uma proposta educativa autônoma e democracia. O autor apresenta a ética, o respeito, o risco, o bom-senso, a tolerância, a curiosidade, a competência, a generosidade, e muito outros aspectos relevantes, que são necessários ao processo de desenvolvimento educativo em relação a autonomia.

Outro ponto forte e importantíssimo a se ressaltar sobre a atuação do professor diante das crianças, é o respeito frente a autonomia, das que já existem e das que

ainda estão em desenvolvimento. Freire afirma que “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um preparativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (2011, p. 58). Diante de afirmações como estas, nos indagamos sobre os educadores, que ainda, deixam de respeitar as escolhas das crianças, suas vontades, desejos e anseios de aprender.

Antes de refletir sobre o que favorece ou poda a autonomia das crianças no ambiente escolar, precisamos lembrar que a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) abordam, os três princípios básicos para a Educação Infantil: éticos, estéticos e políticos, que são a base para o trabalho com as crianças, e pontuam a presença da autonomia no princípio ético: “a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009b, p. 8). O documento da revisão das DCNEI ainda afirma que é dever das escolas garantir que as crianças possam manifestar seu interesses, desejos e curiosidades, e proporcionado autonomia para escolhas, sempre os valorizando.

A autonomia nas creches e pré-escolas pode e deve ser concedida as crianças nas mais diversas formas, e em todos momentos do cotidiano e da rotina da escola, desde a mobília que favoreça seu uso, a escolha de participar ou não de situações, escolher o que deseja comer e poder servir-se livremente e sozinha, tomar decisões cabíveis a ela sobre a melhor opção para si mesma e para o grupo, ter espaço e tempo para exercer seu trabalho que é brincar, entre outras ações que possam conceder o uso da autonomia para as crianças, respeitando suas escolhas e decisões, acolhendo-as indiferente das suas preferências.

Freire (2011) reafirma isso, dizendo que a autonomia é um amadurecimento de si mesmo, um processo, e não algo que ocorre com data marcada, sendo assim a pedagogia da autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e de responsabilidade, e ainda ressalta que as experiências devem ser respeitadas da liberdade do ser, pois

[...] o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto professor licencioso, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito [...] (FREIRE, 2011, p. 59).

A partir dos três princípios básicos para a Educação Infantil e dos escritos de grandes estudiosos da criança e da infância sobre o que é autonomia, diversos pontos foram traçados como importantes para pensar o tema, como por exemplo: mobílias, objetos, brinquedos, refeitórios, pátios, banheiros, salas de descanso, gestão do tempo, rotina, a desaceleração da rotina, desenvolvimento moral da criança, regras, conflitos, o papel do professor, o respeito do professor para com a criança. Desse modo, construindo categorias de reflexão a partir da metodologia do estudo de caso, o texto segue dividido em cinco subcapítulos, em que serão utilizadas narrativas e fotografias do cotidiano do meu trabalho na escola de Educação Infantil Favinhos de Mel para pensar a conquista da autonomia pelas crianças.

### 3.1 ESPAÇOS DAS SALAS: MOBÍLIAS, OBJETOS E BRINQUEDOS

Acredita-se que os espaços são grandes organizadores da autonomia na Educação Infantil, sendo permeado por moveis, objetos, brinquedos, aromas, sabores que indicam ou não a presença de ações autônomas pelas crianças. Por isso essa categoria pretende discutir como a Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel se organiza sobre o tema.

A mobília, da Escola, integra a maior parte dos espaços da escola, desde a sala de aula, o refeitório, o banheiro, os pátios e outros espaços que a crianças utiliza. Sem dúvidas é um dos principais pontos que permite a autonomia, quando adequada a criança e as suas necessidades. Quando temos uma escola que foi inaugurada há 50 anos atrás, apenas com a intenção do cuidar da alimentação e saúde das crianças carentes do bairro, esse é um tema que necessita ser citado, pois a tendência é que os móveis e a arquitetura do espaço não foram projetados para a escolarização de bebês e crianças bem pequenas.

Notamos o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil<sup>5</sup>, do Ministério da Educação, aborda especificamente a infraestrutura para as escolas de Educação Infantil, publicado em 2006, esclarece como devem ser arquitetadas e mobiliadas, as escolas para que permitam a devida autonomia às crianças, dando destaque ao planejamento dos ambientes, pensados e montados para valorizar a criança como protagonista (BRASIL, 2006a).

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)>.

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à idéia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio (BRASIL, 2006a, p. 28).

Alfredo Hoyuelos em “A estética no pensamento e obra pedagogia de Loris Malaguzzi” (2006), descreve que os móveis não devem ser algo simples ou parcial no espaço e sim o todo, o coração do local, e deve apresentar possibilidades, as quais o autor destaca descrevendo-as como:

[...] ofertas e múltiplas possibilidades de jogo, de trabalho, de exploração, de investigação, de interação, de imaginação, de motricidade, de aprendizagem, de conhecimento, de autonomia, de orientação e controle espacial (HOYUELOS, 2006, p. 110).

A partir das escritas de Hoyuelos, início falando sobre os espaços brincantes na sala “de aula” das crianças, refletindo sobre os materiais e as mobílias que são disponíveis para as crianças. Os “cantos temáticos”<sup>6</sup> são pensados e planejados conforme a criança demonstra o seu interesse. Assim a organização permite investigar, brincar, pesquisar, observar, e reconstruir os espaços e as escolhas dos materiais.

A professora/professor, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado (BRASIL, 2006a, p. 9).

Desde o início do curso de Pedagogia, houve a provocação, em observar os interesses das crianças para poder movimentar a organização dos espaços da escola, unindo ao planejamento a partir dessas constatações, foi possível criar cantos temáticos que chamassem as crianças a buscar ainda mais, brincar ainda mais, criar muito mais, com o que elas tinham ali disponíveis. Então, com o passar do tempo, outras colegas foram percebendo essa importância e assim toda escola começou a pensar e planejar a partir das observações dos interesses das crianças, tendo então elas como o grande foco de nossos atos.

---

<sup>6</sup> Os “cantos temáticos” começaram a ser estudados e pensados para as crianças a partir do projeto de extensão junto a UFFS no ano de 2017. Os cantos temáticos hoje se tornaram um dos recursos pedagógicos para proporcionar experiências para as crianças dentro da sala de aula, são criados a partir dos interesses das crianças, sendo mudados e reinventados sempre que a educadora percebe que as crianças já o exploraram e não sentem mais interesse no mesmo.



Nesse sentido, a Fotografia 1, representa um exemplo de canto temático montado para uma turma de Pré nível I (4 e 5 anos). As crianças da turma demonstravam muito apresso por brincar com animais em miniatura, seja no campo, no pátio, ou em qualquer lugar que iam, queriam levá-los sempre juntos. A partir dessa observação, esse espaço foi montado também na sala de referência. Além dos animais, foram colocados brinquedos que podiam ser molhados e trocados, lupas, uma pequena estante leve, que permite a locomoção da mesma por duas crianças, e uma caixa com terra, areia, pedras e água.

Fotografia 1 – Caixa de terra e areia, com animais em miniatura



Fonte: a autora, 2020.

As crianças possuem a liberdade de contribuir com a montagem desses espaços, pois: “O importante é criar outras possibilidades de interação para as crianças, em que elas mesmas possam contribuir na organização e definição dos ambientes a serem criados” (STEUCK; PIANEZZER, 2013, p. 115). O interesse das crianças pelos espaços é visível. Quando há interesse ou quando o mesmo acabou, as crianças conseguem demonstrar isso no modo como ocupam o espaço. Se as

crianças não brincam mais, significa que está na hora de transformá-lo ou retirá-lo da sala, ocupando o espaço por outro que responda ao novo interesse: “Qual é o interesse das crianças? ”.

Por ser um parceiro da prática educativa, a organização dos ambientes/ espaços não deve ser engessada, permanecendo a mesma organização durante o semestre/ano todo. Os ambientes (cantinhos) precisam ser organizados conforme o planejamento do professor ou o interesse das crianças, e ser modificados a cada certo período de tempo: mensalmente, a cada dois ou três meses, conforme o (des)interesse das crianças pelos espaços, as necessidades do planejamento do professor, entre outros (STEUCK; PIANEZZER, 2013, p. 115).

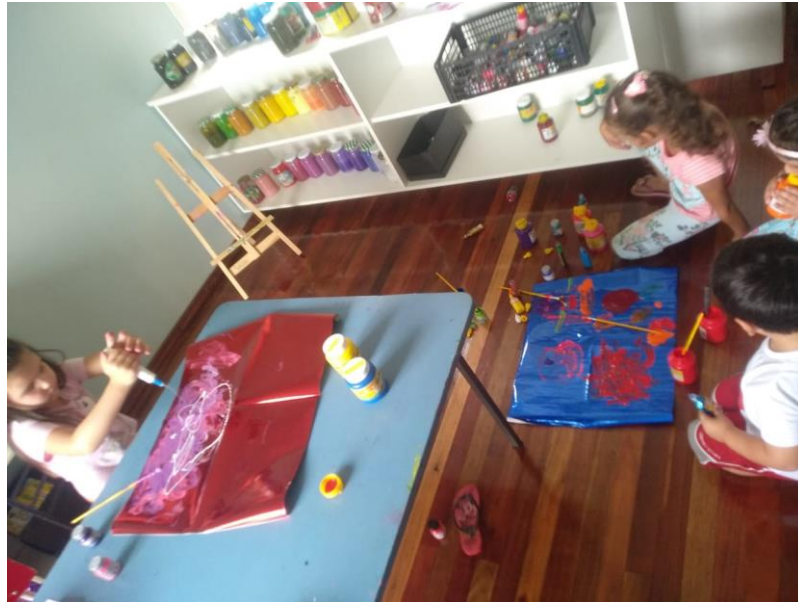
Outro exemplo de canto temático, criado a partir do interesse das crianças, foi o ateliê. Na Fotografia 2, é possível observar que a organização do mesmo levou em conta a altura, a disposição dos materiais, o senso estético, a sensibilidade e os materiais que seriam de interesse das crianças. Muitas vezes, parte desses materiais era levado também para a área externa da sala, possibilitando diferentes experiências para as crianças, como demonstra a Fotografia 3, que foi um momento de exploração livre por parte das crianças.

Fotografia 2 – Organização do ateliê



Fonte: a autora, 2019.

Fotografia 3 – Crianças fazendo uso do espaço



Fonte: a autora, 2021.

O espaço do ateliê foi criado e reorganizado pela autora de diferentes formas ao longo do tempo. No início era apenas com canetinhas, lápis de cor e giz de cera, sem muita disponibilidade de materiais para que as crianças realmente pudessem explorar, sendo assim, inicialmente as tintas eram sempre dispostas em seus potes originais, sem pensar na estética e ética do espaço, apenas em uma grande caixa, sem estarem à altura da criança, e normalmente em armários e estantes, assim, as crianças necessitavam do auxílio de um adulto para obter acesso, sendo usadas apenas em propostas planejadas com o material.

Com a divulgação de algumas de imagens, vídeos e mini-histórias do “Ateliê Carambola”<sup>7</sup>, foi buscado leituras sobre cores, tons e disponibilidade desses materiais no ateliê da sala de aula. É perceptível observar, nas Fotografias 2 e 3, a mudança desse espaço, com a percepção da necessidade das cores serem ofertadas em vidros transparentes, expostos e principalmente, estarem no alcance das crianças, de modo que pudessem além de alcançar, perceber as tonalidades, as cores das tintas, e sem a necessidade de auxílio de um adulto. Nesses espaços sempre estive as tintas guache, tinta de tecido, tinta aquarela, pincéis, folhas de diferentes tipos (sulfite 60, oficial, A3, cartolinas), cavaletes para pintura, canetas permanentes, lápis, canetinhas,

<sup>7</sup> Escola de Educação infantil São Paulo que se inspira na abordagem de Reggio Emilia para conduzir seu projeto educativo. Para conhecer mais acesse: <https://www.escolaateliēcarambola.com.br/>.

entre outros materiais, que julgava serem importantes estarem a disposição para a exploração e criação das crianças. Pois, como afirma Horn:

[...] por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e delas entre si. Assim considerado, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa. (2005, p. 29).

Os bebês também podem ter em suas salas cantos temáticos, conforme seus interesses, pois mesmo sem a fala, eles já conseguem expressar o que gostam ou não no seu brincar.

Fotografia 4 – Bebê brincando em canto temático com materiais não estruturados



Fonte: a autora, 2018.

A Fotografia 4, representa um canto temático pensado para os bebês, um espaço que é “[...] reservado para a realização das atividades previstas pelo professor no planejamento. Necessita ser um espaço amplo, que permita à criança a exploração do ambiente e dos objetos que ali se encontram” (STEUCK; PIANEZZER, 2013, p. 105). Por isso esse espaço, além de amplo precisou ser organizado com materiais não estruturados<sup>8</sup>, leves, de fácil movimentação, que permitam o brincar heurístico e movimentação pelo espaço:

<sup>8</sup> “Os materiais não estruturados podem ser todos aqueles que convidam a arquitetar construções no campo da imaginação, como: madeiras, cones, carretéis, caixas, latas, alumínio, tubos, canos de PVC, contuítes, tampas, garrafas, tecidos, tijolos, caixas, acrílicos, elásticos, prendedores de roupa, elementos da natureza (pinhas, pedras, folhas, sementes, sabugos de milho, palha, cascas, etc), entre outros objetos que possibilitam a criação e a continuidade” (SOUZA, BARROZO 2019, p. 26).

O mais importante é que o professor esteja atento às curiosidades dos bebês, e disponibilize novos desafios, estimulando cada vez mais o processo de conhecimento das crianças. Materiais simples como colchões, tecidos, lençóis servem para fazer um túnel, uma cabana (para elas se esconderem), balançar as crianças, transportá-las de um lado para outro (puxando-as com os colchões ou lençóis), para rolar, dar cambalhotas, engatinhar, entre outros. Não perca a oportunidade de utilizar os materiais encontrados no dia a dia, para estimular cada vez mais os bebês e se divertir (STEUCK; PIANEZZER, 2013, p. 108).

Esses espaços podem ser os mais variados, com diversos materiais e mobílias como: fantasias, materiais da leitura, mercadinho, escritório e outras infinitudes de opções que as crianças apresentam interesse. Além de espaços fixos na sala, também podem ser organizados espaços para sessões de brincar heurístico<sup>9</sup>, em que as crianças se sintam convidadas a explorar e investigar objetos e brinquedos conforme a intencionalidade do educador. As fotografias 5 e 6 tem o intuito de exemplificar isso.

Fotografia 5 – Espaço organizado para exploração com farinha



Fonte: a autora, 2019.

---

<sup>9</sup> As autoras Goldschmiel e Jackson (2008, p. 148) pioneiras no estudo dessa abordagem, salientam que a palavra heurístico deriva do grego *eurisko*, e significa “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo”.

Fotografia 6 – Espaço organizado pelas crianças para exploração



Fonte: a autora, 2019.

Para organizar os espaços e ou as sessões de brincar, a mobília é um elemento importante, como salienta o documento publicado no Rio Grande do Sul, em 2015, Implementação do Proinfância, que também apresenta diversos trechos relacionados a autonomia na Educação Infantil e que está disponível no site do MEC<sup>10</sup>. Um dos textos desse documento, “Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas”, de autoria de Maria da Graça Souza Horn e Carolina Gobatto, salienta a importância de quebrar padrões tradicionais ultrapassados para que seja possível o novo tomar conta, e de fato auxiliar nas diferentes formas de autonomia das crianças pequenas, permitindo a liberdade sem depender do professor para seus atos, afirmando com as seguintes palavras:

Essa forma de organizar o espaço quebra o paradigma de uma escola inspirada em um modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, umas atrás das outras, de móveis fixos, de armários chaveados pelo (a) professor (a), do qual dependerá toda e qualquer ação da criança. Em um contexto assim pensado e organizado, promovemos a construção da autonomia moral e intelectual das crianças, estimulamos sua curiosidade, auxiliamos a formarem ideias próprias acerca das coisas e do mundo que as cercam, possibilitando-lhes estabelecer interações cada vez mais complexas (HORN e GOBBATTO, 2015, p. 70).

10

Disponível

em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=36711-ebook-implementacao-proinfancia-rio-grande-do-sul-perspectivas-politicas-pedag-pdf&category\\_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36711-ebook-implementacao-proinfancia-rio-grande-do-sul-perspectivas-politicas-pedag-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192)>.

Nesse sentido, as Fotografias 7 e 8 enfatizam e apresentam esse assunto para reflexão. Assim como os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a) afirma, que os móveis precisam ser leves, a fim de possibilitar o deslocamento pelas crianças, favorecendo a mudança, disposição, o uso, e conseqüentemente incentivando a autonomia, bem como a variedade de materiais e o acesso dos mesmos, precisam ser planejados para que a autonomia das crianças seja favorecida, realizando as suas próprias ações, como carregar objetos que deseja, mover os móveis para onde quer, manipular tudo que está ao seu redor e ao seu alcance, para que de fato se apropriem do espaço, é necessário que a escola e educador compreenda essa importância para que possa realizar essas ações favorecedoras as crianças, buscando assim que elas se realizem dentro do espaço escola, em todos os ambientes que a criança utilize ao longo do dia.

Fotografia 7 - Brincadeira montada pelas crianças



Fonte: a autora, 2019.

Fotografia 8 – Mesa da sala referência do Pré



Fonte: a autora, 2020.

Os Indicadores de Qualidade para Educação Infantil, sinalizam no indicador número 5, nomeado como: Dimensões espaços, materiais e mobiliários, sobre esse assunto:

O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis (BRASIL, 2009c, p. 50).

Ao pensar sobre esse indicador, foi observado a altura dos móveis na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, ao longo desses 4 anos de trabalho da autora na escola. O avanço em relação mobília foi muito significativo, vejo toda gestão se mobilizando para buscar o melhor para as crianças, e hoje é possível dizer que há poucas coisas que não ficam ao alcance das crianças, alguns poucos armários ainda não estão adequados, berços e algumas professoras ainda resistentes, porém a maioria da equipe busca deixar os materiais das crianças nas primeiras prateleiras baixas, e as mais altas deixar álcool, papel para repor, documentos, e outros materiais que acham necessário não estarem a altura das crianças ou por não poderem mesmo.



A fotografia a seguir demonstra como crianças de pouca idade conseguem seguir autônomas após se sentirem confiantes no espaço e com as situações desenvolvidas. A turma de Pré nível I- B, crianças de 4 e 5 anos, estava jogando bingo, após algumas vezes jogarem com a educadora orientando e jogando junto, elas compreenderam o jogo, e sempre que desejado, todos que querem participar sentam na mesa, pegam o jogo que fica ao alcance doas mesmas e jogam. Quando encerram as diversas partidas, recolhem, guardam os itens nos espaços e partem para outra brincadeira. Uma das crianças sentada no canto direito da mesa está comandando o jogo, o que significa que foi a vencedora da rodada anterior, quem ganha a partida, comanda o jogo na próxima rodada.

Fotografia 9 - Espaço de jogos



Fonte: a autora, 2019.

Para iniciar uma reflexão sobre as propostas para os bebês, é importante que os educadores da infância estudem sobre a abordagem de Pikler, em que se discute sobre o cuidado com a rotina, como movimento livre e a não influência do adulto/educador nas experiências cotidianas. Para Pikler, o educador deve apenas interferir no planejamento e organização dos espaços, que ocorrerão exploração e experiências das futuras descobertas, deixando claro então que a autonomia é valorizada desde as primeiras experiências de vida do bebê, desde virar-se, pegar alguns objetos, tentativas de se sentar e ficar em pé, ou alimentar-se sozinho (MELIM; ALMEIDA, 2019).

As reflexões sobre a educação de crianças feitas a partir dos estudos e do trabalho realizado pela Instituto Emmi Pikler, possibilitou um conhecimento mais aprofundado das experiências e das práticas de cuidados com bebês. Diante das discussões tão presente entre os educadores brasileiros, sobre o respeito pela criança para pensar espaços, os tempos, as relações e interações entre crianças e adultos nas instituições de Educação Infantil, se reconhece o crescente interesse de educadores e pesquisadores na produção de conhecimento sobre a criança seu desenvolvimento, rompendo com as representações e concepções tradicionais da criança (MELIM; ALMEIDA, 2019, p. 100 - 101).

Neste sentido o livro “Educação de 0 a 3 anos” de Goldschmied e Jackson afirma:

A eficácia dos arranjos para guardar materiais para o brincar ordenadamente é essencial. Para permitir que as educadoras ajam como facilitadoras, as coisas devem ser guardadas, até onde for possível, em prateleiras abertas, de forma que as crianças possam alcançar as coisas por si mesmas, ou ver o que está disponível e pedir o que desejam (2008, p. 40 - 41).

Fotografias 10 e 11 - Brinquedos e móveis da sala do Berçário II



Fonte: a autora, 2021.

Os Indicadores de Qualidade para Instituições de Educação Infantil declaram que as crianças precisam de espaços para mover-se, engatinhar, ensaiar os primeiros passos; que tenham livros disponíveis, brinquedos adequados para a idade e ao seu alcance; tudo que favoreça a liberdade de escolha e a autonomia de bebês e crianças que utilizam os espaços (BRASIL, 2009c). Nesse sentido fiquei pensando sobre esses aspectos e percebi que mesmo com diversas mudanças e avanços, a escola ainda tem muito a refletir e a crescer para que toda mobília da escola acolha as crianças e permita a sua autonomia.

Afirmando o que foi dito acima, Goldschmied e Jackson salientam que:

Uma sala para bebês precisa combinar uma sensação de espaço amplo com intimidade, permitindo movimentos livres para as crianças que se movimentam em uma área mais tranquila para os bebês que ainda não possuem essa capacidade [...] plano geral da sala para essa faixa etária deve oferecer o maior campo de sensação possível para a atividade motora bruta das crianças, na qual elas despedem muita energia, no seu processo de progredir a partir do engatinhar e levantar-se até os primeiros passos (2008, p. 42 - 43).

A mobília dos bebês e de suas salas também deve ser planejada pensando neles, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a), sugere que este espaço contenha, diversos aspectos que favoreçam o dia a dia e conseqüentemente a autonomia e liberdade as crianças, o documento apresenta a necessidade de espelhos amplos, que permitam que as crianças possam se ver, se perceber por inteiras, a essencialidade de bancada, prateleiras, armário e outros locais que guardem os brinquedos das crianças, seja de cerca de 0,65 centímetros, para que as crianças tenham o acesso livre a estes. O acesso ao solário, pátios, parques e outros locais externos possam permitir que as crianças tomem sol, sejam de maneira que consigam acessar sozinhas, e as janelas da sala, devem ser da altura das crianças, que elas consigam visualizar e observar o ambiente fora da sala de aula, sozinhas. Estes são apenas alguns pontos destacados no documento das necessidades básicas das salas dos bebês e que ainda precisam ser organizados no cotidiano da escola pesquisada.

Refletir diante de algumas questões em relação a mobília das escolas de Educação Infantil é necessário sim, pois ainda vemos crianças bem pequenas sentada enfileiradas, pedindo permissão para levar a cadeira a algum lugar, com seus pés sacudindo no alto pela inadequada altura das cadeiras, não alcançando pias e bebedouros, etc. Por isso, alguns questionamentos surgem perante o assunto: De fato a escola Favinhos de Mel está com a mobília adequada para receber as crianças e os bebês? A mobília das salas da escola está de acordo com os documentos que regem a Educação Infantil? Como essa mobília está favorecendo a autonomia das crianças dentro da escola? A cadeira é leve? As prateleiras estão na sua altura? Ela consegue o que quer sozinha? Questionamentos como estes, deixam um espaço ainda mais abrangente para reflexões.

E os brinquedos que as crianças utilizam durante o período que estão na escola, como devem ser organizados? O que são brinquedos para elas? E como elas brincam? São algumas reflexões que podemos ter em relação aos brinquedos que

temos em sala de aula. Na Fotografia 10 observamos uma predominância de brinquedos industriais, de plástico e coloridos, fato que precisa ainda ser refletido no ambiente educativo dos bebês. É necessário a reflexão sobre os brinquedos na sala dos bebês, ter ética na escolha desses brinquedos que estarão disponíveis no espaço deles.

Quando falamos dos brinquedos para bebês e crianças bem pequenas, sabemos que existe uma infinidade de opções, dentre eles, os de plástico, os de silicone, de acrílico, e entre outros tipos de brinquedos industrializados, as vezes ocupam a maior parte do espaço das escolas. Porém, no ambiente das crianças pode haver brinquedos mais desafiadores e elaborados, os materiais de largo alcance e os brinquedos não estruturados se transformam em brinquedos que instigam as crianças a criar, recriar, pensar, produzir sua brincadeira (Rosset et. al, 2017), como por exemplo, os materiais que já foram demonstrados nas Fotografias 4 e 5.

O livro: Práticas comentadas para inspirar: formação do professor de Educação Infantil, traz o seguinte “[...] ao brincar, as crianças se desenvolvem. Elas se desafiam, pensam em diferentes situações, criam soluções para os problemas que surgem, relacionam-se e aprendem” (Rosset et. al, 2017, p. 31). Por isso, o espaço para brincar, o tempo para brincar devem ser alargados, assim como a escolha dos brinquedos deve ser feita com intenção. Os brinquedos encontrados na sala de aula devem ser brinquedos que favoreçam o brincar, as aprendizagens e autonomia das crianças, porque “Nenhuma criança brinca só para passar o tempo. Quando ela brinca, faz isso levada por um desejo de compreender e construir uma ideia de mundo” (Rosset et. al, 2017, p. 31).

Os materiais não estruturados são brinquedos que provocam as crianças e a sua imaginação de pensar sobre possibilidades criativas e representativas pois são materiais encontrados no dia a dia como elementos da natureza, madeiras, tecidos, cones, etc. Um dia brincado com esses materiais, inspira e desperta outras brincadeiras complementares nas crianças, com o uso dos mesmo materiais e outros adicionais no outro dia (ROSSET et. al, 2017).

No texto “O brincar na Educação Infantil” de Gisela Wajskop (1995), a autora pontua que

Na situação de brincadeira que as crianças podem se colocar desafios além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que

desenvolver sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência (WAJSKOP, 1995, p. 67).

Os brinquedos para a crianças vem como um desafio para as mesmas, permitindo que as mesmas consigam apropriar-se dos materiais disponíveis. As crianças podendo decidir sobre o que, com quem, onde, e por quanto tempo brincarão com aquilo e naquele espaço. Mesmo as crianças maiores os materiais não estruturados e os de longo alcance são fundamentais e de grande interesse dos mesmos, o brincar de faz de conta é ainda mais presente em crianças maiores, criando enredos, falas, personagens locais, e tudo que uma brincadeira permite.

Fotografia 12 - Crianças explorando caixas



Fonte: a autora, 2019.

A sequência de fotografias, que configura a Fotografia 12, foi construída a partir de um vídeo<sup>11</sup>, e mostra uma cena com crianças de 4 e 5 anos, do Pré I da escola Favinhos de Mel, na qual o interesse por brincar com caixa era constante, por isso, um grande espaço com caixas foi construído. Caixas grandes, pequenas, baixas e altas, algumas que eram necessárias a montagem para brincar. O espaço ficou cerca de 4 meses na sala, as caixas foram levadas para diversos espaços além da sala, como o campo, pátio e salas de outras crianças de diferentes idades. O brinquedo do momento eram as caixas, um material não estruturado que permite uma brincadeira lúdica de muito aprendizado.

Sabendo que os brinquedos e interesses das crianças são diferentes, as fotografias abaixo (Fotografia 13) mostram bem como é possível as crianças terem autonomia de escolher com o que brincar, em que momento e como, fotografias retiradas de um vídeo<sup>12</sup>. Dentro da mesma sala, no mesmo momento, temos grupos diferentes explorando os espaços. Um grupo de várias meninas estão brincando com as cadeiras no meio da sala, como demonstra a imagem A; na imagem B e C duas crianças pintando; na foto D duas crianças brincam com os potes das tintas que estão ao lado dos cavaletes; e bem ao fundo da foto E, uma criança brincando com os materiais não estruturados.

---

<sup>11</sup> Link de acesso ao vídeo: [https://drive.google.com/file/d/1Jn\\_NPGApb8mjfOIoEsaDBIOSM-aRXK2O/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Jn_NPGApb8mjfOIoEsaDBIOSM-aRXK2O/view?usp=sharing).

<sup>12</sup> Link de acesso ao vídeo: [https://drive.google.com/file/d/1xgH1dGCP\\_M-TqlziBroEj-dWQ1Is1E4d/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1xgH1dGCP_M-TqlziBroEj-dWQ1Is1E4d/view?usp=sharing).

Fotografia 13 – Crianças explorando diferentes espaços da sala referência



Fonte: a autora, 2019.

As imagens apresentadas até aqui, permitem pensar como é possível que a mobília, os materiais, os brinquedos e os espaços possam permitir tantas oportunidades e autonomia para as crianças que as utilizam, e faz refletir e como é importante pensarmos nas crianças como um todo, como pertencentes do espaço que estão inseridas. E para que possamos dar continuidade as reflexões, o subcapítulo “3.2 Espaços da escola: refeitório, pátios, brinquedoteca e sala de descanso”, trará uma reflexão mais aprofundada sobre alguns espaços mais específicos da escola, como devem ser para valorizar a autonomia das crianças na escola.

### 3.2 ESPAÇOS DA ESCOLA: REFEITÓRIOS, PÁTIOS, BANHEIROS E SALAS DE DESCANSO

Quando pensamos em propostas para a Educação Infantil, é necessário pensar em todos os momentos do cotidiano, desde o início até o fim de uma jornada diária. Como será organizado? Como as crianças serão orientadas? Como será a organização após o término? Qual espaço será utilizado para a realização? Porém nem sempre é assim, o termino pode levar horas, dias, semanas, ou até mesmo nunca esgotar as possibilidades, pois o planejamento inicial nem sempre será seguido, as crianças nem sempre brincarão conforme o planejado. Pode ser que desloquem materiais para outros espaços, elas criarão e recriarão diversas propostas em cima da proposta inicial do educador, e o que devemos fazer? Respeitar a maneira que as crianças decidiram brincar, e deixá-las explorar, favorecendo a sua autonomia.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a) apresentam sobre espaços pensados, para propostas que as crianças expressem suas ideias e criatividade, ressaltando a altura ideal para que as crianças possam se apropriar dos seus trabalhos, das suas artes, do seu brincar, podendo expressá-las livremente dentro das suas possibilidades, e afirma tudo deve estar ao alcance da criança, permitindo-lhe apropriar-se do espaço:

Prever quadros e painéis colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão) permite que estas tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas idéias, personalizando o ambiente e aproximando-se deste (BRASIL, 2006a, p. 29).



Fotografia 14 – Crianças bem pequenas pintando as paredes do pátio



Fonte: a autora, 2018.

Refletindo sobre quadros, painéis, telas e outros, dentro ou fora de sala de aula, para que as crianças possam se expressar livremente, temos o exemplo da Fotografia 14, essa proposta pensando nas crianças bem pequenas, que por sua vez conseguiram apropriar-se do espaço. Mesmo que algumas ainda não caminhem ou estão apenas conseguindo manter-se em pé, é necessário olhar para estas também, observando e planejando como é possível acolhe-las diante da proposta, e questionando-se: De fato a autonomia destas crianças está sendo favorecida e fortalecida, de todas as maneiras possíveis no espaço da proposta? Como é possível propor diferentes formas para favorecê-las dentro desse espaço?

Visando então, a conquista de autonomia desde bebês nos espaços da escola, os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, é outro documento que aborda como a instituição de Educação Infantil deve se organizar, para favorecer e valorizar a autonomia da criança dentro do espaço. O documento afirma que é necessário que os ambientes e espaços estejam organizados e dispostos para que a criança consiga escolher, permitindo-lhes propostas individuais, em pequenos grupos e no grande grupo, e o educador sempre sendo um mediador da formação e auxiliando a autonomia de cada criança, planejando propostas variadas, permitindo experiências, possibilidades, aprendizagens, explorações, conhecimento e interações, tendo sempre a observação e a escuta atenta (BRASIL, 2009c).

Seguindo o pensamento de Maria Montessori, que também traz a valorização da autonomia desde pequenos atos do cotidiano, das experiências e aprendizagens dia após dia, tendo o espaço como favorecedor. “Essa tomada de consciência sempre crescente favorece a maturidade. Se damos a uma criança o sentido de seu valor, ela se sente livre e seu trabalho não lhes pesa mais[...]” (RÖHRS apud STEUCK; PIANEZZER, 2013, p. 29). Essas experiências são realizadas pela autonomia e iniciativa individual de cada criança, em cada escolha e cada decisão, mas elas surgem e se concretizam também pelo ambiente adequado, acolhedor harmonioso e respeitoso que estão inseridos.

[...] o ambiente proposto por Montessori educa pelas suas qualidades psicológicas, pelo clima afetivo que favorece uma nova forma de relacionamento entre professor e aluno e dos alunos entre si; percebe-se claramente o acolhimento, a aceitação e valorização de cada um, na sua individualidade, no seu ritmo de trabalho e de crescimento[...] (MACHADO apud STEUCK; PIANEZZER, 2013, p. 28).

Neste mesmo sentido, temos a revisão das DCNEI, documento normativo que reforça que a criança crie confiança em si mesma, e aprenda com situações do cotidiano que lhes desafiem:

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular (BRASIL, 2009b, p. 16).

As DCNEI apresentam o que os educadores devem priorizar sobre esse ponto, colocando no inciso VI, do artigo 9º da Resolução CNE/CEB n.5/2009 que as propostas pedagógicas devem garantir experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2009a, p. 21), proporcionando assim as crianças o que necessitam para ir alcançando tais experiências.

Sem dúvidas para que a criança consiga conquistar essas premissas, é preciso que além das situações diárias de repetições, conflitos e obrigações, as propostas desenvolvidas por toda escola favoreçam e auxiliem também para que isto ocorra e se concretize. Sendo assim, a revisão da DCNEI segue afirmando que cabe aos espaços escolares e escolas de Educação Infantil garantir que as crianças possam manifestar “[...] seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas

educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia [...]” (BRASIL, 2009b, p. 08).

Todos os ambientes da escola devem ser pensados para a criança que o utiliza, suas necessidades diárias, a segurança, a disposição, a utilização, etc. Então se é pensado para as crianças, os espaços devem ter pias pequenas, bancos pequenos, mesas pequenas, vasos pequenos, torneiras baixas, bebedouros baixos, papel, sabonetes, escovas e pasta de dentes a altura das crianças, tudo que é para o uso das crianças devem estar no alcance das crianças, não é mesmo?

Emmi Pikler, acreditava que a criança não precisa de ajuda para realizar tudo que faz, não precisa de ajuda para sentar-se ou ficar em pé, já que são ações que pode desenvolver sozinha quando estiver pronta para isso (KELLERTER; CARVALHO, 2019). Pikler propunha quatro preceitos em sua abordagem em relação ao assunto, citados a seguir:

A valorização da atividade autônoma da criança, baseada em suas práticas iniciativas; a atenção as relações estáveis da criança, incluindo o valor a uma relação emocional privilegiada com uma pessoa em especial; o oferecimento constante de possibilidades à criança para desenvolver a consciência sobre si mesmo em seu ambiente; e a manutenção de um bom estado de saúde física da criança, o qual é base e, ao mesmo tempo, consequências dos princípios precedentes (KELLERTER; CARVALHO, 2019, p. 6).

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil apresentam o quão importante é que se tenha o olhar para que além da autonomia, a segurança das crianças nas creches e pré-escolas, seja pensada com detalhes, porém, nunca esquecendo da autonomia de todas. O documento explicita bem em relação ao assunto do espaço do banheiro das crianças, que deve garantir-lhes a autonomia e segurança, descrevendo que os pisos e as paredes precisam ser de fácil limpeza, as janelas com boa iluminação, as portas não devem conter chaves nem trincos e os lavatórios precisam ser adequados de acordo com a altura das crianças (algo em torno de 0,60 cm), os sanitários também necessitam ser pequenos (BRASIL, 2006a).

Falando sobre a adequação dos banheiros para as crianças, para que supram as necessidades das mesmas ao longo do cotidiano, as autoras Steuck e Pianezzer (2013, p. 122) pontuam que: “É importante que os banheiros sejam adequados ao tamanho das crianças, para permitir que elas façam uso do espaço de forma cada vez mais autônoma”. Nesse sentido, as fotografias 15 e 16 demonstram como pode ser

um banheiro para acolher as crianças pequenas, que favoreça a autonomia no uso por ser adequado ao seu tamanho.

#### Fotografias 15 e 16 – Banheiro coletivo



Fonte: a autora, 2020.

A reflexão sobre ambientes como o banheiro se torna bem interessante se pensarmos que além de favorecer a utilização pela criança sozinha, o banheiro deve favorecer a realização de sua higiene adequadamente, tendo além de pias e vasos sanitários do tamanho adequado, os papéis, higiênico e toalha, sabonete, álcool em gel, devem fazer parte do espaço.

O banheiro é um local que pode favorecer a autonomia da criança, quando dentro da sala de aula, Fotografia 17, já que é possível organizá-lo como se fosse o banheiro da sua própria casa, deixando-o mais acolhedor e aconchegante, utilizando tapetes, cheirinhos, espelhos, cortinas, toalhas para secar as mãos, materiais de higiene pessoal, de uma maneira que auxilie ainda mais do que um banheiro coletivo.

Fotografia 17 - Banheiro na sala de referência da Pré-escola



Fonte: a autora, 2020

Mota, Gomes e Fernandes (2015) reafirmam a necessidade de preparar o ambiente para as crianças, pensado em móveis, tempos, materiais e objetos, e salientando a importância de utilizar a escola como local amplo de aprendizagens, não apenas se restringindo em espaços pequenos e limitados, para que seja possível vastas experiências para a construção de seus conhecimentos.

Outro espaço que deve ser pensado e planejado nas crianças é o refeitório da escola. A Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, tem três espaços exclusivos para a alimentação das crianças e um exclusivo para o Berçário I (Fotografia 18), este último é localizado dentro da sala de aula, com uma pequena cozinha, com geladeira, micro-ondas, pia, bancadas de alimentação e outros materiais e móveis necessário para a faixa etária dos bebês.

Fotografia 18 – Cozinha e espaço de alimentação do Berçário I



Fonte: a autora, 2020.

A Fotografia 19 é o refeitório das crianças das turmas dos Berçários II, que ainda necessitam de ajuda para alimentar-se. O refeitório tem disposto bancos individuais fixados na parede, com divisórias, e uma mesa central que é utilizada pelas crianças que já se alimentam sozinhas.

Fotografia 19 – Refeitório dos Berçários II



Fonte: a autora, 2020

Agora devemos refletir um pouco sobre os espaços dos refeitórios dos Berçário I e Berçários II. Como as crianças têm a sua autonomia nesses espaços? As crianças

têm a liberdade de escolha? Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006a), afirmam que o refeitório deve ser dividido em duas áreas, a área de preparo dos alimentos e a área das refeições, traz a importância das boas condições de limpeza e higiene, salienta a importância da ventilação e segurança do local. O mobiliário deve ser adequado para as refeições das crianças e dos adultos.

A Base Nacional Comum Curricular traz em um de seus objetivos de aprendizagem que a criança precisa: “ (EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso”. (BRASIL, 2017, p. 45), visando o que a BNCC nos diz, e observando as fotos dos refeitórios das crianças bem pequenas dispostas neste trabalho, o que percebemos? Esses espaços permitem a movimentação das crianças, eles conseguem alcançar os alimentos sozinhos, e tem espaço para se movimentar durante as refeições?

Percebendo que os espaços de alimentação não valorizam a autonomia das crianças, outras professoras, assim como eu, quando atuavam no Berçário II, não utilizam este espaço para as refeições das crianças, pela falta de mobilidade e pouca acessibilidade das crianças ao local, e acabávamos por utilizar o refeitório das crianças maiores, para que as crianças pudessem ter a autonomia de ir e vir, pegar seus alimentos e ter espaço amplo, claro, bem ventilado e principalmente com espaço para se moverem durante o ato de alimentar-se. Porém alguns profissionais ainda utilizam o espaço pela praticidade dos bancos separados e da altura das mesmas.

Nas Fotografias 20 e 21 podemos ver o refeitório que os Berçários III, Maternais e Pré-escolas utilizam também para as refeições. Para os Berçários III, o ambiente é amplo, bem iluminado e arejado, com mesas coletivas (8 e 4 lugares) e adequadas ao tamanho das crianças que as utilizam, sendo pequenas, baixas e leves, permitindo que desloquem sozinhas se necessário. O buffet fica neste refeitório, e um grande armário, com talheres, pratos e copos, para que as crianças peguem quando necessário, porém o buffet não é adequado à altura das crianças, não sendo possível que se sirvam sozinhas.

Fotografia 20 e 21 – Refeitórios Berçários III, Maternais e Pré-escola.



Fonte: a autora, 2021.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Instituições de Educação Infantil, falam sobre alguns aspectos sobre os espaços de refeitórios da escola

Além de se constituir em um espaço para alimentação, o refeitório deve ainda possibilitar a socialização e a autonomia das crianças. Recomenda-se que seja articulado com a cozinha, contando com mobiliário móvel, que viabilize diferentes organizações do ambiente (BRASIL, 2006a, p.22).

Refletindo sobre o refeitório, e assim sendo, o momento da alimentação, Alfredo Hoyuelos aborda o tema da autonomia relacionado a estética e a arquitetura dos ambientes que as crianças estão inseridas nas escolas de Educação Infantil. O autor destaca o momento do almoço das crianças, afirmando que “o almoço possa favorecer o processo de participação e responsabilidade das crianças mediante uma prudente atribuição de autonomias e prestações cooperativas” (HOYUELOS, 2006, p. 64). No momento da alimentação, a relação com a comida também está ligada a responsabilidade que a criança tem ao usar os seus talheres, de alimentar-se livremente, descobrir movimentos para a colher, a responsabilidade com a autonomia deste momento, tendo o adulto sim por perto, mas não o alimentando. Aponta também, sobre o ambiente, das crianças não sentarem muito próximas umas das outras, e assim terem mais espaço e comodidade no momento da refeição (HOYUELOS, 2006).

O autor destaca que para Malaguzzi, todos os espaços e ambientes devem se integrar ao mundo, no nível social, antropológico e político e a escola por sua vez “[...] essa percepção, faz emergir seu próprio espaço, de forma que possa enobrecer-se a si mesma conquistando eficácia, autonomia, vitalidade e criatividade educativa” (HOYUELOS, 2006, p. 78), e assim favorecendo a educação mais livre e feliz possível.

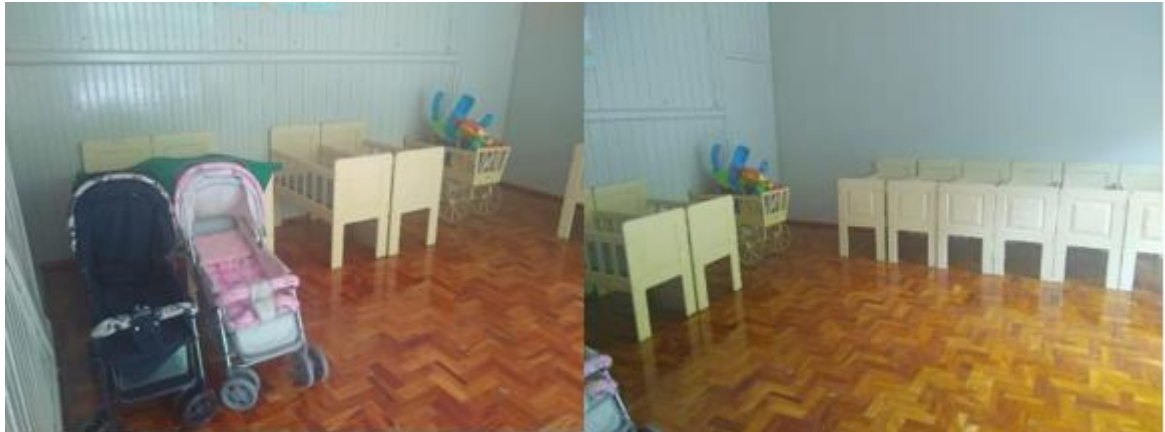


No texto: “Múltiplas linguagens autonomia na Educação infantil: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professores, crianças e conhecimento”, o autor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, apresenta a junção entre brincar de faz de conta com a alimentação. O texto critica o desperdício de oportunizar a autonomia das crianças neste momento, já que muitas vezes os educadores esquecem que a partir do brincar de fazer a comida, servir-se e alimentar-se, as crianças além de aprenderem a comer sozinhas, estão exercendo seu protagonismo e sua autonomia (JUNQUEIRA FILHO, 2015).

O momento do sono, nas salas de repouso ou “soninho”, também é oportuno para pensar sobre a autonomia das crianças, espaço aconchegante, sossegado e com pertences de uso individual. Apesar dos projetos das escolas no modelo Pro Infância, preverem espaços para esse momento, sabe-se que não é o suficiente para acolher as crianças com qualidade. Porém a Escola de Educação Favinhos de Mel é uma escola antiga, com o prédio com mais de 50 anos de construção, e sendo assim, não dispõe de salas para o momento do sono, apenas para duas turmas. Perante isto, o texto: Percepções sobre o cotidiano educativo em unidades do Proinfância de três municípios gaúchos, escrito por Maria Renata Alosó Mota, Marta Quintanilha Gomes e Beatriz (2015), afirma que as creches, escolas e instituições de Educação Infantil utilizem as orientações das diretrizes, para garantir que o momento seja o menos estressante o possível para as crianças e também adequado para favorecer o seu desenvolvimento:

Dentre as diretrizes propostas, há uma que recomenda que tenhamos cuidado quanto às suas necessidades fisiológicas e emocionais. Isso significa respeitar os tempos para adormecer, os jeitos singulares de acalmar, as rotinas para ir ao banheiro e as necessidades de apoio com algum objeto (bichinho de pelúcia, cobertorzinho...). A posição dos colchonetes, segundo as autoras, pode dificultar a administração dessas idiossincrasias, na medida em que os movimentos, os ruídos de uma criança que demora um pouco mais para descansar podem interferir na rotina da criança ao lado (MOTA; GOMES; FERNANDES, 2015, p. 224).

Fotografia 22 – Sala de repouso Berçário I



Fonte: a autora, 2021

As salas de repouso apresentam-se bem escassas na escola, sendo apenas duas, na sala dos bebês do Berçário I (Fotografia 22), contendo berços individuais, e em outra sala, neste ano de 2021, ocupada por um Berçário III. Refletindo sobre o local onde os bebês são colocados para dormir, sabemos que os berços e carrinhos não favorecem sua autonomia, já que dependem do adulto para ir e sair do espaço.

As demais turmas realizam o momento do sono nas próprias salas referências, com colchonetes individuais da escola, lençóis e travesseiros próprios, sendo que a escola cede para quem não traz. O momento é realizado com as salas um pouco escurecidas e música ambiente. Algumas crianças adormecem sozinhas, outras querem carinhos, algo para abraçar ou que fique perto, cada uma tendo a sua necessidade atendida dentro do possível, tornando esse momento o mais agradável possível.

As autoras Steuck e Pionezzer apresentam algumas ações que o professor pode organizar para permitir que seja um momento prazeroso para as crianças e profissionais que estão com as crianças:

- deixar um espaço adequado entre os colchões, se possível, de forma a facilitar a circulação entre eles;
- colocar música ambiente (clássica, de relaxamento), que acalme e favoreça o descanso das crianças;
- pendurar móveis (elaborados com diversos materiais), para que a criança possa se distrair enquanto descansa (2013, p. 105).

O momento de repouso teve um grande avanço nos últimos 4 anos de trabalho da escola, no ano de 2017 ao iniciar meu trabalho como docente, com Berçário II, os bebês não traziam seus pertences individuais de casa, e dormiam até em alguns colchões coletivos. Hoje a escola avançou em relação ao quesito da hora do sono,

principalmente a partir das formações e estudos realizados, e mesmo sem o espaço apropriado para o momento, todos se esforçam para que sempre seja feito o melhor, mesmo sabendo que o mais adequado seja uma sala apenas para o descanso. As crianças têm a autonomia de não dormir se desejarem, percebemos que a maioria dorme diariamente, pois chegam bem cedo a escola, e necessitam do descanso.

Um último ponto a ser destacado e refletido em relação aos espaços da escola é o pátio. O pátio é um espaço brincante que proporciona infinitas possibilidades de criação para que as crianças possam explorar, descobrir, observar, brincar, etc. A escola dispõe de diversos pátios, sendo eles: pátio coberto, pátio aberto, pátio aberto interno com brinquedos, pátio aberto de grama e pátio com brinquedos. Pensando em relação a isso, os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil traz o seguinte:

O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil (BRASIL, 2006a, p. 16).

Um dos pátios revitalizados pela escola, é o espaço com gramado. Um lugar amplo, iluminado, com plantas e pequenos animais, que propicia infinitas possibilidades para as crianças, a Fotografia 23 mostra o espaço que era uma antiga horta pouco usada, onde as crianças tinham prazer de correr, explorar e observar o que havia ali, muita curiosidade, sendo assim, a escola após muito pedido dos professores, organizou esse espaço para que as crianças pudessem realizar a exploração.

Fotografia 23 – Pátio revitalizado com gramado



Fonte: a autora, 2021.

A BNCC se refere a exploração dos ambientes durante os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o que se encaixa no espaço mostrado acima, e com todos os outros disponíveis na escola, pontuando que: “(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas” (BRASIL, 2017, p. 51).

Outro pátio rico em possibilidades de exploração, é o pátio coberto (Fotografia 24), uma área bem espaçosa e arejada, que permite a vivência de diversas turmas juntas, favorecendo a convivência e o desenvolvimento infantil. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil, discorre um pouco sobre esses espaços e como devem ser e usados com as crianças.

Quando for possível, criar salas de atividades com área adjacente, estimulando a convivência em grupo e encorajando a interação das atividades internas e externas. Essa espécie de pátio privado, aberto, vai intermediar a relação interior-exterior, permitindo que as crianças visualizem a área externa, além de possibilitar uma série de atividades na extensão da sala. A criança pode estar participando de determinada atividade e, ao mesmo tempo, assistir e observar outras atividades externas (BRASIL, 2006a, p. 26).

Fotografia 24 – Pátio coberto



Fonte: a autora, 2020.

Os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006a) falam sobre esse tipo de espaço, ressaltam que as instituições devem ter espaços assim, e que caso não tenha, utilizem, por exemplo, o refeitório para os mesmos fins, e apresenta um trecho com o seguinte

[...] duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidades, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim (BRASIL, 2006a, p. 26).

As autoras Steuck e Pianezzer (2013), apresentam uma proposta de como seria um espaço ideal, sendo amplo, que todas as crianças da instituição caibam ao mesmo tempo, lugar para dia de sol e de chuva, com espaço para atividades físicas e de lazer, com brinquedos em bom estado.

Os diversos pátios disponíveis na escola, para a exploração das crianças, são bons em sua estrutura e materiais, espaços bem cuidados, amplos, alguns cobertos e outros não, espaços que permitem todo o tipo de aprendizado autônomo para a crianças que os frequentam diariamente.

Os pátios disponíveis na escola são ricos em espaço e possibilidades, permitem o contato com natureza, animais, ar livre, sol, chuva, mostram-se capazes

de valorizar a liberdade e autonomia das crianças. Vejo que alguns anos atrás esses espaços não eram valorizados devidamente, eram pouco usados, principalmente pelos bebês, hoje estão bem cuidados, sempre sendo revitalizados, sendo um chamamento para usá-los no dia a dia.

Um dos pátios revitalizados hoje é um dos mais apreciados pelas crianças, pois elas conseguem ter o contato com a natureza com facilidade, já que a escola tinha poucos espaços verdes, principalmente em que os bebês pudessem explorar sem a supervisão constante dos adultos. Esse espaço era uma antiga horta pouco usada, que por muito tempo e pedidos das educadoras de todas as turmas, foi revitalizado e assim disponível o espaço maravilhoso que é hoje (Fotografia 23).

Como educadora, percebo que o contato com a natureza desde bem pequenas se faz muito necessário as crianças, e sentia falta de um espaço como este, mesmo tendo um campo na escola, o acesso era difícil para ir com os bebês que não caminham, ainda mais com turmas de 10 ou 12 crianças, sentia-me frustrada por não haver esse local apropriado e não conseguir disponibilizar propostas e vivências de fato tivesse esse contato.

Por fim, quando se fala de ambientes escolares, e principalmente os ambientes para a Educação Infantil, precisa-se de um olhar mais voltado a elas, as protagonistas, as crianças, que usam diariamente o espaço, que precisa desenvolver a sua identidade, a sua autonomia, a suas aprendizagens pessoais e/ou em grupo, esses espaços precisam acolher, receber e abraçar as crianças que ali frequentam. Professores por sua vez precisam saber como organizar, preparar e pensar os espaços para as crianças, oportunizando a autonomia em todos os ambientes da escola, em todos os pequenos detalhes, desde os bebês, lembrando de momentos como a troca de fraldas, a deslocação de um lugar para o outros, o momento da higiene pessoal após refeições e a todo momento, o professor tem o papel de intencionalmente organizar um ambiente que promova a autonomia.

### 3.3 A GESTÃO DO TEMPO E A AUTONOMIA

Pensando sobre o tempo e sua gestão no cotidiano de uma escola de Educação Infantil, percebemos a importância em discutir sobre isso quando se fala em autonomia. No dia-a-dia escolar o tempo é sempre curto, sempre está em falta, vemos professores apurando as crianças na entrada, no lanche, na hora da higiene, sempre

com horários curtos, que acabam interferindo na boa qualidade dos momentos vividos da escola. Por que precisamos que as crianças façam as coisas rapidamente em praticamente toda rotina diária? Arribas (2004 apud Cord, 2018) afirma que “todas atividades de rotina por mais simples que sejam, requerem uma sucessão encadeada de ações para que as crianças conheçam e atuem de forma progressivamente autônoma na organização do seu tempo” (p. 21).

Todos os momentos do cotidiano precisam de uma gestão de tempo com qualidade, desde a chegada das crianças na escola: como vão ser acolhidas? Onde? Com o que? As refeições, e o tempo necessário para que as crianças possam se alimentar tranquilamente, a hora da higiene para que todos possam se organizar com seu material, as propostas com tempos adequados para que as crianças possam explorar de fato, e todos os outros momentos do dia a dia de uma escola de Educação Infantil. Tudo, desde a chegada, cada detalhe do dia, até a saída é um tempo que precisa de gestão para que ocorra sem “atropelos” e aceleração das atividades planejadas, afinal:

Cada integrante de um grupo traz, consigo, uma *experiência* cultural, social, emocional diversificada, seja ele um bebê, uma criança pequena ou um professor. Portanto, quando se encontram em um mesmo espaço essas pessoas e suas experiências, há necessidade de *tempo* para transformar esse espaço em um ambiente – um lugar – onde ocorre o encontro e a construção de uma vida em comum. O *tempo* é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, e construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer (CORDI, 2018, p. 214 - 215).

Quando falamos de propostas e experiências que serão realizadas com as crianças no ambiente de sala de aula ou externamente, o professor deve prever materiais, espaço utilizado e tempo da proposta, possibilitando assim tranquilidade e conseguindo acompanhar e auxiliar as crianças caso necessário. A busca de materiais durante as propostas atrapalha as crianças, fazendo que percam o interesse e parem de explorar tudo que poderiam (ROSSET et. al, 2017).

Os materiais utilizados devem ser disponibilizados em quantidade suficiente para possibilitar o envolvimento e a pesquisa de todas as crianças. Crianças pequenas ainda não sabem esperar! E quando estão condicionadas a fazê-lo, no tempo em que esperam, deixam de participar, brincar e aprender. Deste modo, a qualidade do tempo de envolvimento e das experiências das crianças (ROSSET et. al, 2017, p. 284).

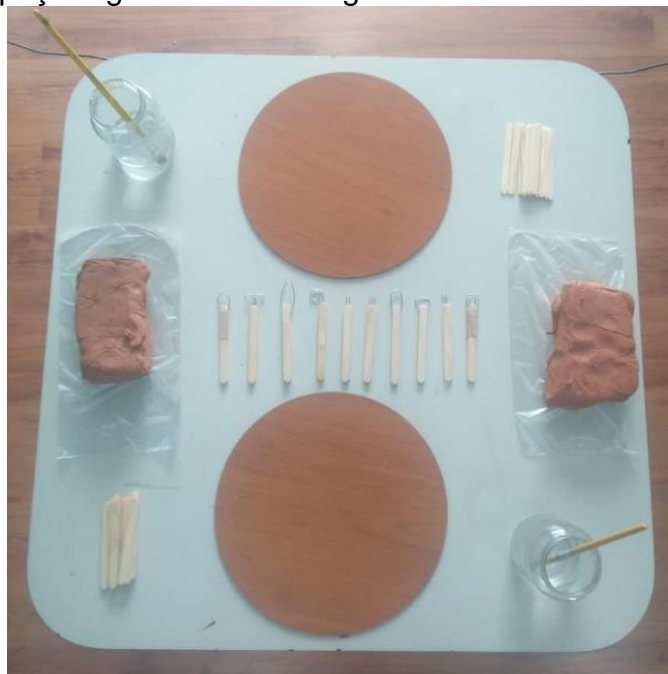
A Fotografia 25 traz um exemplo de um espaço organizado com a gestão do tempo bem planejada, um espaço para trabalhar em um pequeno grupo, com diversos materiais a escolha da criança, permitindo autonomia no brincar, modelar, criar. A gestão do tempo se torna peça fundamental em propostas assim, que as crianças não manifestam a necessidade de deixar de viver aquela experiência pela metade, nem para ir ao lanche, ao recreio, ou aonde for que a turma precise se deslocar após.

Ao planejar a proposta com argila e materiais para a exploração, pensando no tempo e espaço, precisei refletir que algumas crianças fariam em cinco minutos, outras em vinte, e outras precisariam de uma hora ou mais, para explorar como desejassem, e era necessário dar este tempo a elas, então vários pontos foram refletidos para que a proposta fosse desenvolvida para um bom aproveitamento por parte das crianças.

Machado (1980) fala um pouco sobre o ritmo das crianças ligado a Montessori, dizendo:

[...] o ambiente proposto por Montessori educa pelas suas qualidades psicológicas, pelo clima afetivo que favorece uma nova forma de relacionamento entre professor e aluno e dos alunos entre si; percebe-se claramente o acolhimento, a aceitação e valorização de cada um, na sua individualidade, no seu ritmo de trabalho e de crescimento (apud Steuck ; Pianezzer, 2013, p. 28 ).

Fotografia 25 – Espaço organizado com argila



Fonte: a autora, 2021.



Pensando sobre isso, é importante o professor organizar-se e planejar o tempo de organização do espaço e materiais, para que a crianças tenham mais tempo de exploração, planejando também o tempo de organização pós proposta, para que não seja tudo muito corrido, sem ter que retirar a criança sem que ela encerre.

A gestão do tempo com crianças de todas as idades é fundamental, com os bebês ela fica ainda mais necessária, pois eles ainda precisam de auxílios para limpeza pós explorações, nunca esquecendo da alimentação, trocas de fraldas, entre outros momentos que são de fundamental importância, então esse tempo também é um aspecto a ser previsto no planejamento da professora.

Fotografia 26 – Bebês explorando um espaço organizado



Fonte: a autora, 2018.

A Fotografia 26, representa uma proposta realizada com a turma de Berçário II do ano de 2018, junto com outra turma do Berçário II no campo. Foi disponibilizado na proposta materiais como bacias, potes, pratos, colheres, copos e outros utensílios de cozinha, junto a estes materiais levamos farinha. O espaço foi organizado durante o sono das crianças no horário do almoço. Logo após o lanche da tarde, foram levadas diretamente ao campo em encontro com a proposta, tiveram o tempo planejado de 1 hora e 45 minutos para explorar todo ambiente. Claro que alguns se dispersaram rapidamente, outros incrementaram a brincadeira com grama, terra, folhas, e outros materiais encontrados por ali. A proposta durou cerca de 1 hora, e após isso brincadeiras com bolas, cones e bambolês foram iniciadas.

Um tempo bem calcula pode favorecer experiências e aprendizagens, ou interrompê-las antecipadamente e causar frustrações, ou ainda esgotar as possibilidades de brincadeiras por se demasiadamente longo (ROSSET et. al, 2017, p. 285).

Com os bebês seguir uma rotina é muito mais difícil, eles dormem mais, comem mais vezes, tem a troca de fraldas, choram, querem colo, e esses cuidados requerem gestão de tempo. Em relação as crianças maiores a rotina pode ser exposta na sala, com figuras, imagens, fotos representando a próxima atividade a vir, assim as crianças também vão percebendo os acordos e participando da gestão de tempo.

A gestão do tempo em todas as instituições de Educação Infantil, deve ser pensada e planejada para que professores e crianças tenham organização e tempo necessário para a realização das atividades, tanto rotineiras como corriqueiras.

Nessa idade é necessário uma certa regularidade na organização do tempo e da jornada, porque as crianças começam a orientar-se com relação a determinadas situações que se representam a cada dia: antes do almoço, lavar as mãos e colocar os bibeiros; antes de sair ao pátio, recolher os brinquedos e os joguinhos, ordenar o espaço da sala; depois de voltar do pátio, preparar-se para a refeição, etc (ROSSET et. al, 1996, p. 100).

A criança tem essa necessidade de saber o que vai ocorrer com antecedência, pois isso lhe dá segurança. Por isso usar uma rotina visual por exemplo, ou até avisar oralmente para as crianças mais pequenas o que será feito no dia, gera a autonomia dos mesmos de organizarem-se para o próximo passo do dia. Porém ela não pode virar algo monótono e passivo.

As rotinas, no pensamento comum, são muitas vezes consideradas o déjà vu da vida. Parece que não enriquecem, que não adicionam nada àquilo que já se conhece. Devem ser realizadas, executadas, repetidas num tempo estritamente necessário para realiza-las. Desta forma, aos hábitos são consuetudinários, mecânicos e até mesmo percebidos como chatos. Então, as rotinas tornam-se hábitos estéreis (STACCIOLI, 2018, p. 56).

Porém para as crianças a rotina é sempre um aprendizado, a crianças sempre vai aprender algo novo, mesmo se repetindo para os adultos, para a criança nunca se repete, uma palavra muda, um novo aprendizado existe, uma nova história é contada. As atividades de rotina nunca são iguais, sempre se tornam um novo aprendizado, há sempre uma nova descoberta de mundo, mesmo ela sendo mínima.

As rotinas das crianças não se repetem, porque em muitas delas os pequenos sempre podem encontrar algo novo, diferente, inexplorável. Neste sentido, falar de rotina ao se referir a crianças é uma contradição. Sendo as ações do cotidiano, sempre diferentes entre elas, comer, descansar, lavar-se não são rotinas no sendo comum do termo (STACCIOLI, 2018, p. 57).

Quando falamos de rotina na escola de Educação infantil, devemos pensá-las desde os bebês, eles têm rotina de chegar, tomar café, escovar os dentes, brincar, trocar de fraldas, e assim por diante, como adultos passa-se os detalhes do dia despercebidos, não notamos muitas das coisas que as crianças percebem ao decorrer da rotina, da riqueza dos detalhes. As crianças maiores também têm essa sensibilidade em notar os detalhes, observar, explorar, e a rotina, mesmo sendo algo já existente, diariamente no mesmo esquema de trabalho, permite sim que a criança não deixe de perceber os detalhes da mesma. O autor Staccioli descreve um pouco sobre como as crianças percebem a sua rotina no dia a dia, sem perder detalhes.

Sabemos que a chamada rotina para as crianças não é um hábito estéril. Entre duas tendências (a repetitiva e chata do hábito e a vital relacionada à descoberta do mundo) prevalece a que se baseia na curiosidade, que descobre uma repetição sempre diferente, ligada à maravilha do detalhe, à emoção do costume nem sempre pertencentes, à exploração do conhecimento. Assim como acontece quando uma criança abre uma torneira no banheiro e a água cai na mão, mostrando-se com formas infinitas e imprevisíveis. As rotinas das crianças são mais frequentemente *ações férteis*, especialmente quando contexto as reconhece e as valoriza (STACCIOLI, 2018, p. 56 - 57).

O autor Staccioli (2018), apresenta no texto “As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis”, sobre a segurança que a rotina pode e traz as crianças. O autor descreve que a repetição é algo que dá segurança a criança, e traz riqueza a mesma, permitindo que se sinta mais tranquila, e tem a oportunidade de vivenciar o novo, mesmo sempre igual: “A repetição combina com a infância com segurança e riqueza, e ao mesmo tempo é sempre a mesma e sempre diferente. As rotinas tranquilizam e inovam ao mesmo tempo” (STACCIOLI, 2018, p. 56).

Pensando sobre a rotina ligada diretamente com a autonomia, Staccioli, também salienta que:

Os rituais (a partir da ambientação) favorecem um processo de integração serena: entrar, despir-se, encontrar o próprio adulto, aproximar-se de outras crianças, cumprimentar a mãe ou o avô, são atos que permitem não só uma reafirmação psíquica, mas uma estabilização do espaço temporal, relacional e afetivo também. Quando as crianças estão aptas a entender como se passa o dia na creche - e aqui os temas do ritmo, da lentidão e da calma também entram em jogo - tornam-se mais responsáveis, mais conscientes, mais autônomas (STACCIOLI, 2018, p. 58).

Staccioli (2018), traz vários questionamos para que possamos refletir sobre a rotina nas escolas de Educação Infantil, questionamentos que nos levam a pensar sobre como agimos na rotina diária:

Como as rotinas se desenvolvem na pré-escola? Pode-se dizer que, durante o período de 0 a 3 anos, todas as habilidades para a autonomia do cotidiano já foram alcançadas? Pode-se dizer que a atenção das crianças e seu interesse no cotidiano (com suas possíveis descobertas) desapareceram? O que comporta uma maior atenção do professor às rotinas? Como organizar, por exemplo, o almoço ou a prática para ir ao banheiro, como continuidade dos conhecimentos e das habilidades adquiridas na creche? Como organizar espaços, tempos, relacionamentos, para que haja um enriquecimento constante que produza aquelas ações férteis a que se mencionou? (STACCIOLI, 2018, p.59).

Os questionamentos postos pelo autor, se referem a diversos momentos do dia, ações que realizam e espaços que as crianças frequentam ao longo da jornada diária da escola. Questionamentos estes que devem ser pensados e refletidos, por gestão e educadores que são os responsáveis pelas crianças e pela organização das rotinas propostas a elas. Pensando nisso, a Escola de Educação infantil Favinhos de Mel, dá a liberdade dos professores realizarem a rotina como melhor se encaixa com a turma que está atuando. Quando professora dos berçários, hoje percebo que falhei neste momento da rotina, só comunicava o que iria ocorrer apenas no momento. Quando iniciei com o Pré Nível I (4 anos), logo de início já iniciei com uma rotina, simples, mas que percebi que as crianças conseguiam se localizar no tempo de utilização de espaços e na realização de propostas. Cordi (2018), fala que a rotina na pré-escola não deve ser algo chato, cansativo, um ritual vazio de significado, que uma forma diretiva de organização do cotidiano deve ser evitada.

A rotina da pré-escola não é um ritual enfadonho, vazio de significado e sem desafios. Uma forma diretiva de organização do cotidiano deve ser evitada. As rotinas de chegada, dos lanches e da saída proporcionam as crianças diferentes experiências de aprendizagem, e com isso elas desenvolvem identidade e autonomia, sem deixar de aprender (CORDI, 2018, p. 21).

Percebendo como docente como a rotina era uma peça fundamental para iniciar o dia com as crianças, criei o hábito de explana-la, as crianças sempre questionavam “Profe o que vamos fazer hoje? ”, já querendo saber da rotina. Era realizada em uma pequena roda de conversa, havia o momento de compartilhar algo com colegas (quem desejasse compartilhar), momento de contação de história, de contar em quantos estávamos no dia, e após de saberem o que fariam no dia, para que as crianças se pudessem se localizar no tempo dentro da rotina.

Valorizar as rotinas, tendo uma posição de destaque no currículo do crescimento, também tem como objetivo permitir que as crianças vivam a escola, não apenas que permaneçam na escola. Não é fácil realizar uma escola onde as crianças estão bem porque sentem que há vida em todos os momentos. Há vida ao interceptar necessidades, desejos, histórias pessoais, das crianças e aquelas relacionadas ao conhecimento do mundo, como o

mundo era antes, como será o futuro. As crianças têm uma curiosidade infinita pelo conhecimento, e especialmente quando viajam por estradas que são importantes para elas também (Staccioli, 2018, p. 71).

Pensando sobre a rotina, e como ela favorece as crianças e ajuda a desenvolver a autonomia, é necessário refletir sobre a desaceleração desta, como podemos desacelerar o cotidiano escolar, diminuindo algumas ações, para que outras sejam aproveitadas inteiramente naquele momento.

Fotografia 27 – Explorando tacos de madeira



Fonte: a autora, 2019

A Fotografia 27, apresenta uma situação que ocorreu com minha primeira turma de Pré-escola, ao levar os tacos de madeira, as crianças não apresentaram muito interesse de cara, passaram alguns dias e os taquinhos não foram se quer tocados. Certo dia, enquanto brincávamos na frente da sala, um dos meninos resolveu pegar alguns taquinhos e carregou para fora. Conforme foi brincando, os outros foram interagindo e buscando mais e mais, até que 5 meninos construíram uma enorme pista para brincar com os carrinhos, a proposta que partiu deles durou horas, o lanche teve que ser realizado ali, o recreio também, pois as crianças estavam muito envolvidas com aquela brincadeira.

Neste dia foi necessário um tempo mais longo de exploração, após brincarem horas, quando faltava 30 minutos para irem jantar e depois irem para casa, eu lhes

avisei que logo seria necessário se organizar para encerrar o dia. Avisei com 15 minutos, e cinco também, como as crianças estavam muito interessadas, essa brincadeira ficou montada ali por 3 dias.

Necessita-se deixar as crianças tomar suas decisões de tempo, nas escolas tudo é regido pelos adultos, hora de comer, hora de brincar, hora pintar, mas porquê? Será que a criança não tem capacidade de tomar suas próprias decisões, ou de opinar sobre o que pode e vai acontecer? São questões que devem nos fazer refletir sobre, que devem abrir novos olhares para o dia a dia com as crianças, andar mais devagar, esperar as crianças, seus tempos, suas curiosidades e inquietações serem sanadas, ou ainda mais instigadas.

Todo tempo deve ser educativo quando pensamos na organização da rotina. Nos momentos de higiene, as crianças aprendem hábitos saudáveis para a manutenção da saúde; no lanche, são convidadas a experimentar novos alimentos; nas atividades no para quem aprender a acolher tanto do que quanto com quem vão brincar, e assim por diante (CORDI, 2018, p. 21).

O livro “A Pedagogia dos Caracóis” de Rubem Alves (1933), nos permite e nos auxilia a refletir sobre essa questão levantadas a cima, pensando como adulto e não como professor. Vejamos porque nós adultos temos a necessidade de apressar crianças, de querer que façam tudo rápido como desejamos? E como professores, porque apuramos as crianças nos afazeres diários, no brincar, no comer, nos se organizar, necessitamos ter mais calma, desacelerar a rotina das crianças, permitir-lhes tempo.

O autor do artigo aconselha os professores a estar com seus alunos no ritmo do adágio. Sem pressa. A lentidão é uma virtude a ser aprendida num mundo em que a vida é obrigada a correr ao ritmo das máquinas. Gastar tempo conversando com os alunos. Saber sobre sua vida, seus sonhos. Que importa que o programa fique atrasado? A vida é vagarosa. Os processos vitais são vagarosos. Quando a vida se apressa, é porque algo não vai bem. Adrenalina no sangue, o coração disparado em fibrilação, diarreia (ALVES, 1993, p. 63).

Alves salienta o quão é necessário desacelerar a rotina, o dia, a vida, chama a lentidão de virtude, conhecer a crianças, seus medos e desejos, e ressalta algo que devemos refletir como professores, profissionais que tem o dever de desacelerar a rotina das crianças, ajudar-lhes a desacelerar, descrevendo com as seguintes palavras: “[...] virtude pedagógica da vagareza. Pode ser que “chegar na frente” não seja tão importante assim! Quem sabe o “estar indo” é mais educativo que o chegar? No “estar indo” aprende-se um jeito de ser (1933, p. 63).

A vida das crianças fora da escola apresentam um ritmo familiar pessoal, e isso não é algo possível de mudar. Já na escola os educadores têm a obrigação de desacelerar a rotina das crianças na escola, dar uma pausa, dar tempo as crianças. O texto “Desaceleração da infância no currículo da Educação Infantil”, de Rodrigues (2018, p. 3), reflete em relação ao ponto destacado afirmando:

Naturalmente, não é possível à escola alterar o ritmo acelerado do mundo, porém, sua missão educativa pode se encarregar de realizar, ainda que exclusivamente em ambiente escolar, alguns ajustes que permitam equilíbrio e garantem o direito da criança à infância. Seja na difusão de valores e ensinamentos tais como a calma, o exercício da paciência, a complementação ou na garantia de momento de ludicidade, a escola pode oferecer um tempo e um espaço de desaceleração da infância.

Pensar no currículo para a Educação Infantil, ou na reformulação do mesmo é necessário, para que as escolas de Educação Infantil se tornem um espaço de desaceleração de infância, o espaço escola deve ser um resgate do ritmo de ida adequado as crianças, então é preciso buscar alternativas para que essa desaceleração ocorra (RODRIGUES, 2018).

No que concerne à necessidade de desaceleração da infância, além de proporcionar uma infância plena e saudável, o fenômeno vai ao encontro dos valores e princípios basilares da Pedagogia Inaciana, que tem como ideal a formação integral do sujeito. Na direção, a desaceleração da infância serve ao resgate e ao fortalecimento da dimensão humana. Além disso, permite às crianças que viviam uma temporalidade adequada a duas necessidades converge com outros princípios da Pedagogia Inaciana, a saber: o compromisso de jamais impor o ritmo de cada um (RODRIGUES, 2018, p. 18).

Por fim, o tempo e a gestão do mesmo na Educação Infantil faz-se necessário para que a criança possa usufruir de cada momento do dia na escola, sendo indispensável esse controle para a desaceleração da vida e do cotidiano das crianças. A gestão do tempo torna-se uma peça fundamental para que o professor proporcione para as crianças qualidade de experiências de exploração, observação, de desacelerar as atividades propostas, tornando-as mais agradáveis e deixando que as crianças possam aproveitar aquele momento inteiramente, se apropriando do que está produzindo naquele momento.

#### 3.4 DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL DAS CRIANÇAS: A ÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Piaget escreve e classifica métodos ligados ao desenvolvimento moral da criança, e dentro deles discorre sobre como favorecer ou impedir a autonomia

[...] é evidente que o método será complementemente diferente, consoante se deseje formar uma personalidade livre ou um indivíduo submisso ao conformismo do grupo social a que permanece. Não nos importa aqui, é certo, tratar fins da educação moral, mas, para classificar os métodos, impõe-se nos distinguir os que favorecem a autonomia da consciência dos que visam resultado inverso (PIAGET, 1998, p. 23).

Em seu livro, nomeado *Pedagogia*, Piaget (1998) apresenta então os dois tipos de respeito, o primeiro designado como unilateral e o segundo como em relação de cooperação. E a partir destes dois tipos de respeito diz que aparentemente podem explicar a existência de duas morais, classificadas como heteronomia e autonomia.

A heteronomia é descrita pelo autor como a pressão exercida pelo adulto para a criança sobre as regras, sendo eles, os pais, professores e outros sujeitos que a criança tenha vínculo; moral que se constrói no surgimento de um sentimento de dever. Já moral autônoma por outro lado, é caracterizada pelo respeito mútuo e a cooperação, compreendendo isso, como um sentimento de reciprocidade, do bem, sendo exercida mesmo sem a presença de adultos. Como essas duas morais são tratadas nas crianças, serão o reflexo no modo de vida do futuro adulto (PIAGET, 1998).

[...] não é exagero falar das duas morais que coexistem na criança e cujas características de heteronomia e de autonomia conduzem a avaliação e as condutas bastante diferentes. Antes de passar aos objetivos da educação moral, é de notar, ainda, que estas duas morais se encontram igualmente no adulto, mas que a sua dualidade se distingue unicamente, contando se considere a totalidade das sociedades actualmente conhecidas [...] (PIAGET, 1998, p. 30).

Com a descrição dessas morais, Piaget apresenta o que de fato é a autonomia para si, afirmando então, que: “A autonomia [...] constitui-se, graças a um ensino que faça compreender à criança a natureza da sociedade e o porquê das regras morais” (1998, p. 33). Ou seja, quando a criança compreende o motivo, o porquê das regras e cumpre elas mesmo na ausência de quem impôs as regras, pode-se dizer que tem uma moral autônoma.

Proença (2018) traz em seu livro *Prática Docente*, o conceito de autonomia na visão Piagetana, dizendo que

O conceito de autonomia na visão piagetiana baseia-se na capacidade do sujeito de se autogovernar e é uma das metas da formação do professor. A autonomia é decorrente de uma construção, que evolui de heteronomia (governo de outrem) ao gerencialmente dos próprios atos e decisões como consciência e respeito ao bem-estar coletivo. São escolhas intencionais,



responsáveis, pensadas e repensadas, que possibilitem aprendizagens significativas para todos os membros do grupo, com ética e respeito às relações humanas (PROENÇA, 2018, p. 20).

Como já destacado anteriormente, a Educação Infantil possui três princípios fundamentais a serem respeitados no trabalho com as crianças, na formulação das propostas pedagógicas, sendo eles: Éticos, Políticos e Estéticos. O princípio ético então, aborda a “autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009b, p. 16). Premissa que se encaixa com o pensamento de Paulo Freire ao mencionar que: “A ética que fato é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (2011, p. 17 - 18).

Este princípio nos traz basicamente sobre o respeito a autonomia da criança, valorizando-a, suas atitudes e conquistas, respeitando decisões e escolhas como possibilidade de ampliar seus conhecimentos, cultura e compreensão, perante isso, o documento da revisão das DCNEI apresenta o seguinte trecho

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças (BRASIL, 2009b, p. 8).

As regras por sua vez, também é um assunto que cabe ser discutido aqui. Presentes no dia a dia das crianças, sendo na escola, em casa, na rua, ou aonde estiverem, as regras fazem parte do cotidiano do homem desde pequeno, sendo necessária para que haja organização em todos os locais.

Pensando sobre o assunto, na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel também existem regras, as regras da escola, as regras da turma, as regras dos jogos ou brincadeiras, elas se fazem presentes na rotina das crianças. Eu enquanto professora da pré-escola, realizo as regras junto a turma, deixo que eles percebam e coloquem no papel o que acham correto para o bem da turma em sala de aula, essa é uma estratégia criada com as turmas em que atuo.

Falando sobre regras, Piaget (1994) no seu livro “O juízo moral na criança”, aborda o tema trazendo diversas reflexões e explicações sobre o assunto. Piaget traz

sobre como os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais, em um sistema muito complexo de regras. E afirma:

Se desejamos compreender alguma coisa a respeito da moral da criança, é, evidentemente, pela análise de tais fatos que convém começar. Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras (p. 23).

As regras morais, que as crianças aprendem a respeitar desde o início da vida, normalmente são passadas pelos adultos que convivem, recebem elas elaboradas, e nunca na medida de suas necessidades e interesses, mas sempre apenas de uma vez e pela sucessão ininterrupta das gerações adultos. Por isso, surge a dificuldade de compreender quem as regras favorecem, as crianças ou os adultos ao seu redor? Quando falamos de regra sociais, estamos falando de crianças, e pouco importa se parecem “morais” ou “não morais” para nós adultos, devem ser colocadas no ponto de vista infantil e não adulta.

Piaget (1994) determina quatro estágios para a consciência da regra, para as crianças e afirma:

[...] não poderíamos isolar a consciência das regras do jogo do conjunto da vida moral da criança. A rigor, é possível estudar a observância prática das regras sem se ocupar da obediência em geral, isto é, da conduta social e moral da criança. Mas, desde que se procura analisar, assim o favorecemos, como a criança sente e interpreta, para si, essas regras, percebe-se que ela as assimila inconscientemente ao conjunto das recomendações às quais é submetida (FREIRE, 1994, p. 50).

O pensador relata que os simples regulamentos individuais, que precedem as regras impostas pelo grupo social, podem ou não, dar origem a consciência da regra nas crianças. Para finalizar Piaget traz em sua obra,

Basta-lhe conhecer a fundo tal ou qual costuma atual para estar em condições de estudar o aprendizado dessas regras, como lhe basta também conhecer um modo de falar, por mais localizado que seja, para estudar a língua infantil, e isso sem ter necessidade de reconstruir todas as transformações semântica fonética da língua, no tempo e no espaço (1998, p. 23 - 24).

Os conflitos são algo que surgem nas escolas desde os primeiros dias, na Educação Infantil, estão presentes na disputa por um brinquedo, por uma brincadeira, por opiniões diferentes, e os mais infinitos motivos desencadeiam um conflito entre as crianças:

Os conflitos estão presentes desde a infância e sendo a escola o primeiro meio de convívio das crianças fora de casa, é lá que eles aparecerão das mais diversas maneiras e pelas mais variadas razões e é na convivência com outros, sejam eles adultos ou da sua idade, que o sujeito passa a ter uma

noção mais ampla de como ser portar diante de uma situação conflituosa. Se em casa os pais tendem a facilitar a atuação da criança na resolução de seus problemas, muitas vezes resolvendo eles mesmo afim de minimizar as frustrações dos filhos, na escola o ambiente favorecerá o surgimento constante de situações de conflito onde nem sempre a criança poderá ser contemplada com o que quer (QUINQUIOLO, 2017, p. 120).

Os conflitos podem ser criados entre as crianças que estão vivendo a situação, ou entre criança e professor/adulto, pois “criança nessa idade tem concepções muito egocêntricas de como resolver situações de desconforto e desagrado, priorizando instintivamente em sua maioria resoluções que não as frustre, independentemente do sentimento gerado no outro (CHISPINO apud QUINQUIOLO, 2017, p. 120).

O professor tem o dever de mediar estes momentos de conflitos entre as crianças no ambiente escolar, auxiliando as crianças a analisarem a situação e assim aprender a conviver no coletivo. Os conflitos são algo impossível de controlar entre as crianças, mas é possível trabalhar com elas, dando-lhes autonomia de resolver seus próprios conflitos com outras crianças, ajudando a perceber os pontos de vista e agindo com justiça e respeito.

Enfim, falando em regras e conflitos a Escola de Educação Favinhos de Mel, vem avançando neste quesito, mas isso vai muito além da escola no geral, depende de cada educador e como este lida com essas atribuições que aparecem no dia a dia, sabendo quando deve intervir ou quando não é necessário intervir. As crianças dentro do espaço da escola, estão tendo voz na criação de regras que são acreditam ser necessárias para elas, sendo ativas no que se referem a elas, e assim ao mesmo tempo tornam-se responsáveis em seguir as regras que crianças, evitam conflitos no ambiente escolar.

### 3.5 – O PAPEL DO PROFESSOR PARA A AUTONOMIA INFANTIL

Toda apropriação das crianças em relação aos espaços, propostas e observações vem em relação ao que elas vivenciam diariamente na escola de Educação Infantil. Sendo assim, o professor ou a professora são responsáveis pelos planejamentos das propostas para as crianças, tendo um papel fundamental em criar a partir do interesse delas.

Perante isso, Freire (2011, p. 12) faz uma reflexão em relação à docência, e como ela deve ser segundo a visão o autor em relação aos professores, “[...] exercício

da pedagogia da autonomia [...]. Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. A profissão de professor deve ser completamente ética, e também reflexiva, sobre seus métodos, sobre a sua atuação como profissional, suas atitudes e discursos, sobre o dia a dia em sala de aula, em relação as crianças, como o educador é um sujeito em desenvolvimento como as próprias crianças, “[...]os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011, p. 26).

O mesmo livro do autor, ainda traz claramente que, o respeito do professor para o aluno é indispensável, e que este respeito, não é um simples favor que é prestado à criança, e sim um ato digno e acima de tudo ético, do professor para a criança que o cerca, é referente também, à dignidade e a identidade das crianças quando a sua escolha é aceita e acolhida pelos educadores, representando este respeito perante as crianças que estão em seus cuidados (FREIRE, 2011). Freire salienta que:

Ao pensar sobre o dever que tenho como professor, de respeitar a dignidade do educador, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei deve ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (2011, p. 32).

O que Freire quer salientar aqui é que o trabalho do professor se desenvolve na relação com as crianças, não é um trabalho isolado, sozinho. O professor precisa refletir sobre o modo como organiza suas ações e o modo como as crianças fazem parte dela (ou não) (FREIRE, 2011). O professor quando reflete sobre o seu trabalho, percebe o que faz, ou deixou de fazer, que forma ele poderia ter organizado para dar mais certo ou as crianças explorarem mais o ambiente. Refletindo um pouco então, é possível organizar espaço como o parque com outros materiais, que permitam a experiência da criança ser ainda mais rica? Ou ainda, por que professores não organizam o parquinho com tecidos para receber as crianças? E, a criança tem autonomia neste espaço organizado pelo professor?

Fotografia 28 – Crianças explorando tecidos no parquinho



Fonte: a autora, 2019

A Fotografia 28, pode esclarecer um pouco em relação aos questionamentos acima. Muitos espaços podem ser organizados com diferentes materiais para as crianças explorarem, parques externos são ótimas opções para uma reorganização e inserção de materiais para que as crianças possam explorar, um espaço como o parquinho permite que as crianças brinquem nos brinquedos tradicionais fixos, como podem montar novas brincadeiras com materiais como tecidos. O professor consegue tornar o brincar rico e ao mesmo tempo garante a autonomia das crianças ao escolher suas brincadeiras. A Fotografia 25, são duas turmas de Pré nível I (4 anos), sendo uma das turmas de minha regência, no ano de 2019 e outra da outra professora, juntas possibilitamos a proposta de brincar no parque externo da escola com tecido e caixas, as caixas foram deixadas totalmente de lado pelas crianças, porém os tecidos se tornaram a atração das crianças, sendo os tecidos pedidos semanalmente no horário das turmas no parquinho.

Montessori, reflete sobre o papel do professor diante das crianças, já que está diariamente em contato com elas e nos faz refletir sobre a seguinte frase: “No lugar das palavras [ele deve] aprender o silêncio; no lugar de ensinar, ele deve observar;

no lugar de se revestir de uma dignidade orgulhosa que quer parecer infalível, se revestir de humildade[...]" (MONTESSORI apud STEUCK; PIANEZZER, 2013, p. 33). Nesse sentido, o que a pesquisadora propõe é que o papel do professor não é ficar ensinando como fazer, mas sim observando para criar mecanismos que auxiliem o desenvolvimento da criança de maneira autônoma. Observar como as crianças falam, agem, interagem, se comunicam, do que gostam e do que não gostam de fazer, ser um observador atento a cada detalhe do seu cotidiano como professor, colocar-se de certa forma no seu lugar de mediador, aprender a ouvir, ser humilde ao fato de que pode aprender com as crianças.

Montessori (2003) nos faz a reflexão também sobre este papel de observador do professor, aquele que vê as aprendizagens sendo alcançadas, trazendo as seguintes palavras:

Se o professor puder realmente penetrar no prazer de ver as coisas nascendo e crescendo sob seus próprios olhos e puder vestir-se com o traje da humildade, muitos prazeres – que são negados àqueles que assumem infalibilidade e autoridade diante de uma classe – estarão reservados a ele (apud STEUCK; PIANEZZER, 2013, p. 35).

Pikler ao longo dos seus estudos, valoriza muito os profissionais que trabalham com crianças, em especial com os bebês, pois através do olhar destes para a criança, como mediadores, é possível permitir a autonomia que lhes pertence, autorizando-os a seguir em seu “próprio ritmo natural” (MELIM; ALMEIDA, 2019, p. 10), individualmente sendo respeitados. Oa autoras trazem um pouco sobre este ponto de estudo de Emmi Pikler, sobre a autonomia com os bebês, expressando o seguinte:

[...] ao considerar a relação do trabalho com as crianças, ressalta o valor da autonomia, da motricidade livre e do respeito pelo ritmo individual da criança, de modo a possibilita-las a aprenderem no próprio ritmo natural, tornando-se mais confiantes, alegres e ativas (MELIM; ALMEIRA, 2019, p. 101).

No indicador 2.1, do Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil nomeado como: Criança construindo sua autonomia, realiza diversos questionamentos sobre o assunto:

As professoras apoiam as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário, etc.)? As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais? As professoras, na organização das atividades e do tempo, oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência? (BRASIL, 2009c, p. 41).

Esses questionamentos auxiliam os professores e as professoras a refletir sobre o assunto e possivelmente sobre a sua prática e planejamento para a Educação Infantil, observando sobre as mudanças necessárias.

Junqueira Filho (2015) afirma que em muitas partes da formação da autonomia das crianças ela se torna falha, não por simplesmente não terem a oportunidade de serem autônomas no espaço escola que estão inseridas, mas sim, pelo comodismo dos professores que estão como responsáveis pelo cuidado, e pelo planejamento dos atos diários destes, e também pela escola acaba falhando como gestão por não observam essa “deficiência” em seu espaço, como o autor já observou por meio de relatos de experiências de professoras.

Paulo Freire (2011, p. 40) afirma que: “[...] a formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que melhoramos a próxima prática”. E nos traz a reflexão diante do nosso próprio trabalho, nossas próprias ações, e a criticidade que devemos ter diante disso. Enfim, o papel do professor sempre foi crucial na formação de um sujeito autônomo desde bem pequeno, os detalhes fazendo as grandes diferenças no cotidiano das crianças, permitindo serem as protagonistas de suas aprendizagens.

Outro ponto em relação ao professor que é necessário, é sobre profissionais que acham que as crianças precisam de ajuda para tudo ou melhor precisam que as tarefas sejam executadas por elas. Por que se acha que é necessário fazer tudo pelas crianças? Elas não têm capacidade? Por que fazer por ela algo que ela seria capaz? Kelleter e Carvalho (2019), nos remetem ao estranhamento que as pessoas tem ao permitir que as crianças, desde bebês, sejam deixadas livres para realizar tentativas em busca de conhecimento e exploração do mundo ao seu redor, e o quão isso ainda é espantoso hoje, pois culturalmente ainda há a necessidade de ajudar a realizar coisas simples, que são capazes de realizar sozinhas através das tentativas e erros, por isso existe um estranhamento em valorizar a autonomia desde as primeiras experiências de vida, o que faz o adulto querer fazer tudo pelas crianças.

Fotografia 29 – Explorando a árvore



Fonte: a autora, 2020.

Juntamente com outra professora da escola, planejamos uma ida até a sua casa no interior de Estação – RS, com a turma do Pré I (4 anos), em 2020. Na visita pude registrar e ouvir uma parte da conversa entre criança B e criança M, a sequência que configura a Fotografias 29 mostra os dois tentando andar de balanço com a câmara vazia de um pneu pendurado na árvore um pouco mais afastada do grande grupo. A criança M se esforçava para tentar se segurar na câmara para possivelmente



se pendurar, já a criança B observava as tentativas falhas, e falava coisas como “Criança M, tem que subir com os dois na árvore e depois de balançar”, “Criança M, tu é muito grande pra esse balanço”, entre outras fases que não foi possível entender pela distância em que estava deles.

As tentativas da criança M foram muitas, por minutos ficou ali tentando e se esforçando para conseguir o que queria, como professora fiz o papel de observadora da situação, sem intervir, ou atrapalhar a experiência que ela estava tendo, era necessário deixa-la experienciar e tirar as suas próprias conclusões e aprendizagem da situação em que estava vivendo no momento. Mas agora refletindo sobre essa experiência entre a criança M e a criança B, eu deveria ter intervindo, ou a auxiliado depois de um tempo de tentativas? Foram questões que vieram a toda em meus pensamentos ao rever as fotos, será que eu poderia ter ajudado a criança M a alcançar seu objetivo de forma singela, sem grandes intervenções na sua descoberta? Em qual momento o professor deve intervir, como mediador? Dúvidas levantadas para aprofundamentos e grandes reflexões.

Além de Pikler, Maria Montessori também aborda sobre o fato da não necessidade de fazer tudo pelas crianças. As autoras Steuck e Pianezzero citando Montessori afirmam que:

Montessori criou a teoria da percepção e criou os materiais didáticos de forma que eles permitissem, ou simulassem, situações concretas e imediatas, favorecendo a abstração da criança. Esforçou-se em criar materiais didáticos que motivassem as crianças de tal forma a estimular um maior contato com a sua própria consciência. Um de seus principais focos são as atividades independentes, ou seja, cada criança escolhe o material com o qual irá trabalhar a cada dia. Para Montessori (1966 apud RÖHRS, 2010), o indivíduo é o que é, não por causa dos professores que ele teve, mas pelo que ele realizou sozinho (2013, p. 29).

Freinet nos remete a pensar sobre esse assunto, conforme pontua Elias (2008) que:

A escola e o professor necessitam trabalhar as relações no grupo e a responsabilidade de cada um, tendo como meta o crescimento pessoal/social da classe. Não se deve ter pressa. Se o educador não tiver paciência, não der tempo para o aluno assimilar os conteúdos, não fará mais que um trabalho de superfície, o qual não só pode ser inútil, como perigoso. E, finalmente, reconhecerá que o saber não é um acúmulo de conhecimentos, mas uma maneira de enfrentar qualquer situação para depois analisá-la e comunicá-la. (p. 40-41).

Isso reforça a ideia de que as crianças aprendem nos pequenos atos do cotidiano, não precisam de intervenção sempre, elas aprendem pela tentativa e erro,

na repetição, nas frustrações, na rotina, no seu tempo e assim vão conquistando a sua autonomia.

É preciso encorajar a criança a tentar sozinha, desde as mais simples tarefas como: pendurar, abrir e fechar a lancheira, lavar as mãos, escovar os dentes, retirar e depois guardar o próprio lanche, comer sozinha, recortar, colar, desenhar, falar em voz alta, entre outras coisas. No início, a criança precisa conhecer a rotina; precisa de modelos do que deve ser feito; precisa que a ensinemos a fazer, que a acompanhemos passo a passo durante as primeiras tentativas, mas aos poucos, vai tornando-se cada vez mais autônoma e do seu jeito, dentro do seu ritmo e faixa etária, vai conquistando sua independência (Steuck; Pianezzer, 2013, p. 155).

Quando o professor toma todas as decisões ao longo das “aulas” existe pouco espaço para que a criança consiga construir a sua autonomia, porque ele decide tudo: o que vai acontecer, que horas e o que farão, perdendo-se então a oportunidade de desenvolver a autonomia, a independência, a criatividade. Ao contrário, os professores que permitem a interação das crianças nas decisões, permitem que as crianças tentem criar seu conhecimento sozinhas, de maneira dinâmica, promovendo aprendizados significativos as crianças (Steuck; Pianezzer, 2013). Kamii (1997, p. 108):

A essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas, [...] a autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista (apud Steuck; Pianezzer, 2013, p. 155).

#### Fotografias 30 e 31 – Criança V e seus desenhos



Fonte: a autora, 2020

As Fotografias 30 e 31, refletem como é possível garantir a autonomia das crianças no mesmo espaço, sem interferir em pequenos detalhes do dia a dia, ouvindo seus desejos e angustias, valorizando-as. No dia em que essas fotografias foram realizadas, havia duas propostas com luz e artes. A menina desenhava na mesa com tinta junto a outro colega, até que um dos potes de tinta virou, e sujou sua roupa. Triste gritou por ajuda e foi trocar a roupa suja, resolveu abandonar seu desenho de tinta pela metade, partindo para o desenho com lápis e canetinhas com outros colegas. O que menina desenhava com as canetinhas? Ela mesma, suja de tinta, rindo, porém um pouco chateada com o ocorrido.

Paulo Freire também fala sobre a não necessidade de realizar tudo pelas crianças, de não transferir conhecimentos e sim propiciar a construção do seu próprio conhecimento

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de/ ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2011, p. 47).

Enfim, podemos perceber que as crianças são sim capazes de realizar muitas tarefas do dia a dia, sem grandes interferências dos adultos ao seu redor, é necessário ter confiança e dar oportunidades para que tentem, errem, pratiquem e aprendam, construindo a sua independência diária, e sua autonomia para a vida, pois a partir dessa liberdade dada pelo professor que as crianças conquistam esses pontos tão importantes. Alguns professores ainda são bem relutantes em relação a esse assunto, em permitir que a criança faça sozinha, e quanto mais pequena é a criança, menor é a confiança. Por isso ser docente da infância exige muito estudo, leitura e formações para libertar-se desse bloqueio em relação as crianças, seus erros e conquistas, permitir-lhes compreender que a criança não precisa dele o tempo todo o vigiando.

Para que o professor encoraje e deixe que a criança realize as coisas, aprimorando sua autonomia é necessário que haja confiança do professor às crianças, o professor tendo confiança, a criança terá mais oportunidades de agir e ter liberdade. Staccioli pontua no livro “Diário do acolhimento na escola da infância”, que um:

(...) método que acolhe faz apelo à competência do adulto (é muito mais difícil propor situações do que organizar uma intervenção direta) e remete a um fundamental no processo educativo, aquele inerente à confiança na criança

e na sua vontade e capacidade de aprender o sentido e os mecanismos que regulam a realidade das coisas e as relações entre as pessoas (2013, p. 24).

Além de exigir dos adultos, o acolhimento exige saber acolher as crianças e seu mundo interior, pois sabe-se que as crianças trazem uma grande bagagem familiar e cultural, é necessário que o educador compreenda-as, para que possa favorecer a criança através do que ela já tem, conseguindo auxiliar o crescimento individual de cada um, valorizando cada atitude, brincadeiras, interação, observação, encantamento, é necessário ler os sinais, cada gesto e ação.

Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno das crianças, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregador para ter relações “escolhidas” com outras crianças. Em um certo ponto do diário, fala-se de um grupo de crianças que estão no banheiro (“Água, espuma e tatuagens”): há tanta vida nos eventos ocorridos, tantas relações que desenvolvem, tantas aprendizagens escondidas, que devemos perguntar se não seria possível inverter o sentido do termo ensinar (isto é, “deixar um sinal”) e afirmar que são as crianças que deixam sinais importantes nos adultos – sinais que os adultos devem aprender a ler, pois eles podem ser úteis para se saber a melhor forma de agir, como enriquecer em complexidade e amplitude as experiências das crianças, como adquirir uma competência didática e humana de forma mais realista (STACCIOLI, 2013, p. 29)

O acolhimento das crianças vem desde os detalhes, a preparação dos espaços, a organização do tempo, os materiais, os móveis e os objetos. Quanto mais pensarmos nas propostas e na autonomia das crianças, mais surgirão situações de interesse, que permitam que as crianças se sintam bem. O ambiente preparado e organizado para a criança, é um local que expõe mensagens e solicitações, não pode ser um espaço neutro, sem força cultural, nem um espaço casual. Quando o ambiente é bem preparado, cada um é levado a agir de uma maneira, um ambiente confuso, causa comportamento confuso, um ambiente vazio, a falta de interesse, um ambiente preparado expõe as crianças a estímulos necessários (STACCIOLI, 2013; CORDI, 2013).

O papel do professor é ter em primeiro lugar, a própria criança, mas para que as suas ações adquiram mais importância elas necessitam se estender, sem invasões de campo, ao contexto familiar da criança. O adulto além da preparação do ambiente, é um expositor cultural em todos os momentos, é preciso apoiar o crescimento e a capacidade de compreensão das crianças, o apoio deve ocorrer deve ocorrer sem sobrepor-se à criança, sem exagero (CORDI, 2013).

A confiança que deve existir entre professor e CRIANÇA, é fundamental para desenvolver a identidade e a autonomia dentro e fora do espaço da escola (STACCIOLI, 2013). Tendo a liberdade nos espaços e qualidade de tempo, e o professor ao seu lado contribuindo para construção da sua autonomia, a criança tem seus direitos respeitados e seu mundo acolhido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que esse trabalho fosse possível, várias etapas foram efetivadas, “Autonomia na Educação Infantil: relações e práticas do cotidiano de uma escola de Educação Infantil”, se fez e se faz necessário no permanente repensar da nossa profissão.

Durante a pesquisa e busca de respostas, das indagações estabelecidas desde o projeto de pesquisa, a pesquisa bibliográfica, as observações e análise das minhas práticas pedagógicas na Educação Infantil, na Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel, do município de Getúlio Vargas – RS. Com este montante, pude repensar sobre minhas práticas, e ainda aprofundar conhecimentos necessários.

Em diversos momentos questioneei meu conhecimento e o que eu já realizava para garantir que as crianças possam de fato desenvolver/agir com autonomia. Conforme a pesquisa ia tomando forma, e eu me aprofundando, o desejo de buscar e compreender mais sobre o assunto só aumentava. Pude perceber o quanto já cometi equívocos, mas o quanto já evolui e ainda posso aprender mais, e assim continuar favorecendo as crianças que passarão por mim ao longo dos próximos anos. Depois dessa pesquisa consigo acreditar que posso fazer uma docência cada vez melhor, sempre aprendendo com as crianças.

O tema autonomia na Educação Infantil me instiga a buscar, pesquisar e aprender, creio que todos professores atuantes podem compreender e aprender sobre autonomia, e refletir sobre como esse direito das crianças é garantido no dia a dia na escola. Mesmo que seja aos poucos, essa mudança educativa se faz necessário, sendo isso outro grande incentivo para escrever a pesquisa que aqui está se encerrando.

A criança que frequenta a Educação Infantil, desfruta de direitos, pois ela é um sujeito de direitos, e nós educadores, devemos conhecer esses direitos e garantir seu cumprimento no planejamento do cotidiano na escola. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), traz em seu documento, seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento para as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, que são eles: conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar, expressar; verbos que surgiram a partir dos três princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b): éticos, estéticos e políticos. Ao garantir esses

direitos estamos também garantindo a autonomia das crianças, permitindo que possam agir, pensar, compartilhar, ser parte, atuar como sujeitos, como cidadãos do mundo.

Assim, os três princípios das DCNEI (Brasil, 2009b) e os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimentos na BNCC (Brasil, 2017), são peças chaves e fundamentais para garantir que a crianças conquiste a sua autonomia na escola, e com isso, vem o dever do professor de colocar as crianças no centro do planejamento, escutar, acolher, e confiar nelas, para que seja possível planejar a partir de seus interesses, de suas curiosidades e desejos.

Para que fosse possível visualizar e refletir sobre tudo, foi de grande importância a utilização de fotografias de espaços, de mobílias, brinquedos, materiais e propostas vividas pelas crianças e planejadas por mim enquanto educadora. Olhar para esses registros, permitiu pensar como tudo isso possibilita o crescimento da autonomia dessas crianças no cotidiano e também o meu crescimento como profissional.

As fotografias utilizadas, foram registradas entre 2018 à 2021, ao longo desses quatro anos muitos espaços foram transformados pensado nas crianças, móveis trocados e propostas repensadas, conforme novos aprendizados que a escola e profissionais foram adquirindo com as formações continuadas e estudos.

Quando falamos sobre autonomia, pensa-se inicialmente em deixar a criança livre, fazer o que quer, com o que quiser, onde desejar, mas isso não é dar autonomia. Autonomia não pode ser confundida com esquecimento e abandono. Autonomia não é um brincar vazio. Dar autonomia a criança, é pensar nela, colocá-la no centro do planejamento, pensar no acolhimento, no tempo, nas propostas, é estar junto observando, intervindo quando necessário, é confiar na criança, e assim garantir que ela consiga desenvolver-se de maneira dentro do espaço escolar.

Mas afinal o que é autonomia? Após todos estudos, pesquisas e reflexões, posso compreender melhor o que autonomia. Autonomia é a conquista da criança no seu dia a dia, e junto a ela, a conquista da sua identidade, seus aprendizados de vida, sua cultura. Mas, para que isso possa ocorrer é necessário um professor/adulto, que proponha ambientes, espaços e vivencias que favoreçam a criança, permitindo que essa conquista aconteça. O papel do professor é permitir de diversas maneiras ao longo do cotidiano na escola de Educação Infantil, criando estratégias, planejando o

tempo e espaços e sendo observador das crianças a sua volta, seus interesses e necessidades, seja em grupo ou individual. Dar autonomia a criança é permitir que possa ser protagonista na conquista da sua trajetória educativa.

Para conseguir compreender tudo isso, o caminho de estudos e pesquisas foi longo e com diversos desafios, mas com o término deste, percebo como é possível sim, proporcionar situações que favoreçam a autonomia das crianças em todos momentos e espaços, e assim apresento essas possibilidades com as exposições metodologias e experiências apresentadas e vividas por mim no ambiente escolar. Mas, com a certeza que as reflexões não se encerram por aqui, pois para que possamos ter crianças autônomas na escola, também precisamos de adultos que tenham a liberdade de criar, de dar autoria a sua prática, ao seu projeto educativo e não que sejam “executores” de planos prontos.

Enfim, meu desejo é que todo esse trabalho e fundamentação, possa ajudar outros profissionais que atuem na Educação Infantil. Desejo que deixem de lado o pensamento que devem ter o “controle” das crianças o tempo todo, sempre dando ordens a elas, e que assim possam buscar ainda mais conhecimento e colocar em prática seus conhecimentos, no seu planejamento diário na escola para favorecer e proporcionar experiências significativas as crianças, que favorecem e desenvolvam a autonomia.

Encerro então, afirmando que é necessário “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua própria construção (FREIRE, 2011, p. 47)”, afinal construir seu caminho, sua trajetória educativa é agir com autonomia.



## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ALVES, Roosenberg Rodrigues. Família Patriarcal e Nuclear: Conceito, características e transformações. In: II Seminário de Pesquisa da Pós-graduação em História UFG/UCG. Goiânia, Goiás, 2009. **Anais eletrônicos** [...] Goiânia, UFG, 2009. Disponível em: <[https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/IISPHist09\\_RoosembergAlves.pdf](https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/IISPHist09_RoosembergAlves.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2020.

ALVES, Bubens. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas, SP: Verus, 2011.

ANDRADE, Lucimary Bernabí Podrosa. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. In: \_\_\_\_\_. **Educação Infantil: na trilha do direito**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 127 – 168. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/315%20NAS%20TRILHAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20REFLEX%C3%83O%20SOBRE%20AS%20INF%C3%82NCIAS%20E%20O%20DIREITO%20%C3%80%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: Discursos, Legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109136/ISBN9788579830853.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Consolidação das Leis de trabalho. **Decreto – Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Brasília, 1943. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm)>. Acesso em: 12 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.394%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.394%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art)>. Acesso em: 20 maio. 2020

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 07 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os direitos das crianças.** Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 31 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Volume 1. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Volume 2. Brasília: MEC/SEB, 2006c. Disponível em: < Brasília: MEC/SEB, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)>. Acesso em: dez. 2019c.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 20. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CNE, MEC, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BOGDAN, Robert C; BIKLER, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

CORDI, Angela. **Pé de brincadeira**. Curitiba: Aprende Brasil, 2018.

CORREIA, Wilson. Piaget: que diabo de autonomia é essa? São Paulo/ Campinas: 2003. Revista: **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 126-145, jul/dez 2003. Disponível em: <<https://rl.art.br/arquivos/1911262.pdf?1259502191>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DIAS, A.R.M.; CASTILHO, K.C.; SILVEIRA, V.S. Uso e interpretação de imagem e filmagem em pesquisa qualitativa. **Ensaios pedagógicos**: Sorocaba. v. 2, n. 1, jan / abr. 2018, p. 81 – 88.

DEL PRIORI, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FULLY, Viviane Moretto da; VEIGA, Georgea Suppo Prado. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/588/552>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GARIBOLDI, Antonio; BONDIOLI, Ana. A vida cotidiana na creche. In: BECCHI, Egle [et al]. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2012.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pisamiento y obra pedagógica do Loris Malaguzzi**. Octaedro, Rose Sensat, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza; GOBBATO, Carolina. **Percorrendo Trajetos e Vivendo Diferentes Espaços com as Crianças Pequenas**. In.: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org). Implementação do Prôinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas Pedagógicas. Rio Grande do Sul: 2015. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professores, crianças e conhecimento. In.: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org). **Implementação do Prôinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas Pedagógicas**. Rio Grande do Sul: 2015. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

KELLETER, Rafael Ferreira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Contribuições da Abordagem Pikler para se Pensar a Inclusão na Creche: notas sobre a Formação de Professores de Educação Infantil. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. 2019 v. 5, abr, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1111/623>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KUHLMANN Jr, Moysés. História da Educação brasileira. São Paulo, 2000. In: \_\_\_\_\_. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio/ago., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 14 de jan. 2020.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2001.

LUSTIG, Andréa Lemes et. al. Criança e infância: contexto histórico social. In: \_\_\_\_\_. **IV Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: ética e diversidade na pesquisa**. Goiás: UFG, 2014.p. 3-7. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In.: MATTOS, CLG., CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MARCHI, Rits de Cássia. **Pesquisa Etnográfica com crianças: participação, voz e ética**. Porto alegre: Educação e realidade. v. 43, n. 2, 2018.

MELIN, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordália Alves. A abordagem de Emmi Pikler: olhares sobre contextos educativos para bebês e crianças pequenas. **Revista entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 95-110, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://aratuipe.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/29002/19325>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Disponível em: <<https://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m%3%A9todo-e-criatividade.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MOTA, Maria Renata Alonso; GOMES, Marta Quintanilha; FERNANDES, Susana Beatriz. Percepções sobre o cotidiano educativo em unidades Prôinfância em três municípios gaúchos. In.: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org). **Implementação do Prôinfância no Rio Grande do Sul:**

Perspectivas Políticas Pedagógicas. Rio Grande do Sul: 2015. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

MURANI, Alberto. **Jean Piaget**. Ministério da Educação/ Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. UNICEF. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PIAGET, Jean. **Pedagogia**. Lisboa, Éditions Odile Jacob, 1998.

PINTO, Emanuel; Sarmiento, Manuel Jacinto. As crianças: contextos e identidade. In: \_\_\_\_\_. **A infância como construção social**. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, Portfólios e redes formativas**. 3ª ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RODRIGUES, Poline Czizerewski. **A desaceleração da infância no currículo da Educação Infantil**. 2018. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2028. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7602?show=full>>. Acesso em: 19 abr 2021.

ROSSET, Joyce M. et. al. **Práticas comentadas para inspirar: formação de professores de Educação Infantil**. São Paulo: Editora Brasil, 2017

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire: para uma Pedagogia de mudanças**. Paraná, Cascavel, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; BARROZO, Luana. Materiais não estruturados: imaginação e a criação no acolhimento das crianças na Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_. BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: propostas pedagógicas construídas na ação formativa da UFFS**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campina, SP: Autores Associados, 2013.

STEUCK, Cristina Danna; PIANEZZER, Lúcia Cristiane Moratelli. **Pedagogia da Educação Infantil**. Indaial: Uniasselvi, 2013. Disponível em: < <https://www.passeidireto.com/arquivo/64914158/livro-uniasselvi-pedagogia-da-educacao-infantil> >. Acesso em: 15 jan 2020.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido da diretora da Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável pela Escola de Educação Infantil Favinhos de Mel – Lar da menina, autorizo a utilização de voz e imagens das crianças matriculadas, bem como análises destas, em possíveis publicações e divulgações científicas que venham a estar relacionadas ao trabalho de conclusão de curso da acadêmica Aline Kravos, sob orientação da professora Flávia Burdzinski de Souza, com o tema: Autonomia e educação infantil.

Getúlio Vargas, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

E-mail e/ou telefone do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Aline Pelissari Kravos

Contato pelo e-mail: [alinepkravos10@hotmail.com](mailto:alinepkravos10@hotmail.com)

**Apêndice 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelo responsável da criança.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_ autorizo o uso de voz e imagem do/da meu/minha filho/filha para fins de pesquisa acadêmica da professora Aline Kravos. Estou ciente de que as imagens são para uso das relações mantidas entre teoria e prática no contexto da ação pedagógica sobre autonomia e educação infantil, assim a privacidade será preservada, ou seja, **seu nome** ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados contidos nos termos. Assim, concordo que o material e as informações obtidas relacionadas as crianças, possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

Getúlio Vargas, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

E-mail e/ou telefone do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Aline Pelissari Kravos

Contato pelo e-mail: [alinepkravos10@hotmail.com](mailto:alinepkravos10@hotmail.com)