

CULTURAS DA INFÂNCIA E ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÃO PARA QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

José Milton de LIMA¹

Márcia Regina Canhoto de LIMA²

Denise WATANABE³

61

RESUMO: Este artigo retrata uma pesquisa que estabeleceu como objetivo central investigar as possibilidades de qualificação do trabalho pedagógico, no âmbito da Educação Infantil, a partir da integração de eixos das culturas da infância com os espaços pedagógicos. A metodologia, de natureza qualitativa, caracterizou-se como pesquisa-ação. Adotou como procedimentos a realização de diagnósticos sobre as concepções de educação, infância e criança; reconhecimento da estrutura física e material das instituições investigadas; realização de seminários e palestras para estudos e reflexões, desenvolvimento de atividades com as crianças e busca de transformação da realidade estudada. O suporte teórico que orientou a pesquisa apoiou-se, de maneira complementar, na Teoria Histórico Cultural e na Sociologia da Infância, pois essas duas correntes teóricas concebem a infância com características e identidades próprias e as crianças como sujeitos interpretativos e criativos. Partiu-se do pressuposto de que as crianças para avançarem no seu desenvolvimento, necessitam de propostas educativas que contemplem os seus interesses e necessidades, destaque para as atividades lúdicas e as interações sociais. Contrariamente, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, na realidade brasileira, de modo geral, revela discrepâncias entre a produção científica atual e a prática educativa destinada às crianças nessa modalidade educacional. Como resultado, destaca-se reformas nas escolas, investimento na formação dos professores que atuavam no âmbito das creches e pré-escolas, visando aproximá-los das correntes teóricas que fundamentam o projeto e, ainda, qualificação da prática educativa, alcançada pela ampliação do referencial teórico e melhoria das condições de trabalho dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Educação. Formação. Cultura. Espaço.

Introdução

A Educação Infantil no Brasil registra muitos avanços, nos últimos vinte anos e diversos fatores contribuíram, nesse processo, além das lutas sociais, destacaríamos a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Os documentos “reguladores”

¹ UNESP- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologias - Departamento de Educação. Líder do Grupo de Pesquisa: Cultura Corporal: saberes e fazeres. Presidente Prudente – SP – Brasil. 19060-900 - miltonlima@fct.unesp.br

² UNESP- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologias - Departamento de Educação Física. Coordenadora do CEPELIJ - Centro de Estudo e Pesquisa: Educação, Ludicidade, Infância e Juventude. Presidente Prudente – SP – Brasil. 19060-000 - marcialima@fct.unesp.br

³ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologias. - Departamento de Educação Física. Membro do CEPELIJ - Centro de Estudo e Pesquisa: Educação, Ludicidade, Infância e Juventude. Presidente Prudente – SP – Brasil. 19060-900 - denise_watanabe@hotmail.com

ampliaram os direitos à educação das crianças pequenas e a Educação Infantil alcançou *status* de modalidade na Educação Básica.

Como consequência da ampliação de vagas e aumento da demanda em razão de uma valorização dessa modalidade educacional, novos marcos de lutas são estabelecidos, ou seja, dentre eles, destacamos a urgência na melhoria na qualidade da educação na Educação Infantil. Diante desse desafio em 18 de Dezembro de 2009, na seção 1, página 18^a do Diário Oficial da União, Brasília, a Resolução CEN/CEB nº 5/2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

As recentes Diretrizes, de caráter mandatório, estabelecem outros campos de luta: orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico que servem, dentre outras funções, para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. Esse conjunto de ações visa estabelecer outra qualidade na educação das crianças pequenas.

Destacamos o artigo nono, desse documento, que aponta a brincadeira e as interações (mediações) como eixos norteadores no desenvolvimento de atividades na Educação Infantil, ou seja, esse artigo determina a necessidade e importância do brincar no processo educativo. Esta atividade foi defendida como central e essencial na vida das crianças por diversos estudiosos de vertentes teóricas distintas, como por exemplo, Fröebel, Wallon, Bruner, Piaget, Freud, Vygotsky e Elkonin. .

Diante das perspectivas de melhoria na qualidade de Educação Infantil e a valorização da brincadeira como atividade curricular; foi firmada, nos anos de 2009/2010, uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Álvares Machado e Faculdade de Ciências e Tecnologias de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, Brasil, por meio desse projeto de pesquisa e intervenção financiado pelo Programa Núcleo de Ensino. De forma geral, buscou-se atender sessenta e quatro professores e funcionários da educação e, aproximadamente mil crianças (direta e indiretamente).

A proposta de pesquisa ação contemplou uma equipe multiprofissional e centrou-se em quatro âmbitos, o primeiro envolveu a compreensão das condições físicas/estruturais das instituições (diagnóstico, estudo e intervenção, no qual primou-se pelo espaço de múltiplas linguagens). Na segunda esfera, levantamos a compreensão das concepções de infância e processo de ensino aprendizagem vigente no município. No terceiro campo, oportunizamos formação continuada, realização de seminários e participação em reuniões nas horas de

trabalho pedagógico coletivo (HTPC) com o intuito de problematizar, discutir e estudar referenciais teóricos sobre infância e brincadeira. O último âmbito de atuação contemplou o desenvolvimento de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) nas escolas de Educação Infantil.

Assumimos como princípios o respeito às infâncias e suas culturas, sem preceder o tempo de desenvolvimento das crianças e valorização dos jogos e brincadeiras enquanto uma linguagem complexa, significativa e capaz de influenciar no desenvolvimento multilateral da criança.

Como suporte teórico, adotamos a Teoria Histórico Cultural e a Sociologia da Infância, pois essas duas correntes teóricas, mesmo considerando as suas divergências, concebem a infância com características e identidades próprias e as crianças como sujeitos interpretativos e criativos, cujo direito à educação está diretamente relacionado à participação, à comunicação e à busca de sentido.

Referencial teórico

O referencial teórico adotado tem delineado um melhor entendimento sobre as situações das crianças no processo histórico, contribuindo, em especial, em desvelar os espaços que ocupam e o tratamento que recebem em diversos contextos sociais. Apesar dos avanços da produção científica e da propagação superação de concepções arcaicas de educação, as práticas pedagógicas nas instituições educacionais formais continuam, de maneira geral, respaldada na negatividade, isto é, naquilo que falta à criança, considerando a criança como uma promessa, um devir. Neste contexto, é atribuído à criança um papel periférico de consumidora e reprodutora da cultura e a expectativa norteadora é que ela alcance o *status* de adulto.

Em relação ao sistema educativo, Angotti (2002) afirma que ele parece estar todo voltado para a adaptação das crianças aos diversos níveis de escolarização, preparando-a e ensinando-a a sobreviver, comportar-se, socializar-se e realizar-se dentro de padrões ideais ditados pela instituição e pela sociedade. Parafraseando Sarmiento (2004), diríamos que o contexto educacional atual prioriza o peso da sociedade sobre os ombros da criança e secundariza a “leveza da renovação” e os novos sentidos que ela pode dar ao mundo e assim revelar novas possibilidades e significados.

A socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução. Interessando-se pelo ponto de vista das crianças, pelas questões que elas se colocam, pelas significações que elas atribuem, individual e coletivamente, ao mundo que as rodeia, descobre-se como isso contribui para a produção e a transformação da cultura dos grupos de pares, assim como da cultura adulta. (CORSARO; MILLER, 1992 apud MONTANDON, 2001, p.43).

Superar as concepções tradicionais e valorizar a criança nas suas especificidades não é uma tarefa fácil, pois tais pressupostos requerem dos educadores, que atuam na Educação Infantil, um embasamento científico atualizado e um maior grau de responsabilização, compromisso humano e político pelo processo de formação das crianças. Nesta perspectiva, o “olhar” do educador pode refletir, entre outros aspectos, a imaginação, as culturas de pares, a ludicidade e o contexto sócio-cultural da criança.

A brincadeira, por exemplo, é uma maneira pela qual a criança se insere no seu contexto sócio-cultural, lidando e buscando sentido na produção material e simbólica nas suas diversas esferas. Quando educadores reconhecem essa atividade como forma de valorizar a infância, surge daí a possibilidade de buscar respostas às suas inquietações e soluções para seus problemas no que se referem ao tema. A sensibilidade, portanto, de fazer a leitura da sua própria prática, a partir da produção científica e a compreensão da importância do seu papel social, podem levar a avaliação de concepções e condutas, abrindo brechas para o oferecimento de uma educação de melhor qualidade e coerente com as possibilidades das crianças.

De acordo com Moss (apud MACHADO 2002, p.242), as crianças precisam ser vistas como cidadãos de direitos e como co-constructores do conhecimento, identidade e cultura. Para tanto, exige-se a superação da concepção de criança incapaz, dependente e a busca pela prevalência de uma visão de criança forte, competente, inteligente, um “pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras.” Nesta perspectiva, as crianças são concebidas como atores sociais, pertencentes a um grupo que tem identidade diferenciada das culturas adultas. As crianças possuem formas autônomas de se relacionar e, por conseguinte, encontram sentido e satisfação na ludicidade, no mundo imaginário, nas relações com os pares e na sua maneira própria de lidar com o tempo. Esta afirmação, no entanto, não desconsidera a importância do contexto sócio-cultural e do adulto como indispensáveis para a formação humana da criança, mas insere a criança também como protagonista e construtora de cultura. Neste processo, elas “[...] acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas.” (SARMENTO; CERISARA, 2004, p.29).

As instituições de Educação Infantil, de acordo com o autor, podem contemplar experiências pautadas no respeito à infância e as suas culturas, com base nos eixos estruturados das culturas da infância que são a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Sobre a ludicidade, o autor, salienta que a brincadeira não é exclusividade das crianças, os adultos também brincam, entretanto, para as crianças o brincar é coisa séria, sendo uma das suas atividades sociais mais significativas. Nesse sentido, tanto os jogos quanto os brinquedos, proporcionam à criança situações de liberdade, produção cultural e criatividade que são necessárias ao seu desenvolvimento (SARMENTO; CERISARA, 2004).

Vygotsky (1991, p.107), por sua vez, destaca “[...] que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária.” que auxilia na capacidade de dar significado ao mundo natural e social. Nesta direção, um cabo de vassoura transforma-se em um cavalo, um galho em uma varinha mágica que auxilia a criança a salvar a princesa que está presa no alto da torre.

Todas essas situações de transposição, também, estão inclusas e retratam outro eixo explorado por Sarmiento e Cerisara (2004), a Fantasia do Real. Apoiada neste eixo, de acordo com o autor, a criança transfere situações, pessoas, objetos ou acontecimentos da vida real para o mundo imaginário. É através do mundo da fantasia, do faz de conta, que a criança atribui significado às coisas e constrói a sua visão de mundo. Torna-se, por conseguinte, uma forma de inteligibilidade e de capacidade de resistência frente às situações indesejáveis e dolorosas, vivenciadas no cotidiano.

A interatividade, outro eixo das culturas da infância, segundo Sarmiento e Cerisara (2004), realça a dimensão social no processo de ensino-aprendizagem. A formação da personalidade da criança se dá a partir da influência de diferentes instâncias sociais, destaque para a família, a escola, a comunidade e o grupo de amigos. Neste contexto, as interações que as crianças estabelecem com seus coetâneos, chamadas de cultura de pares são vistas como especiais para a apropriação, reinvenção e reprodução do mundo. Corsaro (2009, p.31) define a cultura de pares como um “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.”

O quarto eixo é denominado de **reiteração**, e se refere à não-linearidade do tempo da criança, pois não está amparado na lógica adulta. O tempo infantil pode ser retomado, repetido e é repleto de ritos. Segundo Sarmiento e Cerisara (2004, p.28) o tempo infantil é “[...] continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.”

De acordo, portanto, com a Sociologia da Infância, a criança precisa ser respeitada nas suas singularidades, com isso, as instituições de Educação Infantil necessitam, entre outros

aspectos, oferecer e ampliar a cultura lúdica, respeitar o processo imaginativo da criança, valorizar seu tempo e suas interações, para alcançar uma educação de qualidade e significativa. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), destacam que as relações entre parceiros influenciam no desenvolvimento integral da criança, assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros.

Nesta perspectiva, para se pensar em um desenvolvimento integral da criança, é preciso considerar, ainda, a diversidade de atividades. De acordo com a Teoria Histórico Cultural algumas atividades, em especial, se sobressaem e são denominadas, como “atividade principal.” Leontiev (apud VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988) ressalta que a cada etapa do desenvolvimento infantil, tendo em vista as determinações histórico-sociais, aparece na criança algumas atividades principais, em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico e na personalidade infantil e dentro da qual se desenvolvem processos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. A brincadeira, segundo Lima (2008), é considerada como atividade principal, no período de 3 a 6 anos, e considerando as suas repercussões no desenvolvimento das faculdades humanas de pensamento, memória, imaginação, concentração, atenção, linguagem, domínio da vontade e motricidade, não pode deixar de compor o currículo da Educação Infantil.

A partir dos eixos estruturadores das culturas da infância e da brincadeira como atividade principal no pré-escolar, é necessário questionar as mediações. Como elas têm sido concebidas no cotidiano da Educação Infantil? Os educadores compreendem e assumem um papel fundamental na orientação das crianças?

Metodologia

Conforme apontamos a metodologia de natureza qualitativa é a pesquisa-ação. Para Barbier (2004), esse tipo de pesquisa conduz o pesquisador a:

[...] a reconhecer sua parte fundamental na vida afetiva e imaginária de cada uma na sociedade. Ele descobre todos os reflexos míticos e poéticos, assim como o sentido do sagrado frequentemente dissimulado nas atividades mais banais e cotidianas. Para emprestar sentido às formas de socialidade encontradas e para partilhá-las e discutí-la [...]. (BARBIER, 2004, p.15).

Essa compreensão da metodologia impulsiona-nos a fazer uso da pesquisa-ação com acompanhamento *in loco* das experiências diárias dos sujeitos, isso permite (re) conhecer os sujeitos e construir com eles práticas possíveis; tendo como instrumento a observação participante. Dezin (1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) descreve como sendo a de um observador participante aquele que combina entrevista, questionário, participação direta. O autor compreende que os compromissos do observador são:

[...] O observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.29).

Nesta perspectiva e de acordo com Morin (apud BARBIER, 2004), buscamos a participação e comprometimento dos docentes, em todas as dimensões: na definição da problemática e das necessidades, nos questionamentos e atividades de estudo, na metodologia e participar juntamente com os profissionais nas intervenções.

Além de reuniões de esclarecimentos e busca de um “contrato” de parceria para a realização da pesquisa coletiva, realizamos visitas em todas escolas do município. A partir daí colhemos os primeiros dados sobre as condições físicas do espaço e sua funcionalidade. Concomitantemente, iniciamos as discussões com professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), para aderência ao projeto, discussão de concepções e aplicação de questionários.

O registro do diagnóstico foi desenvolvido pelo grupo de pesquisadores, alunos bolsistas, colaboradores e pelos profissionais de cada instituição. Como fruto dessa “coleta” de informações temos: imagens digitais, fotografias e banco de dados com as tabulações dos questionários respondidos pelos profissionais.

Periodicamente os envolvidos na pesquisa se encontraram para discussão e aprofundamento teórico, nessa atividade os textos foram pré-estabelecidos e disponibilizados com antecedência pelo grupo e com finalidade de ampliar as concepções sobre infância, educação e aprendizagem, e fundamentar as práticas educativas, tanto dos profissionais de educação como dos discentes bolsistas e colaboradores envolvidos no projeto.

Dialogando com a realidade

No ano de 2009, o MEC publicou um documento (BRASIL, 2009a) que discute os “Indicadores da qualidade na educação infantil”, ele propõe cinco importantes aspectos estruturadores para realização do diagnóstico sobre a qualidade da educação nessa modalidade de ensino. O primeiro ponto toma como pressuposto os direitos humanos fundamentais ao homem; o segundo a importância de se considerar e valorizar as diferenças de gênero, etnia, religião, cultura, e inclusão de pessoas com deficiência; o terceiro a fundamentação da concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos; o quarto ponto discute as finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal; e por último conhecer e considerar os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil. Para além desses aspectos, o documento apresenta uma série de indicadores de qualidade e alerta para que esses não sirvam de comparação entre as instituições e também para contextualizarmos as dimensões reais da instituição.

Dentre os procedimentos utilizados na pesquisa foi possível realizar visita a todas as escolas para fazer diagnósticos das instituições; levantamento bibliográfico; aplicação de questionários e tabulação dos dados e realizar alguns seminários e atividades de formação continuada.

A tabulação dos questionários respondidos pelos profissionais, do município de Álvares Machado, indicou como suas maiores dificuldades: a inadequação do espaço físico (27,91%) e em segundo lugar a falta de materiais (23,26%). Em nossas visitas entendemos que a qualidade dos brinquedos existentes é baixa. Com relação a essa problemática o município vem providenciando a compra de novos brinquedos em quantidade suficiente para o número de alunos das escolas.

No contexto educacional, aponta Lima (2008), o oferecimento de condições, como: materiais, espaço, tempo, adequados e desafiadores são importantes, mas não limitantes para o desenvolvimento de atividades lúdicas, todavia não podemos negligenciar as condições de trabalho que possibilitam e enriquecem atividades para que os educandos ampliem o seu repertório, brinquem, divirtam-se e aprendam com diferentes elementos da cultura.

Com relação às visões de infância compreendemos que para os professores a “infância é um momento de brincar” e também “momento de aprendizagens para vida adulta”, ambas as categorias com (29,79%) em relação à quantidade de sujeitos respondentes. No que se refere ao papel da educação infantil é compreendido como o de **desenvolver capacidades, habilidades, linguagem** (19,51%) e de **aprendizagem prazerosa** (19,51%). As respostas

dadas à questão em que os professores indicam: a quantidade de horas que brincam com suas crianças, esclareceu que (36%) dos sujeitos brincam entre **56 e 69 minutos** em média por dia. Nessa questão, é importante ponderar que parte das crianças não permanece período integral na instituição.

Apesar da complexidade da temática do projeto, compreendemos a valorização das culturas da infância e a disponibilização de espaços e objetos adequados como caminhos bastante promissores no sentido de avançar na qualidade de educação oferecida às crianças e de buscar estreitar a relação entre o avanço teórico sobre o tema e a prática educativa. Além dos dados e conhecimentos relacionados à temática, a pesquisa assumiu o compromisso de colaborar nas transformações simultâneas da própria realidade estudada. Outras experiências realizadas demonstram o grande desafio que é tentar alterar concepções históricas já cristalizadas que norteiam a prática educativa de professores em instituições de Educação Infantil na realidade brasileira, contudo, não se pode deixar de insistir e buscar caminhos que colaborem na formação das nossas crianças.

A complexidade do contexto formal de educação exige que os sujeitos tenham projetos comuns, apoiados em paradigmas convergentes. Tal meta torna-se necessária para que assim despendam energias e aglutinem esforços, visando alcançar os objetivos assumidos junto ao contexto social onde estão inseridos, que em síntese, refletirá na melhoria da qualidade de ensino para as crianças de instituições públicas.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em dezembro de 2009, os pontos de convergências puderam ser melhores explicitados e assumidos no seu conjunto por todos os envolvidos, na sequência do projeto em 2010. Na análise e na discussão sobre o referido documento, no início de 2010, que contou com a participação da equipe do Projeto (discentes e docentes universitários) e professores, supervisores, coordenadores e diretores da rede municipal parceira, foram ressaltados alguns aspectos, entre outros, destacamos: o referencial teórico adotado pelo projeto no ano de 2009, está implicitamente contido na Resolução CEN/CEB nº 5/2009, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fator este que enaltece ainda os objetivos assumidos. Por último, a compreensão e a aproximação no que se refere à construção de uma prática educativa que atenda às Diretrizes Curriculares, cujo caráter é mandatório, exigirá disponibilidade e compromisso político para mudanças de concepções e criações de condições concretas que permitirão um avanço substancial na qualidade da educação oferecida às crianças desse município.

Considerações finais

Nesta perspectiva, o referido projeto tem assumido os desafios da prática educacional e por meio de um trabalho árduo, paciente e comprometido com a valorização da infância e da qualidade da Educação Infantil, tem problematizado concepções históricas e cristalizadas de educação e infância que norteiam a prática educativa de professores e instituições de Educação Infantil na realidade brasileira. Apesar dos percalços e dos avanços gradativos não se pode deixar de insistir e buscar caminhos para ganhos nessa modalidade educacional, considerando a repercussão dos resultados no processo de formação das crianças nas outras modalidades da Educação Básica. A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), em consonância com a produção científica sobre o tema, cria perspectivas para superação de discursos e práticas amparados no espontaneísmo, tradicionalismo e tecnicismo que resistem amplamente às novas orientações científicas e legais. Por último, no contexto histórico atual, predominam os valores de competição e produção que se reproduzem no interior das instituições educacionais, portanto, pensar a ludicidade, a imaginação, a cultura de pares e a relativização do tempo, transforma-se numa proposta desafiadora e de difícil convencimento, pois os resultados e seus efeitos são menos visíveis e alcançados em longo prazo.

CULTURES OF CHILDHOOD AND SPACES IN TEACHING EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INTERLOCUTION FOR QUALIFICATION OF EDUCATIONAL PRACTICE

ABSTRACT: *This article portrays a research center set a goal to investigate the possibilities of qualification of pedagogical work within the Early Childhood Education from the axis of integration with the cultures of childhood pedagogical spaces. The methodology is qualitative in nature, characterized as action research. Adopted as procedures to perform diagnostics on the concepts of education, childhood and children, recognition of the physical structure and material of the investigated institutions, seminars and lectures for study and reflection, development of activities with children and seeks to transform the reality studied. The theoretical framework that guided the research was supported, in a complementary way, in Theory and Cultural Historical Sociology of Childhood, as these two theoretical perspectives conceive a child with characteristics and identities of their own children as subjects, and interpretive and creative. It started from the assumption that children to advance their development, need educational proposals that address their interests and needs, especially recreational activities and social interactions. Conversely, the pedagogic work in Early Childhood Education in the Brazilian reality, in general, shows discrepancies between the current scientific and practical education to children in this educational modality. As a result,*

there is reform in schools, investment in training of teachers who worked in the daycare and preschools in order to bring them closer to the theoretical approaches underlying the project and also of the educational qualification, aimed at expanding the theoretical and improvement of working conditions of teachers.

KEYWORDS: *Childhood. Education. Training. Culture. Space.*

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revistando teorias, descortinando práticas.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília, 2009a.

_____. Secretaria de educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, 2009b.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009. p.31-50.

CORSARO, W. A.; MILLER, P. (Ed.). **Interpretive approaches to childrens socialization.** San Francisco: Jossey Bass, 1992.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. L. A. de. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Tradução de Neide L. de Rezende. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.112, p.33-60, mar. 2001.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Lisboa: Asa, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4.ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.