

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SHEILA REGINA BRISSON RUIZ

**A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas
educativas na educação infantil**

São Paulo
2015

SHEILA REGINA BRISSON RUIZ

**A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas
educativas na educação infantil**

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias
do Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Professora Doutora
Mônica Apezatto Pinazza.

São Paulo
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21
R934c

Ruiz, Sheila Regina Brisson

A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil / Sheila Regina Brisson Ruiz; orientação Mônica Apezatto Pinazza. São Paulo: s. n., 2015.
271 p.; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Espaço 2. Ambiente escolar 3. Infância 4. Educação infantil
5. Concepção I. Pinazza, Mônica Apezatto, orient.

RUIZ, S. R. B. **A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em educação.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Mônica Appezzato Pinazza (orientadora) Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Sidney, que constantemente apoiou e tanto me incentivou nos momentos mais difíceis; que me presenteia todos os dias com a sua amizade, seu companheirismo, respeito, amor e carinho. Meu eterno amor.

À Luana, que pacientemente esperou a finalização deste trabalho e me compreendeu; que me ofertou a sua companhia em muitas noites durante a escrita da tese; que aceita o meu amor incondicional e retribui me amando.

À Rosa e ao Isidoro, pais amados e sempre presentes, que torceram e entenderam a minha ausência em algumas ocasiões; que são a base de tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

À prof^a. Dr^a. Mônica Appezzato Pinazza, pelo empenho e persistência na orientação e pela partilha dos seus conhecimentos; por me dar força, quando a minha já estava se esgotando; por me ajudar a crescer no caminho da pesquisa.

À professora Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto, pelas indicações de leitura e preciosa contribuição com sugestões na qualificação; por fazer parte do meu trajeto acadêmico desde a graduação.

À professora Dr^a. Maria Angela Barbato Carneiro, pela leitura cuidadosa e sugestões na qualificação.

À diretora, à coordenadora e às professoras da pesquisa de campo, que me acolheram e dispuseram dos seus tempos partilhando suas experiências e possibilitando a realização deste trabalho.

Às funcionárias da secretaria da pós-graduação, em especial a Bruna, que sempre me atenderam prontamente, com atenção e eficiência.

À Hulda e à Eveline, pela dedicação na revisão textual.

Às amigas e aos amigos, tanto os que estão perto quanto os que estão longe, que, por também estarem trilhando o caminho da pesquisa, dividiram angústias, me apoiaram, se preocuparam, sempre com um ombro amigo e uma palavra de incentivo. São muitos, mas um agradecimento especial à Silvinha e ao Jonatas.

Às minhas alunas e aos meus alunos, que me possibilitam diálogos e questionamentos a respeito da educação infantil, permitindo reflexões preciosas e construção de saberes valiosos.

Aos familiares e amigos que compreenderam minha distância e apoiaram a realização deste trabalho.

Gratidão especial ao Sidney e à Luana, pelo amor que me fortalece.

RESUMO

RUIZ, S. R. B. **A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil.** 2015. 271 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta pesquisa traz uma síntese teórica a respeito das concepções e práticas atuais de espaço para a infância, sendo esse compreendido como um aspecto de fundamental importância para o alcance de um ambiente educativo de qualidade na educação infantil. O estudo busca sistematizar o que foi definido pela pedagogia da infância como espaço apropriado para a educação infantil, bem como esclarecer qual a concepção de infância que sustenta tal definição. São apresentados alguns modelos curriculares internacionais que defendem a ideia de *espaço educador* e que constroem suas práticas de modo coerente às concepções de espaço e infância trazidas pela pedagogia da infância. Este trabalho também realiza uma análise das propostas de espaço e de ambiente educativo para a educação infantil brasileira contidas em diferentes documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Foi possível verificar, a partir de uma pesquisa de campo configurada como um estudo de caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que as propostas desses diferentes documentos estão presentes nos discursos das professoras da unidade pesquisada, discursos esses também em consonância com o que é defendido na literatura da educação infantil. Paradoxalmente, também em seus discursos, mas, especialmente, nos planejamentos das práticas de diferentes professoras, aparecem concepções de infância e de educação infantil que não se coadunam com aquela visão positiva de espaço, levando ou a uma utilização didatizada do espaço ou a um espontaneísmo das práticas. Os dados da pesquisa de campo foram coletados por meio de fontes verbais (entrevistas semi-estruturadas) e não verbais (Proposta Pedagógica da Escola; Portfólio da Escola; planejamentos das professoras; registros das reuniões pedagógicas; material produzido em Powerpoint para utilização nas reuniões pedagógicas; pareceres das professoras sobre os espaços; depoimento escrito da avaliadora externa). O quadro teórico, por sua vez, é composto por clássicos da pedagogia da infância: Comenius, Froebel, Montessori, Freinet e Dewey, e por importantes nomes da atualidade, como: Oliveira-Formosinho, Escolano, Frago, Lima, Pinazza, Kishimoto, entre outros.

Palavras-chave: Espaço. Ambiente. Infância. Educação Infantil. Concepção.

ABSTRACT

RUIZ, S. R. B. **The construction of the space: on documents to concepts and practices in early childhood education.** 2015. 271 p. Thesis (Ph.D.) - Faculty of Education, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This research provides a theoretical overview about the current practices and conceptions of space for the childhood. We understand *space* as an aspect of fundamental importance to the achievement of a quality educational environment in early childhood education. The study aims to systematize what has been defined by childhood pedagogy as appropriate space for early childhood education. Another research goal is clarify the conception of childhood that supports the definition about space. For this, we present some international curriculum models that support the idea of "educator space" who build their consistent practices to space and conceptions of childhood brought by childhood pedagogy. This work also makes an analysis of the proposals about space and learning environment for Brazilian childhood education contained in different documents published by the Ministry of Education (MEC). It was possible to verify, from a field survey set up as a case study in a municipal school of early childhood education (EMEI), that the proposals of these different documents are present in the speeches of the teachers from the surveyed unit. These speeches are also in line with the principals that is argued in the literature childhood education. Paradoxically, also in their speeches, but especially in the planning of the practices of different teachers, appear conceptions of childhood and early childhood education, which are not consistent with that positive vision of space. It leads simultaneously to a didacticism of the space or a mere spontaneity practices. The field survey data were collected through verbal sources (semi-structured interviews) and nonverbal (Pedagogical School, the School Portfolio; plans of the teachers, records of educational meetings; material produced in Powerpoint for use in pedagogical meetings ; the teacher's opinions on the spaces; written statement from the external evaluator). The theoretical framework, in turn, consists of childhood pedagogy of classics: Comenius, Froebel, Montessori, Freinet and Dewey, and important current names, as Oliveira-Formosinho, Escolano, Frago, Lima, Pinazza, Kishimoto, among others.

Keywords: Space. Environment. Childhood. Childhood Education. Conception.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. IMAGENS DA INFÂNCIA E CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
2.1 Infância e Criança: delineando conceitos, interrogando os discursos e as práticas.....	16
2.2 Primeiras Instituições de Educação Infantil Pré-escolares: propostas curriculares.....	20
3. O ESPAÇO COMO DIMENSÃO CURRICULAR.....	30
3.1 Conceituando Espaço e Ambiente.....	31
3.2 Dimensão Educativa do Espaço.....	33
3.3 A Transformação do Espaço, a Formação Continuada e o Espaço Transformador: o papel do professor.	39
3.4 A Criança, o Espaço e o Poder.....	43
4. ESPAÇO NAS DIFERENTES ABORDAGENS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
4.1 Propostas de Espaços para a Criança Pequena a Partir das Contribuições da Pedagogia da Infância.....	46
4.2 O Espaço nos Grandes Modelos Pedagógicos para a Educação da Infância.....	63
4.2.1 A Abordagem Pedagógica de Reggio Emília.....	64
4.2.2 O Currículo High-Scope.....	70
4.2.3 O Modelo Curricular da Escola Moderna Portuguesa.....	76
4.2.4 A Pedagogia-em-Participação.....	78
5. PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: A TEMATIZAÇÃO DO ESPAÇO NAS DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO.....	82
5.1 Os Primeiros Debates sobre o Currículo na Educação Infantil.....	83

5.2 As Concepções de Espaço e de Ambiente em Documentos Oficiais sobre a Educação Infantil.....	88
6. O ESPAÇO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRAS: DO DISCURSO À CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS.....	115
7. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....	123
7.1 Problema, Questões e Objetivos da Pesquisa.....	124
7.2 Procedimentos da Pesquisa.....	128
8. ESPAÇO E INFÂNCIA: ESTRUTURA E CONCEPÇÕES.....	132
8.1 Estrutura do Espaço da Unidade.....	133
8.2 As Concepções de Espaço e a Busca de uma Identidade da Educação Infantil.....	158
9. REORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS TEMPOS DE APRENDIZAGEM NA ROTINA DA EMEI.....	177
9.1 Planejamento da Rotina: da rigidez à flexibilização do tempo.....	180
9.2 A Concepção de “ <i>Tempo Didático</i> ”.....	193
9.3 Um Planejamento Didatizado e as Ações Espontaneístas não Planejadas: duas práticas presentes.....	206
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
REFERÊNCIAS.....	224
APÊNDICES.....	233

1. INTRODUÇÃO

A década de 1990 representou um marco nos debates a respeito da educação infantil e das questões que vão sendo, desde então, relacionadas às práticas de qualidade no atendimento educacional à primeira infância. A partir dessa década, muitos foram os documentos formulados com normas, diretrizes e orientações, produzidos com a finalidade de contribuir com a implementação de práticas pedagógicas qualificadas para a educação infantil.

Os dilemas referentes ao conceito de *qualidade* já foram debatidos por Moss (2008), autor que problematizou a utilização de tal conceito. Ele argumenta que esse conceito não é neutro nem isento de valores, mas sim “resultado de um modo específico de se ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos” (MOSS, 2008, p. 17). Moss (2008) postula, portanto, que não há “um conceito único, universal e objetivo de qualidade, mesmo porque qualquer definição de qualidade é baseada em valores, sendo específica a contexto” (p. 20).

Afirmar que este trabalho se insere no rol de pesquisas e estudos que pretendem contribuir com a qualidade e, portanto, a melhoria das práticas da educação infantil não quer dizer que buscará critérios universais referentes ao espaço e ao ambiente educativo. Quer dizer, sobretudo, que, partindo de um contexto específico de discussões sociais e formulações legais que compreendem a criança como cidadã, e no contexto das produções da literatura da pedagogia da infância, que defendem o protagonismo e a agência infantis, concebe-se como práticas de qualidade na educação infantil aquelas que garantam à criança a vivência de sua cidadania, que percebam a criança como sujeito de direitos.

Essa mesma perspectiva de qualidade é evidenciada nos documentos dirigidos à educação infantil e publicados pelo MEC a partir da década de 90. Um importante documento definiu, em 1995, os “*Crerios Fundamentais para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas*”, detalhando muitos direitos que devem ser garantidos à criança pequena nas instituições de educação infantil.

Esse documento já inseriu e enfatizou o espaço como um critério necessário à efetivação dos direitos da criança e, portanto, à concretização das práticas de qualidade para a infância. A partir de então, os diferentes documentos publicados, seja de modo mais ou menos enfático, não mais desconsideraram o espaço e o

ambiente dos seus debates, sempre relacionando tais conceitos às ações infantis que se entrelaçam à vivência da criança como cidadã, logo, sujeito de direitos: possibilidade de escolha e tomada de decisão, autonomia, etc.

Contudo, a história da educação infantil brasileira, tendo passado por diferentes concepções e propostas, do assistencialismo à educação compensatória, deixou resquícios que, ainda hoje, são passíveis de reconhecimento tanto nos modos de construção e organização das instituições de educação infantil quanto nas suas práticas pedagógicas, o que pode ser evidenciado nos resultados das pesquisas realizadas por Campos, Füllgraf e Weggers (2006) e Campos (2010).

Mesmo com os avanços ocorridos quanto à estruturação e organização dos espaços para a educação infantil, sabe-se que ainda há muito a se percorrer, não somente no que diz respeito à conquista de um espaço estruturalmente adequado, mas para que a sua utilização, ou seja, a prática nele realizada, garanta um atendimento de qualidade à criança pequena.

A pesquisa de Campos (2010) constata que a qualidade das atividades desenvolvidas nas pré-escolas foi considerada inadequada, com pontuação ainda inferior à obtida na avaliação do espaço e do mobiliário¹. Isso quer dizer que o espaço, compreendido por tantos estudiosos como suporte e propulsor das ações que levam à aprendizagem – sendo o próprio espaço fator de aprendizagem – (LIMA, 1989; FORNEIRO, 1998; HORN, 2004; ESCOLANO, 2001), não garante, por si só, as práticas de qualidade.

Para se pensar o espaço da educação infantil, algumas questões, então, devem ser levantadas: i) o que é entendido, na atualidade, como *espaço adequado à educação infantil*, em termos estruturais e organizacionais?; ii) se somente o espaço não garante práticas de qualidade, quais são os principais fatores que se inter-relacionam ao espaço na efetivação de tais práticas?; iii) ao se definir os critérios relativos ao espaço e às práticas voltadas à criança pequena, em que bases se assentam as concepções de infância e de educação infantil?; iv) qual a situação atual das instituições de educação infantil quanto à qualidade dos espaços e da utilização destes?; v) quais os fatores que podem contribuir de modo positivo ou negativo nas construções, organizações e usos dos espaços?

¹ O capítulo 5 desta pesquisa retomará e aprofundará a discussão dos resultados trazidos pelas pesquisas referentes à qualidade das propostas das instituições de educação infantil.

Dessas questões mais gerais, tratadas neste trabalho a partir da sistematização de saberes produzido por estudiosos da infância e da educação infantil, questões mais específicas foram levantadas para se efetivar a discussão da pesquisa de campo realizada em uma instituição de educação infantil: i) quais as concepções e relações a respeito de espaço e infância que se revelam nas falas de professoras, coordenadoras e professoras da unidade pesquisada?; ii) como se procedeu a construção e a organização dos espaços na instituição?; iii) o que a construção e a organização dos espaços representou no plano das realizações da equipe? iv) em que medida a organização dos espaços permitiu à unidade, efetivamente, a construção de ambientes educativos?; v) as concepções e as práticas reveladas mostram-se coerentes com as apontadas pelos teóricos da educação e pelos documentos oficiais produzidos pelo MEC?

Nesta pesquisa realizou-se um estudo de caso, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que contribui com as reflexões a respeito do espaço e de seus usos nas práticas pedagógicas voltadas à criança pequena. A partir de uma situação muito específica ocorrida na EMEI pesquisada, situação essa que gerou a necessidade de repensar os espaços e o tempo da unidade, foi possível averiguar qual a concepção de *espaço para a educação infantil* contida nos discursos e nas práticas das professoras, bem como a relação (ou falta dela) de tal concepção com as concepções de infância e de educação infantil que sustentam as suas práticas pedagógicas. A investigação também objetivou compreender os fatores que favorecem ou comprometem a construção de práticas de qualidade no que diz respeito à utilização dos espaços.

O aporte teórico que sustenta as discussões e dão base às reflexões e análises de tal pesquisa de campo passa por estudiosos da área da sociologia da infância, como: Qvortrup, Jenks, Kohan, Sarmento; da pedagogia da infância: Comenius, Froebel, Montessori, Freinet, Dewey e importantes nomes da atualidade, como Forneiro, Oliveira-Formosinho, Escolano, Frago, Lima, Pinazza, Kishimoto, entre outros.

O capítulo intitulado *Imagens da Infância e Construção da Educação Infantil*, tem como objetivo fornecer subsídios para a compreensão do que vem a ser compreendido, hoje, por infância, levando a uma reflexão a respeito das práticas atuais que permanecem, ainda, enraizadas em antigas concepções de infância e de criança. Traz, também, apontamentos acerca da história da educação infantil, de

modo a possibilitar o entendimento da evolução quanto aos objetivos e propósitos deste nível de educação, bem como as marcas, que podem ser sinalizadas nos modos de organização e usos dos espaços, das concepções históricas nas práticas atuais. Tem como principal propósito fortalecer a compreensão da educação infantil enquanto um espaço de vivência da cidadania, interação social e realização de múltiplas experiências, anunciando a relação do espaço com essas concepções de infância e de educação infantil.

O capítulo *Espaço como Dimensão Curricular*, apresenta a diferença dos conceitos de *espaço* e de *ambiente*, apontando o espaço como um importante aspecto na construção do ambiente educativo de qualidade para a educação infantil e, portanto, como um elemento curricular que deve ser planejado pela professora, de modo a garantir experiências enriquecedoras às crianças. O capítulo alerta para o entendimento da *não neutralidade do espaço*, ou seja, das concepções (de infância e de educação infantil) que permeiam o modo de se propor a estruturação e organização do espaço e de como esse modelo pode condicionar as ações nele realizadas.

No capítulo *Espaço nas Diferentes Abordagens Curriculares para a Educação Infantil*, é feita uma síntese de como o espaço para a aprendizagem da criança foi proposto por importantes educadores que compuseram a pedagogia da infância, apontando o que foi defendido por Comenius, Froebel, Montessori, Freinet e Dewey a respeito do espaço de aprendizagem da criança. A construção do conhecimento sobre o espaço para a educação infantil, possibilitada pela contribuição dos pedagogos da infância citados, é traduzida em práticas consideradas de qualidade para a criança pequena nos modelos curriculares como os de Reggio Emilia, High-Scope, Escola Moderna de Portugal e Pedagogia-em-Participação. Assim, o capítulo apresenta, também, o que tais modelos curriculares defendem a respeito da organização do espaço na educação infantil e das práticas nele realizadas.

No capítulo *Propostas Curriculares para a Educação Infantil Brasileira: a tematização do espaço nas discussões sobre o currículo*, faz-se um percurso das discussões a respeito do currículo da educação infantil, evidenciando como as temáticas do espaço e do ambiente aparecem nos debates e nas propostas para a educação da infância. É realizada, nesse capítulo, uma análise das concepções de espaço e de ambiente trazidas em diferentes documentos destinados à educação da

infância, publicados pelo MEC, que objetivam a promoção da melhoria da qualidade das práticas pedagógicas voltadas às crianças pequenas.

O capítulo *Espaço nas Instituições de Educação Infantil Brasileiras: do discurso à concretização das propostas*, apresenta o resultado de pesquisas que apontam a situação da qualidade do atendimento às crianças realizado pelas instituições de educação infantil brasileiras. Assim, possibilita verificar em que medida as orientações oficiais do Governo e os debates das novas propostas curriculares para a educação infantil estão ou não possibilitando transformações e melhorias no que tange aos espaços e às práticas realizadas nessas instituições.

No capítulo *Contextualização da Pesquisa de Campo*, são explicitados o problema, questões e objetivos da pesquisa de campo, expondo os procedimentos utilizados na obtenção dos dados coletados para as análises.

No capítulo *Espaço e Infância: estrutura e concepções*, estuda-se o espaço da EMEI pesquisada e identificam-se as concepções de criança, de educação infantil e de espaço explicitadas nos discursos e no planejamento das práticas das professoras e da equipe gestora.

No capítulo *Reorganização dos Espaços e dos Tempos de Aprendizagem na Rotina da EMEI*, investiga-se como se procedeu a reorganização da rotina da EMEI pesquisada, a implicação de tal reorganização nas práticas quanto à utilização dos espaços, procurando compreender o que favorece ou dificulta o alcance das práticas de qualidade no que diz respeito ao planejamento das ações e à utilização dos espaços.

No último capítulo são apresentadas as *Considerações Finais*, retomando pontos que se referem às questões iniciais da pesquisa e aos objetivos propostos e, por fim, trazendo reflexões que contribuem com propostas no sentido de se avançar em direção às práticas que otimizem o uso dos espaços e a construção de um ambiente educativo de qualidade à criança.

2. IMAGENS DA INFÂNCIA E CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se tem, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem.

Jean-Jacques Rousseau

As propostas atuais de educação infantil são resultantes de um longo processo de transformação de concepções: concepção de infância e concepção de educação. Os modos de se pensar a infância e a educação são provenientes de diferentes teorias construídas em tempos e espaços históricos particulares, estes por sua vez impactados por questões sociais, políticas e ideológicas muito próprias.

Se nos propomos a falar sobre o currículo, os espaços oferecidos e as práticas pedagógicas concebidas para a educação infantil na atualidade, por vezes, tais aspectos ainda parecem distantes das propostas defendidas nos discursos e documentos. Assim, faz-se necessário compreender as transformações que se deram ao longo dos tempos a respeito das concepções sociais da infância e as marcas que herdamos de tais concepções, para, então, compreendermos com maior clareza e criticidade as práticas atuais. Conhecemos a contribuição de Àries (1981) a respeito do modo de se pensar e se relacionar com a criança na Idade Média (criança como adulto em miniatura) e as transformações advindas com o Renascimento na Idade Moderna, quando, segundo o autor, surge o chamado *sentimento de infância*. O sentimento de infância moderno nasceu e contagiou – e vem contagiando – várias áreas de estudo que querem cada vez mais compreender a criança. Tais preocupações se revelavam devido à importância dada, desde então, com a educação da criança e os melhores métodos para ensiná-la.

Contudo, é fato que, ao longo de toda a história da humanidade, muitas foram as concepções e as formas do adulto pensar a respeito da criança e se relacionar com ela. Mesmo com as mudanças nos discursos, as práticas em relação à criança parecem sempre ter raízes passadas, indo na contramão das concepções e propostas mais atuais.

Rousseau (1995) constata, em seu prefácio à obra *Emílio*, que a infância foi compreendida a partir daquilo que falta na criança em relação ao adulto, sem ter

sido entendida naquilo que ela é enquanto criança, as suas competências e saberes, enquanto sujeito, agente. Essa imagem da criança incompleta e inferior ao adulto aparece desde a Grécia antiga, como mostra Kohan (2003) em seu trabalho sobre *Infância e Educação em Platão*. Kohan analisa quatro obras² de Platão e descreve os modos de se pensar a criança e sua educação na Grécia antiga. O autor propõe quatro traços principais do conceito de infância vislumbrados nas obras de Platão: como possibilidade; como inferioridade; como superfluidade (criança desnecessária); como material da política.

Enquanto possibilidade, a criança é entendida, segundo Kohan (2003), por uma visão não afirmativa da infância, um ser amorfo. A criança tem a possibilidade de ser qualquer coisa no futuro, dependendo assim de uma educação modeladora que dê um formato a ela, ou seja, que a modele de acordo com as aspirações da *polis*. Isso significa que

O futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos. (KOHAN, 2003, p. 18)

Enquanto inferioridade, a infância é comparada à idade da vida que realmente importava aos gregos: a fase adulta. Inferior à idade adulta masculina, pois as mulheres, assim como os escravos, eram consideradas também inferiores. Comparada aos homens livres adultos, as crianças eram consideradas seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos, com temperamento arrebatado; *as feras mais difíceis de manejar*, astutas, ásperas e insolentes. Tal concepção advém do ideal de homem da Grécia antiga:

[...] racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente, qualidades cuja ausência e estado embrionário, incipiente, torna as crianças e outros grupos sociais que compartilham dessa ausência, inferiores, na perspectiva de Platão. (KOHAN, 2003, p. 21)

Diante de tais características, a criança é, então, desnecessária, supérflua, inútil à *polis*. Seu valor está apenas no que ela será no futuro, já que, enquanto pura possibilidade, existe o interesse em educá-la para o depois, sendo assim um perfeito

² A análise foi feita a partir dos seguintes diálogos de Platão: *Alcebiades I*, *Górgias*, *A República* e *As leis*.

material da política. O interesse pelas crianças não está no que estas são, mas na possibilidade de virem a ser futuros governadores e alcançar a *polis* ideal.

Kohan (2003) finaliza seu artigo com uma interessante provocação:

Possibilidade, inferioridade, outro rechaçado, material da política. [...] Marcas sobre a infância deixadas por um pensamento. [...] Primeiras marcas da infância na filosofia da educação. Antigas marcas da infância. Marcas distantes. Primeiras? Antigas? Distantes? (KOHAN, 2003, p. 26).

Podemos arriscar responder às questões (ou melhor, provocações) do autor dizendo que, não obstante as atuais concepções, essas marcas não são tão antigas ou distantes, não foram de todo superadas, e que as práticas pedagógicas atuais pautam-se, muitas vezes, em uma concepção da criança na sua incompletude; criança como *possibilidade* (a qual modelamos de acordo com nossos interesses sem considerar, entretanto, o interesse da própria criança) *inferior* (em relação ao adulto), *material da política* ou *investimento para o futuro* (preparo para as próximas fases).

2.1 Infância e Criança: delineando conceitos, interrogando os discursos e as práticas

Compreende-se, hoje, os conceitos de infância e criança como distintos mas relacionados. De acordo com as definições de Qvortrup (2010 e 2011), a infância é considerada uma categoria na estrutura social, categoria do tipo geracional, sendo a *geração* uma categoria estrutural relevante na construção das relações sociais (SARMENTO, 2005). Com essa definição, desfaz-se definitivamente a imagem de infância enquanto uma fase de transição ou preparo para outras fases. Para Qvortrup (2011, p. 204), “a infância persiste: ela continua a existir – como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela”. Assim, a infância deixa de ser compreendida como uma fase inferior à fase adulta e adquire o status de categorial social, diversa e complementar às outras categorias.

A infância é, também, uma categoria variável, histórica e intercultural:

Não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo dos tempos, e, [...] são exatamente as mudanças de

concepções que são objeto de interesse sociológico [...] porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças. (QVORTRUP, 2011, p. 205).

Ou ainda, conforme Jenks (2002), a infância deve ser vista como um *constructo social* na medida em que se refere a um estatuto delineado socialmente por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das diferentes sociedades, mas que são incorporadas na estrutura social e assim se manifestam através de determinados tipos de conduta. Portanto, a infância diz sempre respeito a um contexto cultural particular.

Também se faz necessário compreender a distinção entre os conceitos de *infância* e *criança*, muitas vezes confundidos nos discursos sociais e pedagógicos. Enquanto o termo *infância* refere-se a uma estrutura social permanente, a *criança* é o ator social concreto dessa estrutura que, em cada momento, integra a categoria geracional, com suas características próprias (SARMENTO, 2005). Assim, pode-se presumir que os saberes construídos sobre a criança influenciam o modo de se pensar a infância e interferem na relação entre as diferentes categorias geracionais: criança competente ou criança incapaz; criança ativa ou criança dependente e submissa; criança compreendida naquilo que é ou naquilo que lhe falta em relação ao adulto.

As marcas da hierarquização nessas relações estão presentes nas mais diversas sociedades, que se revelam estruturalmente desiguais e discriminatórias. Uma das “teses” apontadas por Qvortrup (2011), em seu trabalho “Nove teses sobre a infância como um fenômeno social” coloca a infância como uma categoria minoritária, um grupo minoritário, definido em relação ao grupo dominante, ou seja, à categoria adulta. Citando Wirth, Qvortrup apresenta a ideia de que “o status de minoria carrega com ele a exclusão da participação plena na vida da sociedade” (WIRTH, 1945, p. 347 *apud* QVORTRUP, 2011, p. 210). Vê-se que, a despeito de uma nova concepção quanto à infância, persiste ainda a sua relação de inferioridade e submissão ao adulto.

Sendo a pedagogia, conforme define Campos (2012), uma ciência aplicada que se nutre de conhecimentos desenvolvidos em outros campos (como a filosofia, psicologia, sociologia, etc.), “mas realiza suas próprias sínteses sempre visando a uma prática, uma intervenção no real” (CAMPOS, 2012, p. 11), deve-se compreender que as propostas curriculares e as práticas pedagógicas são tecidas

das influências e das marcas deixadas pelos pensamentos que construíram as diversas concepções de infância ao longo da história.

As práticas em relação à criança passam por renovações sociais e históricas a partir da influência das ciências e de muitos pedagogos (Montessori, Freinet, Dewey, Malaguzzi, entre tantos outros) e de seus difusores que “não apenas fundamentaram sua pedagogia na ciência e a exercitaram na prática, como também se empenharam em divulgá-la” (CAMPOS, 2012, p. 13). Uma nova visão de infância – enquanto categoria social diversa e complementar, não inferior às demais categorias – e de criança – enquanto sujeito ativo, protagonista do processo ensino-aprendizagem – pressupõe uma renovação da concepção curricular para a infância e das práticas pedagógicas com as crianças. Uma “práxis educativa baseada na concepção de criança competente, que requer uma escuta e condições de aprendizagem que a respeitem enquanto sujeito social” (CAMPOS, 2012, p. 15).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que as práticas escolares se renovam, as marcas das concepções passadas, “ultrapassadas” – ao menos nos discursos pedagógicos –, são ainda visíveis nas relações entre adultos e crianças, revelando nas relações pedagógicas a presença da problemática da infância enquanto grupo minoritário.

Campos (2012) afirma ainda que, no caso da educação infantil, a construção de uma pedagogia que procure favorecer o respeito à criança pequena passa por processos de dificuldades que vão desde a má formação dos professores até a “colonização da infância e da educação infantil”. Nesse contexto, trata-se de uma colonização por parte do ensino fundamental, levando as instituições destinadas à educação da infância, ainda hoje, a adotarem modelos escolarizantes, com uma estrutura de ensino-aprendizagem baseada em aulas, prédios construídos com sucessão de salas de aula, rotinas muito parecidas com as aplicadas nas séries iniciais do ensino fundamental na tentativa de, assim, evitar a possibilidade do chamado “fracasso escolar”.

O que se evidencia, portanto, é que, mesmo com as mudanças do discurso pedagógico que adotou as atuais concepções de infância e criança, as práticas realizadas na maioria das creches e pré-escolas conferem muito pouco espaço ao protagonismo infantil. Assim, não só a educação infantil está colonizada pelo ensino fundamental, como a própria infância ainda permanece colonizada pelo adulto. Em todos os âmbitos sociais, seja na família, seja nas instituições escolares ou

religiosas, a visão adultocêntrica impera nas relações com as crianças. A criança continua sendo compreendida em função daquilo que lhe falta em relação ao adulto, daquilo que o desenvolvimento natural lhe proverá. Continua, então – ao menos em diversas práticas – sendo compreendida enquanto um tempo de preparo para as futuras fases. Em relação ao adulto, portanto, a criança é colocada em uma posição de inferioridade; em relação às futuras etapas da vida, a infância continua sendo a possibilidade da modificação e o investimento para o futuro. Assim, reforça-se aqui as respostas já dadas anteriormente às interrogações provocativas de Kohan (2003).

Desponta, portanto, a necessidade de questionar as verdades e os saberes sobre o que é ser criança, discursos que sustentam as práticas pedagógicas. Percebe-se que não só as práticas são muitas vezes contraditórias aos discursos, mas os próprios discursos revelam-se contraditórios entre si, ao defender novas concepções de infância, o protagonismo da criança e, ao mesmo tempo, objetivar explicitamente o preparo da criança para as futuras fases desconsiderando as necessidades da mesma e impondo os interesses do adulto. Questionar esses discursos possibilita pensar a infância do ponto de vista descolonizado, compreendendo as crianças como sujeitos autônomos, produtores de cultura infantil. Conhecer as várias concepções de infância construídas e transformadas ao longo da história ilumina o olhar para identificar os discursos e práticas que destoam das novas concepções de infância e de espaço educativo para a criança.

É necessário questionar qual é a educação infantil oferecida à criança; qual ou quais as imagens de criança e infância que perpassam essa educação (NASCIMENTO, 2013) para, assim, chegarmos ao questionamento fundamental:

Qual é a educação infantil que queremos? Aquela que reconhece as crianças no presente, como sujeitos produtores de cultura, ou que projeta as crianças no futuro, como adultos? Que reconhece a educação como direito ou que vê como mero serviço? (NASCIMENTO, 2013, p. 156).

Partindo desses questionamentos, faz-se necessário conhecer os propósitos da educação infantil e suas concepções para, assim, ir em busca de currículos, espaços e práticas pedagógicas descolonizados.

2.2 Primeiras Instituições de Educação infantil Pré-Escolares: propostas curriculares

Como já se sabe, a partir da Idade Moderna, constroem-se várias concepções e modos de se pensar a criança. Um pensamento comum é: “lugar de criança é na escola”. Não raras vezes ouvimos tal afirmação, em diferentes momentos e vários lugares: em conversas informais, nos discursos pedagógicos, nas propagandas políticas, campanhas contra o trabalho infantil e até letras de canções. O que vemos nessa afirmação é que a escola passou a ser concebida como um lugar apropriado à criança, inclusive à criança menor de seis ou sete anos, ganhando importante papel em relação à educação da criança pequena. Porém, como afirma Nascimento,

[...] a geração adulta determinou um lugar específico para as crianças, a escola, ambiente destinado ao controle e disciplinamento que, por um lado, tem como objetivo preparar as crianças para a vida futura e, por outro, contribui para encobri-las sob o papel de aluno. (NASCIMENTO, 2009, p. 33).

Para compreender como a escola se tornou esse ambiente destinado ao controle, disciplinamento, preparo da criança, promovendo a sua *invisibilidade* (SARMENTO, 2008) e a *colonização da educação infantil*, e também para depreender um olhar crítico quanto às propostas e práticas atuais no que se refere ao currículo, à organização e aos usos dos espaços, é de bom proveito conhecer a história da educação infantil e, em especial, das pré-escolas.

Voltando à história da infância trazida pela Modernidade, a preocupação com a educação e o cuidado da criança vem na esteira dos impactos sobre a organização das famílias e das práticas sociais resultantes do desenvolvimento industrial da Europa na segunda metade do século XVIII, o que leva à construção de uma nova concepção de educação fora do seio familiar. Começam a surgir propostas e experiências de instituições, diferentes das familiares, responsáveis pela educação da criança menor de sete anos.

Deve-se ficar claro, de antemão, que a história da educação infantil, tanto nos países europeus como no Brasil, seguiu diferentes caminhos: tem-se, de um lado, a história da creche e, de outro, a história da pré-escola, sendo a última o foco de interesse deste trabalho.

Segundo Kuhlmann Junior (1998), a preocupação europeia com a educação dentro de uma instituição específica e mais sistemática às crianças menores de seis anos só ocorreu com a Revolução Industrial, à medida em que o mercado de trabalho recrutava um número cada vez maior de mão de obra feminina. Com as mulheres assumindo atividades fora do lar, surge a necessidade de criação de espaços de cuidados para os seus filhos.

A partir do final do século XVIII, instituições de caráter filantrópico foram sendo criadas para o atendimento de crianças das classes sociais mais pobres. Foram criados serviços de atendimento às crianças abandonadas ou em situação de pobreza e aos filhos das mulheres operárias. Não havia, em tais instituições, uma proposta de instrução formal, porém eram adotadas atividades voltadas para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, internalização de regras morais e valores religiosos, com o objetivo de ensinar a obediência, moralidade, valorização e devoção ao trabalho (OLIVEIRA, 2002). Tais instituições deram origem ao que hoje conhecemos como *creches* e que, durante muito tempo, tiveram como proposta um atendimento assistencialista.

Já a pré-escola, segmento da educação infantil que realmente interessa a este trabalho, teve seu caminho construído de maneira diversa ao caminho da creche. A Revolução Industrial e o aceleramento da urbanização exigem novos saberes, pessoas com um melhor preparo para os avanços tecnológicos da sociedade. Essa necessidade modifica as condições e as exigências educacionais das novas gerações. Oliveira (2002) afirma que

A discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos; começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental. (p. 62).

A criação da pré-escola na Europa, a partir do século XIX, objetivou uma educação compensatória, buscando acelerar o desenvolvimento da criança e prepará-la para a nova sociedade europeia. Conforme aponta Kramer (1982, p. 55), “desde o seu surgimento, em meados do século XIX, a educação pré-escolar foi

sempre encarada como uma espécie de antídoto para a privação cultural e como forma de promover a mudança social”. As crianças advindas das famílias de baixa renda eram consideradas privadas educacional e culturalmente, e atribuía-se a essa suposta privação o baixo rendimento escolar nas primeiras séries do ensino primário. A partir de então, a pré-escola europeia passa a ser entendida como uma instituição de educação compensatória ofertada para crianças de famílias de baixa renda, fundamental para complementar a educação dada pela família e garantir melhores resultados das crianças no ensino primário.

A história da educação infantil brasileira é bem semelhante à história da educação infantil europeia, tendo também seguido dois diferentes caminhos. As instituições que deram origem ao que conhecemos hoje por creches, primeiras instituições para crianças menores de 7 anos, surgem desde os anos iniciais da colonização, com objetivos assistenciais de amparo e cuidados às crianças vítimas de abandono e/ou maus-tratos. A intenção educativa de tais instituições não ultrapassava os objetivos de disciplinamento, religiosos e de moralização, além da transmissão de hábitos saudáveis (PINAZZA, 1997; OLIVEIRA, 2002; KUHLMANN JUNIOR, 2010). Já as instituições pré-escolares, surgidas apenas na segunda metade do século XIX, são criadas com um caráter eminentemente educativo. A diferença entre a história da educação infantil da Europa e a história da educação infantil do Brasil está no fato de que, enquanto na Europa os jardins de infância foram criados para atender crianças de famílias com condições econômicas desfavorecidas, no Brasil tais instituições atenderam, inicialmente, as crianças da elite.

As transformações políticas, socioeconômicas e culturais ocorridas no Brasil no final do século XIX foram acompanhadas pela chegada do ideal democrático, com intenções desenvolvimentistas de promover a modernização no país. Vê-se no final do Império a intensificação dos debates e tentativas de reformas educacionais (PINAZZA, 1997), possibilitando o surgimento das primeiras instituições pré-escolares brasileiras.

Essas primeiras instituições pré-escolares seguiram o modelo dos jardins de infância criados em 1840 na Alemanha pelo educador Friedrich Froebel (1782-1852). A proposta curricular desenvolvida por Froebel para os *Kindergartens*, ou jardins de infância, destinados às crianças entre três e sete anos, objetivava estimular o seu desenvolvimento integral. Assim como Comenius, Froebel utiliza, em relação à

criança, a imagem de uma planta em desenvolvimento e constrói sua proposta atribuindo aos jardins de infância a tarefa de regar e cuidar dessas pequenas plantinhas, propiciando seu crescimento a partir do desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral, por meio dos jogos, das atividades para formação religiosa, do cuidado com o corpo, da observação da natureza, bem como com o aprendizado de poesias, músicas e cantos, atividades manuais, desenho e passeios (KISHIMOTO, 1985 e 1988).

Porém, enquanto na Europa os jardins de infância surgiram para atender crianças pobres, no Brasil, a instalação das primeiras instituições no molde froebiliano proveio da iniciativa particular. Em 1875, com o objetivo de atender a elite carioca, foi criado o primeiro jardim de infância brasileiro, instalado no Colégio Menezes Vieira, por iniciativa do educador e médico Joaquim José Menezes Vieira, que foi então considerado o introdutor dos métodos de Froebel no país (PINAZZA, 1997). O Estado de São Paulo, dois anos depois, inaugura o segundo jardim de infância, também por iniciativa privada, para atender as famílias da classe abastada. O jardim de infância paulista foi instalado pelo pastor protestante norte-americano George W. Chamberlain, na Escola Americana (conhecida, hoje, como Instituto Mackenzie).

Conforme assinala Oliveira,

[...] o projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e europeia. O jardim-de-infância, um desses “produtos” estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais. (OLIVEIRA, 2002, p. 92).

Sobre esse entusiasmo apontado por Oliveira, Kishimoto (1988) conta que, no Brasil, o primeiro jardim de infância froebeliano foi saudado como escola para a elite, recebendo visitas até mesmo do imperador, e que os jornais veiculavam a grande novidade: uma escola onde se aprende brincando.

Foi somente em 1896, com o ideal republicano de que por meio de reformas educativas se alcançaria um novo padrão de desenvolvimento no país, que o primeiro jardim de infância público foi criado no Brasil, pelo decreto 342 de 3/3/1896, na rede estadual paulista, anexo à Escola Normal da Praça da República. Contudo,

apesar de público, o estabelecimento continuava a atender os filhos de governantes e crianças providas dos meios mais privilegiados, o que levou a algumas acusações de elitização dos jardins de infância.

Segundo Kishimoto (1988), a expansão dos jardins de infância no Brasil, no início da República, teve também contribuição de imigrantes provenientes de vários países mais desenvolvidos que já haviam até mesmo incorporado esse modelo educativo em seus sistemas de ensino. Tais imigrantes, ressentindo o baixo nível de educação no Brasil e valorizando a educação de seus filhos, organizam, então, vários tipos de escolas, dentre elas os jardins de infância. Leigos e religiosos também instalaram unidades de jardins de infância por cidades do interior do Estado de São Paulo.

No entanto, desde o início dos debates e das primeiras pré-escolas instaladas no Brasil ficou evidente a compreensão de tais instituições enquanto etapa preparatória para o ensino primário. Pinazza (1997) mostra que, mesmo com as importantes contribuições trazidas por Rui Barbosa em seus trabalhos e estudos a respeito da relevância da pré-escola, tendo ele defendido a ideia de que tais instituições “não invadem a escola, não lhe imitam nenhum de seus problemas, não absorvem parte alguma do seu programa [...]” (PARECER, 1883, p. 87, apud PINAZZA, 1997, p. 25), o objetivo preparatório dos jardins de infância era explícito no ideário da época. Isso fica ainda mais evidente no trabalho de Pinazza (1997) ao descrever a proposta, apresentada à Assembleia Legislativa pelo Conselheiro João Alfredo, de criação de uma escola primária modelo, que seria dividida em duas seções, sendo a primeira delas destinada às crianças de 3 a 7 anos, com o objetivo de prepará-las para “receber o ensino primário por meio de exercícios e ocupações agradáveis e apropriadas à idade [...]” (PINAZZA, 1997, p. 28). Pinazza (1997) também cita as próprias Diretrizes de trabalho do jardim de infância, que deixam claro o objetivo preparatório para o ensino primário:

O jardim de infância anexo à Escola Normal da Capital é destinado a **preparar**, pela educação dos sentidos segundo o processo de Froebel, os alunos de ambos os sexos que se destinarem à escola-modelo preliminar. (COLEÇÃO DE LEIS E DECRETOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, Tomo VI, 1896, p. 481, apud PINAZZA, 1997, p. 38. Negrito no original).

De acordo com Kishimoto (1988), as práticas também mostraram que a inspiração para as propostas pedagógicas do jardim de infância brasileiro proveio mesmo do modelo norte-americano, que relegou a importância do lúdico, defendida por Froebel, a favor de uma rotina de atividades rígidas para preparar crianças para o ensino elementar, priorizando o ensino e não a expressão infantil.

O Movimento da Escola Nova trouxe importante contribuição para o Brasil no campo da educação para crianças pequenas, principalmente àquelas até então excluídas dos discursos sobre a educação. O Manifesto da Escola Nova desencadeou novos debates e reflexões sobre a educação, levando Mário de Andrade e outros educadores a criarem espaços de praças de jogos nas cidades, semelhantes aos jardins de infância de Froebel (FARIA, 1999).

Essa proposta deu origem, em 1935, aos parques infantis criados por Mário de Andrade em São Paulo, e depois difundido em diversas cidades do Brasil. Os parques infantis, diferentemente dos jardins de infância, foram construídos com o objetivo de atender as crianças das camadas socialmente mais desfavorecidas. Não eram instituições escolares, porém preocupavam-se com a integração entre educação e cuidados, valorizava o lúdico, jogos, artes, folclores, concebendo a criança enquanto produtora de cultura. Segundo Faria (1999),

Eles não eram escolas, nem pré-escolas, como as já existentes. Tratava-se de um projeto tanto para alunos da escola que o frequentava em períodos alternados, como para aqueles em idade pré-escolar. (p. 124)

Vale ressaltar que os parques infantis tiveram significativa importância para as reflexões acerca da educação das crianças pequenas, tendo exercido grande influência nas propostas curriculares pré-escolares. Faria (1999) tece ainda uma positiva avaliação dos parques infantis:

Chamo a atenção para essa forma de educar a criança com base na cultura e não na pedagogia tradicional em voga, adotada pela escola, que era criticada pelo DC [Departamento de Cultura] e por MA [Mário de Andrade]. No entanto, criticar a escola não significa privar as crianças de outras formas de educação. No PI [parque infantil] estavam integradas cultura-educação-saúde para crianças pequenas, e, portanto, ele não deve ser entendido como um programa apenas assistencial, só porque não era escolar. (1999, p. 139)

Souza (2012), entretanto, alerta que, ainda na década de 70, outras avaliações foram feitas sobre os parques infantis, com duras críticas: “Em meio à formulação de novas políticas para a Educação Infantil, foram avaliados como assistencialistas e sem diretrizes pedagógicas.” (p. 65).

Foi justamente a partir da década de 70 que a concepção de “privação cultural” e o discurso sobre a necessidade da educação para as crianças menores de sete anos, não apenas das filhas de famílias da elite, mas também às das camadas mais pobres, foram sendo crescentemente incorporados nos discursos educacionais brasileiros. Seja com o objetivo de aprimoramento intelectual, de desenvolver e estimular precocemente as capacidades das crianças mais favorecidas ou de promover uma educação compensatória às crianças das famílias desfavorecidas social e economicamente, a ideia da pré-escola enquanto um espaço indispensável à criança vai sendo reafirmada, principalmente como um instrumento de preparo para a escolarização primária.

Outro argumento que teve grande importância na defesa das instituições de educação infantil foi a redução dos espaços urbanos destinados às brincadeiras e aos encontros entre crianças. Oliveira (2002) afirma que, nas décadas de 60 e 70, o argumento da redução dos espaços urbanos propícios às brincadeiras infantis, como os quintais e as ruas, e a preocupação com a segurança contribuíram para que a creche e a pré-escola fossem novamente defendidas por diversos segmentos sociais. Porém, tal argumento parece não ter encontrado muito espaço nas práticas das instituições destinadas à educação infantil já que, segundo o que já foi verificado, o modelo escolarizante, em detrimento do lugar para o brincar, foi o que prevaleceu em tais instituições.

Na cidade de São Paulo, os parques infantis cederam espaço ao que hoje conhecemos por Escola Municipal de Educação Infantil. Em 1975, um documento do Departamento de Educação e Recreio relata a transformação dos Parques Municipais em EMEIs, explicitando a sua tríplice finalidade: educar, assistir e recrear (SOUZA, 2012). Contudo,

A ideia da educação pré-escolar preparatória para a escola já está fartamente difundida nesse momento. Os argumentos são entendidos e divulgados como científicos e indicam uma forma de combater o insucesso das crianças na escola. As atividades recreativas, os jogos, as danças são paulatinamente substituídos

pelo ensino preparatório para a alfabetização, numa perspectiva específica [...]. (SOUZA, 2012, p. 67)

Vemos, portanto, que as funções compensatórias e preparatórias foram incorporadas na história dos parques infantis e, conseqüentemente, nas próprias EMEIs. Entretanto, no documento intitulado *Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil 1989 – 1992*, encontramos a afirmação de que, entre 1983 até 1985,

[...] uma nova proposta curricular foi elaborada para a EMEI. Nesta nova proposta, há uma intenção clara de romper com uma concepção de escola de educação infantil meramente assistencialista e/ou preparatória e insistir na função pedagógica da escola para crianças de 4 a 6 anos. (SÃO PAULO/SME, 1992, p. 15).

Tal proposta, segundo o documento, não chegou a ser colocada em prática, já que em 1986 foi recomendada a volta da proposta de 1975, baseada num modelo de educação compensatória e dentro de uma concepção de escolarização da educação das crianças. Para Souza (2012, p. 67), “percebe-se que a concepção de criança defendida em 1935 foi perdendo lugar, assim como a concepção sobre a aprendizagem infantil”.

Em termos legais, a pré-escola (bem como a creche) foi sendo pouco a pouco, e muito vagarosamente, incorporada pelo sistema educacional. Os jardins de infância, juntamente com as escolas maternas, foram incluídos no sistema de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961. O artigo 23 dessa lei especifica que “a educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”.

A lei 5692 de 1971 define, em seu artigo 19, que “os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes”. Porém, foi somente em 1988, com a Constituição Federal, que se concretizou um grande despertar: o reconhecimento da educação infantil (creches e pré-escolas) como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido por meio dos sistemas de ensino.

Tal avanço se traduz na LDBEN de 1996, que estabelece a educação infantil (destinada às crianças de 0 a 5/6 anos) como primeira etapa da educação básica, e passando a ser competência e responsabilidade dos órgãos da educação. A lei

estabelece, como finalidade da educação infantil, o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A partir dessa concepção de educação infantil explicitada pela LDBEN, são criados então documentos para nortear o trabalho educativo das crianças pequenas nas instituições escolares, entre eles os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicados em 1998, que discutem os objetivos e as propostas curriculares da educação das crianças entre 0 e 6 anos, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas pela primeira vez em 1999³.

Consolida-se, assim, - principalmente na década de 90, com as intensas discussões a respeito dos direitos humanos e, dentre eles, os direitos da criança –, a ideia da escola como lugar da criança.

Desse modo, vê-se que, ao longo da história, que foram diversas as concepções de educação infantil presentes na sociedade. Da creche, tem-se a concepção assistencialista; da pré-escola, o preparo para o mundo do trabalho, educação compensatória, preparo para o ensino primário/fundamental. Todas as concepções sempre tiveram como alicerce a própria concepção de criança e de infância: como sujeito a vir a ser, futura cidadã, incapacidade, incompletude, entre outras concepções existentes ao longo da história – e que até hoje perpetuam nas práticas educativas –, como já foi apontado anteriormente.

A compreensão contemporânea da infância como um constructo social e da criança como ser ativo e participante de seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem, anunciados pelas diferentes áreas do conhecimento, requer uma educação infantil que assegure à criança seu direito de ser cidadã no tempo presente.

Conforme defende Arroyo (1994), já anunciando a proposta de educação infantil da década de 90,

A ideia fundamental da nossa proposta é que a escola infantil dê condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais para que a criança viva como sujeito de direitos, se experimente ela mesma enquanto sujeito de direitos. Permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências.

Queremos ter uma escola viva, em que se viva a cidadania e não uma escola onde se sonhe um dia ser cidadão. A infância já cidadã, é ser vivo, é ser cultural já, é ser social já. E enquanto ser social que

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram revistas em 2009.

já é, na medida em que ela viver com mais intensidade o que ela é, estará se preparando para um dia viver com intensidade futuras idades, futuras fases de sua vivência, de sua formação. (p. 21)

Sob esse novo olhar, a educação infantil, voltada à criança-agência e protagonista do processo educativo, deve ser compreendida, na atualidade, como espaço de aprendizagem, desenvolvimento, vivência da cidadania, interação social, desenvolvimento de múltiplas linguagens e experiências, local de aquisição e produção de cultura.

Lopes e Vasconcelos (2006) afirmam que:

A apropriação de uma condição de ser criança, a partir de um 'horizonte social de uma época e de um grupo social determinado' (Bakhtin, 1995), acopla-se à possibilidade de concretização dessa condição em espaços físicos destinados para tal. [...] a reorganização social que promove o reconhecimento da infância promoveu também um reordenar das espacialidades tradicionais e originou áreas típicas para a infância nascente. (p. 118)

Os autores defendem ainda que “as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam” (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p. 119).

Podemos pensar então que não só as relações que se estabelecem nos lugares, mas as próprias construção e organização do lugar para a criança estão carregadas de sentidos. Portanto, faz-se necessário construir propostas de espaço e, por conseguinte, um ambiente educativo, coerentes com as atuais concepções de infância e de educação infantil.

3. O ESPAÇO COMO DIMENSÃO CURRICULAR

Com a elevação do *status* da instituição de educação infantil como contexto educativo privilegiado para a infância, muitos estudos se propõem a pensar esse lócus, refletindo sobre o modo como se organiza do ponto de vista dos espaços, dos tempos e das relações interpessoais.

O espaço, nos últimos tempos, tem merecido crescente destaque na literatura sobre a educação infantil, sendo considerado como um dos importantes elementos curriculares por autores internacionais, como Forneiro (1998), Malaguzzi (2000), Escolano (2001), Frago (2001) e também nacionais, como Lima (1988,1989,1995), Faria (2001), Freiburger (2005), Barbosa (2006), Horn (2007), entre tantos outros.

Forneiro (1998) revela como se constituiu o reconhecimento do espaço como uma dimensão curricular e indica três etapas que se cumpriram nesse processo. Na primeira etapa, o espaço era visto como uma variável “*dada*”, ou seja, como um elemento que não fazia “parte das coisas que os professores(as) tivessem que manipular” (p. 236). Não se atribuía ao professor a responsabilização pelo manejo do espaço, não fazendo, assim, parte de seu planejamento. Na segunda etapa, o espaço passa a ser concebido como um *instrumento* ou um *elemento facilitador* a ser manejado pelo professor, para o alcance dos objetivos educacionais. A autora ressalta que essa etapa trouxe avanços, já que, a partir de então, cabe aos professores a tomada de decisões a respeito do espaço. Já na terceira etapa, o espaço passa a ser compreendido como “parte substantiva do projeto formativo: transforma-se em uma das variáveis básicas do projeto” (p. 236). Forneiro (1998, p.236) afirma que “o espaço já não é o *lugar* onde se trabalha, nem tampouco é somente um *elemento facilitador*, mas constituiu um fator de aprendizagem”, passando a constituir-se efetivamente como um componente curricular.

A partir dessa perspectiva, o espaço é compreendido como uma condição básica para se levar adiante muitos dos aspectos que se relacionam a uma educação infantil de qualidade (ZABALZA, 1998).

Atrelados ao conceito de espaço aparecem outros conceitos, como por exemplo: lugar, território, ambiente. Definir as diferenças existentes entre tais conceitos é uma tarefa um tanto complexa, especialmente quando nos reportamos às diversas áreas de conhecimento que discutem esses conceitos. No âmbito das discussões da educação, o conceito de ambiente ganha destaque ao se pensar as

práticas educativas realizadas no espaço da instituição de educação infantil. São, portanto, esses dois conceitos – espaço e ambiente – que merecerão foco neste capítulo.

3.1 Conceituando Espaço e Ambiente

Se podemos afirmar que espaço e ambiente são conceitos distintos, afirmamos também que são conceitos intimamente relacionados. Lima (1989), ao referir-se a esses conceitos, aponta para uma noção de indissociabilidade dos termos, mas não de igualdade. A autora explica nos seguintes termos:

O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente. (p. 13)

Forneiro (1998) define espaço relacionando-o a uma dimensão física, “locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p. 232). Diz respeito ao aspecto material, às condições estruturais, aos objetos e sua organização. Enquanto o espaço é definido quanto à sua materialidade, ou seja, é o elemento material através do qual as experiências humanas acontecerão, o ambiente é entendido como o conjunto do espaço físico com as relações que nele são estabelecidas.

Nessa perspectiva, o espaço é uma das importantes dimensões que definem um ambiente educativo. Não podemos considerar apenas o meio físico, os recursos materiais, mas também as interações que se produzem nesse meio. Interações humanas que acontecem em um espaço físico específico, associadas ao tempo de experiência bem como às diversas formas de utilização desse espaço: eis os fatores que levam à construção do ambiente.

O ambiente é, portanto, compreendido como:

[...] um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem

vida. Por isso dizemos que o ambiente 'fala', transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (FORNEIRO, 1998, p. 233)

Freyberger (2005), em pesquisa que inter-relaciona a arquitetura e a educação em um centro de educação infantil, defende a qualificação do espaço como forma de promoção de um ambiente educativo. A autora considera que o espaço – o mobiliário, a arquitetura –, quando bem planejado, influencia positivamente as relações entre as crianças e seus pares, bem como crianças e adultos, favorecendo assim a construção do ambiente educativo.

É essa estrutura física em associação aos materiais, objetos, que vai dar suporte às relações que serão estabelecidas, já que toda e qualquer atividade humana necessita de uma dimensão espacial para acontecer. A existência do espaço está sempre emparelhada com o ambiente, assim como não há ambiente na ausência do espaço. Segundo Lima (1989, p.14), "Ambiente significa a fusão da atmosfera, e se define na relação que os homens estabelecem entre si, ou do homem consigo mesmo, com o espaço construído ou organizado".

Frago (2001) refere-se ao termo *lugar* em um sentido equivalente ao que estamos aqui chamando de *ambiente*:

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O 'salto qualitativo' que eleva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do *fluir da vida* e a partir do espaço como suporte. O espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (p. 61)

Por ser um espaço ocupado e utilizado, a instituição de educação infantil constitui-se como um lugar/ambiente; é, simultaneamente, espaço e ambiente. Conforme Frago (2001, p.77), "algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera 'fluxos energéticos'", que possibilita o desenrolar da vida.

Para fins desta pesquisa, fica definido como *espaço*, tendo como base os teóricos aqui estudados: Estrutura física específica que determina um local designado para a realização de certa(s) atividade(s), incluindo os objetos, mobiliários e material didático que a compõem, bem como sua forma de organização e decoração. Tem como aspecto inerente a sua funcionalidade, que diz respeito à intencionalidade e modos de utilização desse espaço. É, portanto, o suporte para as

diversas experiências que a criança realizará; a sustentação material que favorecerá (ou não) a aprendizagem, e um aspecto de essencial importância na construção do ambiente educativo, já que é passível de intervir nas ações e relações das crianças.

3.2 Dimensão Educativa do Espaço

Considerando o espaço como estrutura física, incluindo seus mobiliários e demais materiais, bem como sua forma de organização, suporte para as relações humanas e experiências vividas e estimulador ou limitador de tais experiências, autores, como Frago (2001), Escolano (2001) e Lima (1988,1989), revelam que não existe um espaço neutro, esvaziado de significados, nem tampouco um espaço que não produza suas marcas nas experiências e relações nele vividas.

Todo o espaço produzido pelo homem interfere no processo educativo de quem o produz e de quem o consome, de forma negativa ou positiva. Isto é, o espaço produzido nunca é indiferente na medida em que condiciona nossos gestos diários, habitua nossa visão, estimula elementos simbólicos, estabelece pontos de referência. (LIMA, 1988, p. 9).

De acordo com esse pensamento, Escolano (2001) também defende que o espaço não é uma estrutura neutra, mas sim uma espécie de discurso que institui, na sua materialidade, um sistema de valores. O espaço fala, anuncia, enuncia; expressa concepções, evidencia as atividades nele realizadas, condiciona ações, limita ou incentiva práticas e aprendizagens. O espaço tem o potencial de instigar, provocar, comunicar; de constituir-se em um lugar (FRAGO, 2001) ou um ambiente (LIMA, 1998, 1995; FORNEIRO, 1998; FREYBERGER, 2005) de aprendizagem, assim como também tem o potencial de dificultar tais relações, tornando o ambiente limitado e limitador. O conteúdo comunicado dependerá do modo de estruturação e organização do espaço.

O espaço de uma instituição educacional é uma construção social que reflete discursos e concepções pedagógicas. O espaço onde as relações pedagógicas acontecem comunica, interfere na própria relação entre criança/criança, criança/professor(a) e criança/conhecimento. Compreendendo isso, percebe-se então o espaço como uma *forma silenciosa de ensino* (MISMIN, 1967 *apud*, ESCOLANO, 2001, p. 27). O espaço educa, possui uma dimensão educativa,

tornando-se desse modo parte constitutiva do sistema pedagógico e, portanto, do alcance das finalidades da educação.

As construções dos espaços escolares para as crianças evidenciam a íntima relação existente entre sua arquitetura e as concepções relativas à criança, infância, aprendizagem e educação.

Pesquisas realizadas por Frago (2001) a respeito da arquitetura escolar de instituições espanholas, nas primeiras décadas do século XX, revelam que seus arranjos e construções objetivavam o controle, a visibilidade e a vigilância. Uma ordenação planejada para a formação de seres disciplinados e obedientes.

A mesma constatação é feita por Lima (1989,1995) em suas diversas pesquisas a respeito dos espaços para as crianças. Os resultados dessas pesquisas revelam que os espaços construídos pelos adultos para as crianças explicitam a sua relação com o poder do adulto e a disciplina da criança:

A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados [...] destituídos de vontade própria e temerosos de indagações. (LIMA, 1989, p. 10).

A autora exemplifica sua afirmação descrevendo espaços escolares sem estruturas mínimas necessárias para seu bom funcionamento (bibliotecas, laboratórios, etc.); escolas instaladas nas sobras de loteamentos; comprometimento na largura das passagens, dos corredores e das escadas, reforçando a vontade dos adultos de colocarem as crianças em filas; aberturas pequenas para impedir o acesso externo de "estranhos", bem com impedir que a criança se distraia com o mundo externo; grades metálicas com garras voltadas para o interior do pátio, para "disciplinar o uso do mesmo pelas diferentes classes e impedir que as crianças pulem fora do pátio na hora do recreio" (p. 39); carteiras "pés-de-ferro" para impedir o movimento do corpo, etc.

Nessa mesma direção, Frago (2001) exemplifica com os arranjos escolares que dispunham as carteiras em filas paralelas; predomínio do retilíneo sobre o redondo ou curvilíneo na arquitetura, favorecendo a visibilidade, o controle e a vigilância; entre outros exemplos.

Assim, evidencia-se a influência exercida pelo espaço no processo de disciplinarização e no convite à passividade da criança e a tendência à dependência da criança em relação ao “mais forte”, ou seja, ao adulto. Nesse sentido, o espaço é nitidamente um instrumento de poder e de transmissão de certos valores e comportamentos, sendo utilizado como uma ferramenta do adulto para controlar e dominar a criança.

O que importa aqui é considerar a potencialidade educativa do espaço e perceber o quanto ele intervém nas possibilidades de relações interpessoais e na oferta de experiências educativas para as crianças.

A instituição de educação infantil, sendo um ambiente educativo de natureza própria e possuidora de uma característica específica, deve ter clara a sua finalidade educativa, seus objetivos, necessitando estruturar seu espaço de modo que a mensagem por ele transmitida seja coerente com sua proposta pedagógica, já que a organização espacial acontece a partir de um modelo educativo para a infância. Para Forneiro (1998, p. 237), “a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens”.

Sabendo que o espaço, por si mesmo, constitui um conteúdo de aprendizagem, já que “a sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem” (FORNEIRO, 1998, p. 235), a instituição de Educação Infantil deverá refletir sobre qual mensagem esse espaço está comunicando. Se o espaço condiciona os tipos de atividades a serem realizadas, os relacionamentos, bem como a organização do tempo, tal condicionamento pode referir-se tanto ao sentido de limitar como de enriquecer as possibilidades de utilização. A organização deverá ocorrer de modo a constituir um ambiente de aprendizagem enriquecedor que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional, etc.

Conforme afirma Barbosa (2006), o espaço da educação infantil foi sendo configurado historicamente de modo a evidenciar uma identidade própria, revelando e comunicando suas intenções e concepções de acordo com a imagem que se queira oferecer, configurando assim claramente a ideia educativa da instituição. Observa a autora que,

Nos últimos séculos, as Instituições de Educação Infantil criaram um espaço social específico, exclusivo e, de preferência, sem contato com o mundo externo. Esse espaço precisava ser diferenciado, então foi sendo construído um tipo de ambiente que hoje reconhecemos e denominamos específico para a educação infantil. Podemos citar como aspectos básicos desse tipo de ambiente o uso de muitas cores, as dimensões reduzidas de móveis e utensílios, a organização da sala em cantos, etc., os quais diferenciam claramente as salas-padrão da escola fundamental. (BARBOSA, 2006, p. 122)

Existe hoje a concepção de que um espaço apropriado à educação infantil requer diversidade de estruturas físicas e mobiliários, lugares abertos e equipamentos que possibilitem as brincadeiras, contato com a natureza, entre outras características. Um espaço coerente com as novas concepções de infância e educação infantil deve possibilitar experiências enriquecedoras e prazerosas à criança, propiciando a troca e a construção de conhecimentos significativos e interações humanizadoras.

Horn (2007, p. 101) recorre a um belo ditado da língua materna de Mandela: *Ubuntu ungamntu abantu*, ou seja, “pessoas se tornam humanas através de outras pessoas”. Sendo assim, o espaço físico deve possibilitar o tornar-se humano, contemplando o convívio e o confronto de crianças de diferentes idades, bem como de vários tipos de adultos, sendo planejado de modo a permitir as trocas e os conflitos, as interações e trabalhos a partir de diferentes tipos de agrupamentos. Deve também favorecer a participação do professor nos trabalhos das crianças, escolhidos por elas e desenvolvidos autonomamente. Ou seja,

[...] quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens. (HORN, 2007, p. 103).

A concepção e a organização do espaço na educação infantil deverão contemplar não apenas as salas de referência, mas a instituição como um todo. Dessa forma, pensar o espaço é pensar também nas próprias condições arquitetônicas, nos espaços externos (pátio, refeitório, parques, etc.) e nos espaços de uso comum (sala de artes, sala de informática, etc.). O planejamento das diversas áreas que compõem a escola levará a um aumento de possibilidades

educativas e enriquecimento das experiências das crianças, além de contribuir com a própria possibilidade de planejamento do professor:

Tanto as dimensões e as características do espaço (de terra, calçado, com grama e árvores, etc.) como o seu equipamento (balanços, tobogãs, estruturas para subir, cabanas, pistas, etc.) condicionam enormemente o tipo de atividades que as crianças podem realizar livremente no pátio, mas condicionam também as possibilidades de planejamento do professor(a), de atividades de aprendizagem específicas integradas em um projeto de trabalho. (FORNEIRO, 1998, p. 245).

Freyberger (2005), na sua pesquisa-ação realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI), em parceria com a equipe da unidade (direção, coordenação, professoras, funcionárias e crianças), teve como meta construir um ambiente educativo de qualidade para as crianças pequenas.

Ao construir e remodelar os espaços do CEI, a pesquisadora mostra o quanto o ambiente torna-se mais rico e adaptado à infância, possibilitando a interação entre as crianças e entre elas e os adultos. A autora enfatiza, no entanto, que, paralelamente às modificações do espaço, a formação continuada das educadoras constituiu elemento de fundamental importância para o alcance do processo de mudança das práticas educativas. Nesse trabalho, Freyberger evidencia que os espaços constituem um elemento curricular e devem estar de acordo com as especificações do projeto político pedagógico da instituição.

Vieira (2006) também realizou uma pesquisa buscando a relação entre arquitetura e educação infantil. Tendo como questão central de sua pesquisa a pergunta: “qual o significado da arquitetura escolar na constituição do currículo da educação infantil para os arquitetos, para os professores e para as crianças?” (p. 5), a pesquisa revela uma estreita relação entre a arquitetura e o currículo e o quanto ambos podem estimular ou inibir a prática pedagógica dos professores.

Assim como Freyberger (2005), Vieira (2006) defende que a concepção arquitetônica da instituição deve ser composta com o currículo da educação infantil. Outra consonância entre os trabalhos das pesquisadoras diz respeito à importância dada, por ambas, à participação de toda a equipe na construção do espaço arquitetônico da instituição, envolvendo tanto arquitetos como a comunidade escolar (direção, coordenação, professores, crianças, famílias).

A partir da pesquisa realizada em duas unidades de educação infantil, uma particular e outra pública, Vieira (2006, p. 177) concluiu que “é possível, sim, aliar a arquitetura escolar ao currículo da escola”, porém, aponta também a necessidade de uma compreensão, por parte das professoras, quanto aos usos e desusos da arquitetura nas práticas curriculares, já que mesmo com uma arquitetura coerente com a proposta curricular da escola, as atividades planejadas pelas professoras “aconteciam, muitas vezes, didatizadas, pelo ritual das professoras, regidas por um poder que padroniza os espaços e os corpos”. Diante disso, a autora sugere que os(as) professores(as) e a comunidade escolar participem da discussão sobre o projeto arquitetônico da escola, o que contribuirá até como forma de estimular o melhor uso dos espaços escolares.

Um espaço concebido para a criança, com a criança, dentro de uma proposta pedagógica que realmente a considere como protagonista ativa do processo educativo e que valorize a interação com o outro na construção do conhecimento, deverá contemplar uma organização e estruturação que correspondam às concepções pedagógicas atuais. Nessa mesma linha de pensamento, Forneiro afirma:

[...] se eu considero que as crianças são verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais; se, além disso, entendo que ‘os outros’ também são fontes importantes de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e ‘enchendo’ o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir. (1998, p. 249-250).

Torna-se, portanto, indispensável um cenário estimulante e convidativo, que atraia a criança para novas descobertas. Um espaço assim planejado possibilita a construção de ambientes variados, o enriquecimento de cada ambiente, a diversificação da rotina e a ampliação do universo cultural e conceitual das crianças (BARBOSA, 2006).

3.3 A Transformação do Espaço, a Formação Continuada e o Espaço Transformador: o papel do professor

A compreensão do espaço como componente curricular deve-se refletir nas ações do professor que necessitará dedicar uma importante parte do seu plano de trabalho para as decisões que se referem aos espaços: “como organizá-los, como equipá-los, [...] como estruturar o projeto formativo em torno dos espaços disponíveis e os recursos incorporados a ele, etc.” (FORNEIRO, 1998, p. 237). Se as pesquisas mostraram e legitimaram o espaço como um educador, formador de valores e comportamentos, que possibilita ou inibe experiências enriquecedoras, também é sabido, como afirmam Forneiro (1998) e Lima (1988, 1989, 1995) que, ainda hoje, nem todos os professores chegaram à clara compreensão relativa ao estatuto do espaço como elemento educador e, portanto, componente curricular.

Práticas cristalizadas parecem difíceis de serem transformadas e as ações rotineiras prevalecem representando resistência dos professores em deixarem o que lhes parece um terreno familiar. Promover a transformação de suas práticas a partir da transformação do espaço gera insegurança aos professores.

Mas não é só isso: as próprias concepções de infância e de educação infantil que subjazem às práticas também se revelam em uma inapropriada postura do professor em relação ao espaço. A educação infantil ainda carrega as marcas de sua história, sendo muito forte o caráter preparatório para o ensino fundamental que as pré-escolas insistem em fazer valer. Com uma concepção de ensino fundamental que também necessita ser questionada e transformada, algumas propostas na educação infantil continuam objetivando a disciplinarização do movimento, treino e controle do corpo, concentração e obediência, para garantir o sucesso futuro da criança no próximo nível de ensino, conforme evidenciaram pesquisas de Lima (1989, 1995) já apontadas anteriormente.

Outras vezes aparecem discursos pedagógicos convergentes com as propostas defendidas na atualidade, nos meios acadêmicos, e documentos orientadores dos currículos e práticas na educação infantil, mas as ações dos professores revelam-se incoerentes com tais discursos. De uma forma ou de outra, as práticas muitas vezes nos alertam para a necessidade de se pensar em modos de transformar tanto os espaços das instituições infantis como as experiências neles

vividas, ou, ainda, as próprias concepções a respeito da construção e organização espacial.

A questão que se coloca é: como é possível haver a referida transformação? Partindo dos fundamentos teóricos já discutidos anteriormente, três aspectos se revelam como possibilidades para tais transformações.

O primeiro aspecto diz respeito à própria arquitetura da instituição infantil. Uma arquitetura inicial já planejada de modo coerente com as propostas da educação infantil poderá mostrar-se como um grande educador do educador. Se, como afirmado anteriormente, o espaço educa, ensina, não deixa indiferente, também atuará naqueles que nele desenvolvem suas ações pedagógicas. Assim, o professor que tem a possibilidade de encontrar um espaço potencialmente enriquecedor, poderá ser levado a novas perspectivas de trabalho.

O espaço pode convidar não só a criança, como também o professor a práticas enriquecedoras. Como já ensinou Freire (2002, p.22), “cedo ou tarde a boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente”. Espaços e materiais diversificados poderão cooperar com o planejamento da ação pedagógica que será realizado pelo professor, já que o espaço é aqui entendido como um elemento formador que prescreve ações. Para Forneiro (1998), as características e equipamentos do espaço não condicionam apenas o tipo de atividade que podem ser realizadas livremente pelas crianças, “mas condiciona também as possibilidades de planejamento do professor(a) [...]” (p. 245).

A existência de espaços e equipamentos diversificados pode contribuir com a realização de determinadas atividades que, na ausência dos mesmos, não se realizariam. As experiências extraídas dessas novas possibilidades poderão levar o professor a rever suas práticas e concepções. Vemos, portanto, a implicação da arquitetura inicial da instituição e a problemática que se coloca em tantos casos de construções mal planejadas e/ou desconformes com as concepções atuais de infância e educação infantil.

O segundo aspecto diz respeito à formação continuada do professor, pois não se pode esquecer que a reflexão a respeito das práticas é de inteira importância para as transformações. Portanto, concomitante às experiências do professor em espaços potencialmente formadores e propícios à “educação do educador”, faz-se necessária a sua formação continuada, levando-o a reflexões e questionamentos. A união de espaços diversificados e com potencialidades enriquecedoras às reflexões,

fomentadas nos momentos de formação continuada, pode trazer possibilidades de transformações efetivas das práticas pedagógicas, pois, como afirma Freyberger (2005),

Novas configurações espaciais indicam novos modelos relacionais. A formação é o meio pelo qual essas relações vão ser construídas. Nesse âmbito, pode-se dizer que o espaço é um dos elementos formadores do educador. (p. 51)

A afirmação acima, que relaciona a potencialidade do espaço como *educador do educador* com a necessidade de formação continuada e reflexão do professor, vem ao encontro das constatações de Lima (1988). A autora defende que o espaço

[...] nunca é indiferente na medida em que condiciona nossos gestos diários, habitua nossa visão, estimula elementos simbólicos, estabelece pontos de referência. Será positivo se aquele que produz e aquele que usa perceber o seu significado e puder participar da sua transformação/construção, situar-se nesse espaço e usá-lo como instrumento de sua ação intencional. (p. 09, grifo meu).

Vemos na citação acima o terceiro aspecto necessário a ser considerado nas nossas reflexões a respeito das práticas na educação infantil: a transformação do espaço pelo professor.

Embora o professor não seja costumeiramente o responsável pela produção inicial do espaço, é o principal agente na determinação do sentido positivo ou negativo que se dá ao seu uso (LIMA, 1988). A instituição deve possibilitar ao professor ser agente da criação e transformação do espaço. O professor, por sua vez, não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido.

Conforme aponta Lima (1999, p. 13), “Nada é mais dinâmico do que o espaço porque ele vai sendo construído e destruído permanentemente, seja pelo homem, seja pelas forças da natureza”. Cabe ao professor participar ativamente desse processo de construção e destruição do espaço.

A pesquisa de Freyberger (2005), citada anteriormente, considerou tal participação, defendendo uma arquitetura escolar construída a partir dos múltiplos olhares e da contribuição conjunta de professores, gestores, arquitetos, urbanistas e comunidade. Estabelecendo uma parceria com a direção e o grupo de professoras, a referida pesquisadora/arquiteta remodelou os espaços de um Centro de Educação Infantil. Concluiu, a partir de sua pesquisa, que a arquitetura escolar, ao ter a

participação conjunta de professores, gestores, arquitetos, urbanistas e comunidade, possibilita ambientes mais ricos.

A participação e decisão do professor sobre o espaço, sua arquitetura, seus componentes e sua organização, juntamente com uma formação continuada em contexto, trazem a possibilidade de um trabalho educativo condizente com as propostas atuais de educação infantil, já que podem levar a efetivas reflexões e apropriação do espaço enquanto componente indispensável às práticas educativas.

Para Frago (2001), o professor deverá ser um arquiteto no processo pedagógico, criando e transformando o espaço, a fim de construir um lugar/ambiente educativo:

Significa fazer do mestre ou professor um arquiteto, isso é, um pedagogo e, da educação, um processo de configuração de espaços. De espaços pessoais e sociais, e de lugares. Ao fim e ao cabo, o espaço [...] não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se se transforma em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo. Em um espaço dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou em um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite. (p. 139)

Levando em conta o fato de que, na grande maioria dos casos, o professor não participou da construção inicial e das decisões a respeito do projeto arquitetônico da escola, sua participação nas transformações e decisões diárias deverá permear seu planejamento e suas práticas pedagógicas. Ele torna-se, assim, um arquiteto que transforma o espaço para o alcance das suas finalidades educativas, das finalidades da proposta pedagógica da instituição. Nesse sentido, Lima (1988) defende:

O(a) professor(a) é o principal agente na determinação do sentido positivo ou negativo que se dá ao uso dos espaços escolares, embora não seja ele(a) o responsável por sua produção inicial. Somente ele(a) pode desvelar esses espaços, analisá-los, transformá-los em instrumento de trabalho dos seus alunos [...].” (p. 09)

A autora acrescenta ainda que, principalmente em situações de precariedade, é responsabilidade do professor produzir espaços criativos e estimulantes (p. 14-15). Destaca-se nessa produção tanto o espaço enquanto o suporte físico como os seus usos, o que envolve também as ações e relações. É a partir desse espaço que

transforma o educador e que também é transformado por ele, que se constrói o ambiente de aprendizagem necessário à criança pequena.

3.4 A criança, o Espaço e o Poder

A construção do ambiente educativo acontece a partir de um espaço educador que transforma e deve ser transformado e apropriado por aqueles que dele se utilizam. A criança, enquanto personagem principal do processo educativo, também deverá ser agente dessa transformação e apropriação, o que supõe um espaço que favoreça sua manifestação e lhe assegure a possibilidade de colocar suas marcas, alterá-lo de alguma forma.

Segundo pesquisas realizadas por Lima (1989), a apropriação do espaço escolar pelas crianças diminui a hostilidade e aumenta a participação criativa. Suas pesquisas revelam que as práticas pedagógicas muitas vezes tiram da criança a oportunidade de manifestar-se, colocando em seu lugar a interpretação do adulto sobre o que seria tal manifestação. “Professores bem-intencionados preparam a festa, produzem fantasias, flores, pintam cartazes, procurando representar desenhos infantis... mas não convidam a criança para desenhar” (LIMA, 1989, p. 63).

Outras pesquisas e observações também realizadas por Lima em diferentes épocas (1968, 1972, 1978, 1984, 1988) apontaram que o lugar de aprender, para os adultos, era a sala de aula e nela procura-se tratar exclusivamente de assuntos previstos na programação. Não havia, portanto, um planejamento nem mesmo do espaço da sala de referência como, ainda menos, dos espaços externos a ela. Quanto ao espaço das salas de referência, a autora afirma:

A sala de aula não é um espaço a que as crianças possam se ligar e, a partir dessa ligação, apropriarem-se dele através das marcas que elas possam deixar: um desenho, um nome, um objeto.

Trata-se de uma sala que lhes é estranha, até hostil, onde elas não podem sequer deixar suas coisas. Comportando várias turmas [...] no mesmo dia, a sala é apenas um abrigo temporário. (LIMA, 1989, p. 59)

Isso acontece, segundo Lima, porque há uma relação estabelecida no interior dos espaços escolares que não respeita a igualdade no sentido de que todos os envolvidos tenham lugar para opinar, para questionar, para descobrir, para aprender. A relação estabelecida é de autoridade e disciplina, e o espaço reflete isso.

Mesmo contrariando os discursos e propostas pedagógicas atuais, as práticas ainda revelam a centralização do poder do professor e o espaço torna-se instrumento de controle e imposição desse poder. São espaços construídos *pelos* adultos *para* as crianças, a partir de uma idealização do que seria mais apropriado a elas.

Em suas pesquisas, Lima (1989) também realiza estudos dos espaços da cidade construídos para as crianças, dentre eles os parques equipados de São Paulo e de algumas cidades do interior do Estado. Os brinquedos encontrados nos parques foram quase sempre os mesmos: brinquedos que as crianças utilizavam, segundo a autora, com prazer, mas que não lhes permitiam nenhuma fantasia ou ideia nova. Como exemplo, descreve os aparelhos de estrutura metálica, pintados quase sempre de azul e vermelho, como os trepa-trepas, balanços, gangorras e gira-giras, além dos tanques de areia.

Alguns parques também dispunham de um aparelho no formato de tubos de concreto que, furados e implantados sobre a areia, pintados de diferentes cores, sugeriam sempre a imagem de um trem. Tratava-se de tubos muito pesados, não havendo assim a possibilidade de mudança de posição, e com uma pintura tão realista de trem que impedia que fosse transformado pela imaginação da criança em outras possibilidades ou situações de brincadeiras. Seria sempre trem, não sendo permitida a possibilidade de transformar-se em submarino, castelo ou no que mais pudesse advir da fantasia da criança, limitando, assim, a possibilidade do jogo imaginativo. O que se verifica é que o adulto adianta-se à imaginação da criança, tirando-lhe a liberdade da fantasia (LIMA, 1989).

Da mesma forma que os demais espaços sociais, a instituição de educação infantil muitas vezes sofre as consequências de uma proposta espacial fruto do poder adultocêntrico que determina, a partir de uma idealização e de concepções equivocadas a respeito da infância e da própria educação infantil, o que é melhor para a criança. Resulta disso, conforme Lima (1989, p.38), que o espaço não poderia ser outro: “desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as”.

Fazer do espaço um educador do educador e desse último um arquiteto/transformador do espaço requer um cuidado no que tange às relações de poder. Não se pode perder de vista a própria finalidade da discussão: fazer do

espaço um componente curricular da proposta pedagógica para a criança. Isso significa que o espaço deve ser *da* criança, e não apenas *para* a criança.

O espaço da criança, que outrora foi a rua⁴, passa a ser a casa e a escola. Diferentemente da casa, muitas vezes restrita aos poucos encontros familiares, a escola apresenta-se como local privilegiado às diferentes relações, encontros e vivências. É onde a diversidade aparece, os conflitos se manifestam, o respeito deve ser construído. Para pensar e construir um espaço *da* criança, que lhe possibilite viver experiências enriquecedoras e significativas, é preciso, portanto,

[...] deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação. (LIMA, 1989, p. 72)

Para ser qualificado como ambiente educativo, o espaço da criança deve proporcionar a ela a sua apropriação, a possibilidade de transformá-lo e nele interferir constantemente, promover o diálogo e o gosto pela descoberta, influenciar positivamente as diferentes relações (criança-criança; criança-adulto; criança-conhecimento), incentivar a sua autonomia e liberdade, fomentar a imaginação e a fantasia, valorizar as experiências lúdicas e favorecer as brincadeiras.

⁴ Segundo Lima (1989), na sociedade pré-industrial, até o século XVIII, a rua era de grande importância na vida da população. Tudo se passava na rua, local de encontro de ricos e pobres, crianças e adultos. Não se distinguia onde começava o espaço privado e onde terminava o espaço público. O espaço urbano era o universo das crianças, onde brincavam e o utilizavam à sua vontade. Pouco a pouco a rua foi adquirindo cada vez mais a função de circulação apenas, afastando assim a criança: "As crianças passam a ser confinadas nas casas, nas creches, nos asilos ou nas fábricas, dependendo da classe social a que pertencem [...]". (LIMA, 1989, p. 90-92).

4. ESPAÇO NAS DIFERENTES ABORDAGENS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O que construímos de pensamentos a respeito do espaço na educação infantil é fruto de um longo processo de contribuições de diferentes educadores, que tanto cooperaram para o desenvolvimento de uma pedagogia da infância e para a discussão de uma proposta curricular condizente às formas de se pensar a criança a partir da modernidade, conforme já apontado anteriormente. O que vemos hoje nas Instituições de educação infantil, bem como nos grandes modelos curriculares para a infância, teve seu princípio nos pensadores que influenciaram os discursos e as práticas pedagógicas da atualidade.

A Pedagogia da Infância é um campo que trouxe – e vem trazendo – intensas e determinantes contribuições para a construção de uma concepção de criança agente, ativa e competente, ser participante e sujeito de direitos. Desde Comenius, passando por Froebel, Dewey, Montessori, Freinet, entre outros, vemos como foi sendo construído não só um novo olhar sobre a infância, mas também uma proposta de pedagogia transformadora, uma educação para a infância que coloca a criança no centro do processo educativo e uma concepção de espaço escolar apropriado e coerente a esse modo de perceber a criança.

Essas teorias, traduções de concepções particulares da infância e da criança, materializam-se nas práticas dos grandes modelos curriculares para a educação infantil. Para compreender as propostas curriculares de tais modelos, deve-se conhecer as contribuições de tantos nomes que influenciaram, de algum modo, as práticas consideradas de qualidade, hoje, na educação da criança pequena e, conseqüentemente, os modos de pensar e organizar o espaço educativo. Assim, falar de espaço nas propostas de cada pensador requer, também, abordar sua concepção a respeito da criança.

4.1 Propostas de Espaços para a Criança Pequena a partir das Contribuições da Pedagogia da Infância

A pedagogia da infância, enquanto um conjunto de fundamentos e orientações da prática pedagógica que admite como pressuposto básico a criança

como sujeito de direitos e a infância como categoria geracional, toma a criança como ser dotado de ação social, sujeito histórico, produtor de cultura, que tanto marca o seu meio como também é marcado por ele. Nesse sentido, segundo Barbosa (2010), essa perspectiva exige uma definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade e na participação.

Ainda nas palavras de Barbosa (2010), a consolidação de uma perspectiva pedagógica denominada Pedagogia da Infância emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos. Essa acumulação proveio de trabalhos de muitos cientistas e de grandes educadores que nos proporcionaram novos modos de conceber a criança, sua aprendizagem e os espaços e modos organizativos apropriados para a sua educação.

Já em Comenius (1592–1670) podemos encontrar uma preocupação com o espaço onde o processo educativo deveria se realizar. Reformador pedagógico e líder religioso tcheco, ele defende que o processo educativo deve começar na infância (COMENIUS, 1957) e traz importantes contribuições para se pensar a educação da criança menor de sete anos. O autor vê a escola como um espaço físico que deve ser agradável, limpo e iluminado, com materiais adequados, lugar para recreação; um lugar onde as crianças possam se sentir bem. Escreve Comenius:

A própria escola deve ser num local agradável, apresentando, no exterior como no interior, um aspecto atraente. No interior, deve ser um edifício fechado, bem iluminado, limpo, todo ornado de pinturas [...]. No exterior, adjacentes à escola, deve haver, não só um pedaço de terreno destinado a passeios e a jogos [...], mas também um jardim aonde, em certos momentos, os alunos deverão ser conduzidos para recrearem os olhos com a vista das árvores, das flores e das plantas. Se se tiver isto em consideração na construção das escolas é provável que as crianças vão à escola não menos gostosamente que quando vão a qualquer feira ou espetáculo, onde esperam ver e ouvir sempre qualquer coisa de novo. (COMENIUS, 1957, p. 234-235).

A aprendizagem, para Comenius, deveria acontecer a partir de experiências concretas e da possibilidade de brincar e aprender pelos sentidos. Para isso, seria

necessária a utilização de materiais diversos que a criança internalizaria e interpretaria, garantindo, assim, a “arte de ensinar tudo a todos”.

Foi Comenius que utilizou, pela primeira vez, a imagem da criança como uma plantinha de Deus, que deveria ser regada adequadamente para que o seu crescimento e desenvolvimento pudessem acontecer. Assim, para bem educar a criança, “Importa fazer precisamente como quem quer renovar um pomar, o qual tem necessariamente de plantar novas arvorezinhas e de as tratar com muito cuidado, para que cresçam belas e grandes [...]”. (COMENIUS, 1957, p. 65).

O que foi anunciado por Comenius, Friedrich Froebel (1782–1852) colocou em prática ao criar, em 1837, na Alemanha, os jardins de infância. Filho de um pastor luterano, Froebel defende o tratamento de cada pessoa como uma aparição da divindade sob formas humanas.

Segundo Froebel (2001), a criança, desde pequena, enquanto uma revelação e manifestação do divino, deve ser tratada como um membro necessário e essencial da humanidade. Ele também apresenta uma valiosa concepção de criança enquanto um sujeito de criação, transformação e reconstrução. Para Froebel, a criança não é uma imitação, uma cópia das gerações anteriores. Novo sujeito, ela traz a mudança, reconstrói a própria humanidade, transforma, cria novos modelos, “pelo caminho vital do próprio desenvolvimento e da espontânea formação” (FROEBEL, 2001, p. 31).

Froebel critica a imagem da criança enquanto um “vir a ser”, uma massa a ser modelada a partir dos interesses do adulto, e defende uma educação que prime pela liberdade da criança:

Em geral, tratando-se de plantas ou animais, contentamo-nos em dar-lhes espaço e tempo não ignorando que, segundo as leis que regem cada espécie, crescerão bem e adquirirão um belo desenvolvimento [...]. Porém, ao contrário, o homem, na sua infância, parece ser para o homem um pedaço de cera, uma massa de argila com a qual se pode modelar o que se quer. Homem que corre campinas e hortas, bosques e prados, por que não abres tua alma para escutar o que a natureza em seu silencioso idioma te ensina? [...]. Pais, também nossos filhos, que hoje crescem ao teu redor de modo lânguido e antinatural (porque lhes impusestes, prematuramente, forma e direção contrárias à sua natureza), poderiam ter-se convertido em seres harmonicamente desenvolvidos, que manifestassem em todos os sentidos suas atitudes livremente. (FROEBEL, 2001, p. 26).

Segundo Kishimoto e Pinazza, Froebel constrói uma imagem de criança ativa e criativa nos jardins de infância, valorizando a autoatividade, a liberdade, a espontaneidade e o protagonismo infantil. As autoras esclarecem ainda que “Froebel contrapõe-se ao conceito de educação como preparação para um estado futuro. A vida em que a criança deve ser inserida não é a vida do adulto, mas a vida que a rodeia no presente” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 46). Froebel, portanto, concebe a criança na sua especificidade, um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, atribuindo a ela um valor em si mesma e criticando práticas que objetivam a antecipação das fases da vida:

Há também pais – muito dignos de elogios em outros aspectos – que educam a criança para que ela se comporte já como um juvenzinho, e alguns para que o adolescente se manifeste como um homem formal, saltando por cima de etapas necessárias e essenciais [...]. Os pais que têm tais exigências esqueceram que eles chegaram a ser bons pais e bons homens na medida em que antes viveram conforme a natureza dos diferentes períodos de sua existência, desses períodos que agora, creem, deveriam suprimir de seus filhos. (FROEBEL, 2001, p. 37-38).

Nessa perspectiva, o eixo central da pedagogia de Froebel está na importância da espontaneidade e da liberdade da criança no processo educativo, valorizando o exercício da cooperação e ajuda mútua, as atividades impulsivas e instintivas da criança, a autoeducação pelos jogos, as dramatizações, mímicas, movimentos livres e das atividades individuais que possibilitam situações e vivências sociais.

Na concepção de Froebel, o ambiente adequado para a educação seria aquele que proporcionasse condições favoráveis para que as crianças – vistas como pequenas sementes – pudessem desabrochar e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo.

Horn apresenta uma rica descrição do modelo educativo de Froebel:

[...] o modelo educativo de Froebel previa uma educação integral e harmônica que terá correspondência em um projeto arquitetônico com espaços abertos e fechados. Os chamados jardins-de-infância deveriam ter diferentes espaços, destacando-se os externos como os maiores e mais significativos. Neles, havia algumas divisões. Aquele destinado às atividades individuais era subdividido em metros quadrados, um para cada criança, onde ela trabalhava sozinha, cultivando seu ‘canteiro’ como melhor desejasse. O segundo espaço era dedicado ao trabalho coletivo, onde os alunos também

plantavam, mas de forma conjunta. Nesses espaços estavam previstos locais fechados, para guardar os instrumentos de trabalho. Havia também espaços destinados à criação de animais, como peixes, aves, entre outros, para serem observados e estudado pelas crianças[...]. Além disso, um amplo pátio com árvores e fontes de água completavam um cenário para lazer, juntamente com uma área coberta para os dias de chuva. (HORN, 2007, p. 30-31).

Froebel valoriza também os diferentes recursos e materiais pedagógicos para a aprendizagem e interação da criança. Em relação às salas de referência, sua proposta prevê uma boa iluminação, amplo espaço, mesas que possibilitem trabalhos em grupos de cinco crianças ou agrupamentos maiores, quadros fixados nas paredes, mapas, materiais como bolas, cilindros, cubos.

Vemos que a interação da criança com o objeto, bem como a interação com o adulto como um auxiliador, é um outro fator de importância na proposta de Froebel, como também nos mostram Kishimoto e Pinazza:

Assim, o filósofo a compreende [a criança] como ser ativo e criativo, a qual faz conexões internas, tem capacidade de aprender, adquire experiência por meio da auto-atividade, faz reflexão e chega à autoconsciência com o auxílio do adulto. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 44).

Assim como Froebel, o filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859–1952) também coloca a criança no centro do processo educativo, destacando o interesse da mesma e a necessidade de se criar espaços para sua liberdade e iniciativa. Para Dewey,

O interesse representa a força que faz mover os objetos [...]. Nos casos concretos, o valor de se reconhecer a função dinâmica do interesse em um desenvolvimento educativo é que leva a considerar individualmente as crianças em suas aptidões, necessidades e preferências especiais. Quem reconhecer a importância do interesse não presumirá que todos os espíritos funcionam do mesmo modo pela razão de acontecer-lhes terem o mesmo professor e o mesmo compêndio. (DEWEY, 1959, p. 142).

O objetivo da educação, portanto, não deve ser determinado *a priori*, já que deve vir ao encontro dos interesses e necessidades da criança, não desprezando suas aptidões. Daí a necessidade da observação e da escuta atenta do adulto. Nesse sentido, a criança é colocada no centro do processo educativo; ela *nos diz* sobre si, sobre seus anseios.

Para defender uma educação que leve em conta a especificidade da criança na formulação de seus propósitos educacionais, Dewey compara o educador ao fazendeiro:

Seria um absurdo que o fazendeiro se resolvesse a dedicar-se à lavoura sem tomar na devida conta as condições do solo, estações do ano, características do crescimento das plantas, etc. Seu intento é simplesmente prever as consequências de sua energia em relação com as das coisas que o rodeiam, e essa previsão é empregada cada dia para orientar seus atos. A previsão de possíveis consequências leva à mais meticulosa e extensa observação da natureza e efeitos das coisas com que se tem de avir, e organização de um plano – isto é, de certa ordem nos atos a praticar.

Dá-se o mesmo com o educador, seja o pai ou seja o mestre. É tão absurdo eles estabelecerem seus “próprios” objetivos como o fator adequado ao desenvolvimento das crianças, como o lavrador conceber seu ideal da lavoura independentemente daquelas condições. Ter objetivos ou fins significa a aceitação da responsabilidade das observações, previsões e disposições necessárias para o exercício de uma função – quer o cultivo da terra, quer a educação. (DEWEY, 1959, p. 115-116).

Os objetivos da educação devem ser, para Dewey, tão variados quanto as diferentes crianças e seus diferentes interesses. A função educacional seria tornar o sujeito capaz de continuar sua própria educação.

Apesar de não ter se debruçado especificamente sobre a criança menor de sete anos, Dewey possibilita, como propõe o título do artigo de Pinazza (2007), uma *inspiração para uma pedagogia da infância*. Conforme considera a autora,

Dewey fala de processos educativos e refere-se à criança, nos planos individual e social, antes de tratá-la como aluno. Dado o alcance de suas teses, certamente elas podem servir para iluminar caminhos para uma pedagogia da infância. (PINAZZA, 2007, p. 65).

A autora ainda acrescenta que “A pedagogia atual e a pedagogia da infância podem valer-se da concepção deweyana de uma educação e de uma instituição escolar verdadeiramente libertadoras” (PINAZZA, 2007, p. 74), isso porque Dewey, assim como Froebel, defende uma educação que promova a liberdade da criança, liberdade de ação, liberdade para “poder projetar, elaborar julgamentos sobre as coisas, selecionar e ordenar meios para buscar fins percebidos como relevantes” (PINAZZA, 2007, p. 75).

Outro ponto que mantém afinidade com a pedagogia froebeliana está na compreensão de uma aprendizagem que acontece pela ação da criança. A criança,

na proposta deweyana, deve aprender fazendo e esse fazer deve estar pautado em seu interesse. Cabe ao professor reconhecer o interesse e as experiências das crianças para, partindo daí, propor as situações orientadas de aprendizagem. Tais experiências farão com que a criança viva de forma plena e a prepararão para viver o futuro. Isso não quer dizer que a proposta de Dewey se pauta em uma concepção de criança incompleta e incompetente, em processo de construção de um sujeito para o futuro. Ao contrário, Dewey vê a educação como um processo de vida e antecipa um debate muito atual na educação infantil ao criticar a educação como um preparo para a vida futura, defendendo que a educação deve estar fundamentada na vida presente, na própria experiência. Ao enfatizar o valor da experiência, Dewey afirma:

Os que recebem instrução nas escolas são habitualmente considerados como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros espectadores, de espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência. A própria palavra aluno quase chega a significar uma pessoa que não está a passar por experiências frutíferas, senão que está a absorver diretamente os conhecimentos. (DEWEY, 1959, p. 153).

Ao focar a experiência da criança no processo educativo, Dewey remete-nos a reflexões sobre o espaço e o ambiente educativo. Os ambientes físicos devem possibilitar o desenvolvimento de experiências valiosas. Segundo Pinazza,

Ao tratar a questão do ambiente educativo, Dewey deixa uma outra importante lição à pedagogia de hoje. Destaca que a composição dos espaços, a natureza e a disposição do mobiliário e de outros materiais são elementos reveladores da concepção que se tem da prática educativa e adverte sobre a importância de prover um ambiente que favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança. (PINAZZA, 2007, p. 77)

O ambiente também deverá promover interações humanas e vivências comunitárias que desenvolvam a consciência de uma vida em comunidade e a experiência da democracia. Quanto aos espaços, Oliveira-Formosinho conta-nos um curioso episódio sobre a preocupação de Dewey com o contexto físico:

Em 1902, ao percorrer as lojas de material escolar, de Chicago, tentando encontrar mesas e cadeiras que satisfizessem as necessidades das crianças, sob o ponto de vista artístico, higiênico e educativo, Dewey teve grande dificuldade em encontrar aquilo que procurava. Um comerciante respondeu-lhe: "Receio bem não ter o

que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar, todas estas são para ouvir”. Dewey comenta que isso resume toda a história da educação tradicional, uma educação na qual tudo foi concebido para pôr as crianças a ouvir. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 23).

Também a médica e educadora italiana Maria Montessori (1879-1952) trouxe uma enorme contribuição às reflexões a respeito do espaço e do material apropriados à educação da criança. Primeira médica italiana, em 1896 ela foi convidada a trabalhar com uma turma de crianças com deficiência intelectual. Já em 1907 recebeu convite para organizar uma sala de educação para crianças entre três e sete anos, sem deficiências e de famílias de baixa renda. Tal experiência, que ficou conhecida como “Casa dei Bambini” (Casa das Crianças), trouxe a Montessori a oportunidade de aplicar à educação de crianças sem deficiência as propostas pedagógicas realizadas anteriormente com crianças com deficiências, utilizando os materiais por ela elaborados como recursos pedagógicos.

Defendendo uma Pedagogia Científica baseada na observação da criança, Montessori considera fundamental a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança, a partir da liberdade infantil. A autora critica a Pedagogia Científica que traz teorizações sobre a criança sem, entretanto, compreendê-la a partir dela mesma. Nesse sentido, adverte que

Não devemos, pois, partir de ideias preestabelecidas sobre a psicologia infantil, mas sim de um método que permita plena liberdade à criança, a fim de que possamos descobrir, através da observação das suas manifestações espontâneas, a sua verdadeira psicologia. E, talvez, esse método nos reserve grandes surpresas. (MONTESSORI, 1965, p. 26).

Vemos que tal pensamento denota a compreensão de que a criança, por meio da liberdade, se revela ao adulto enquanto sujeito, não enquanto uma massa disforme a ser modelada nem tampouco como um modelo fixado pelas diferentes teorias científicas. Para conhecer a criança, devemos abrir-nos a ela e com ela aprender.

Montessori conclui, também, que uma educação científica realmente alicerçada na ciência deve ir além de simplesmente observar. A observação deve levar a uma intervenção que seja capaz de modificar e melhorar os indivíduos, não

apenas evidenciar dificuldades e apontar os problemas, mas buscar soluções. Para Montessori (1965, p. 40), “a pedagogia inovadora, fundada sobre estudos objetivos e precisos, devia [...] ‘transformar a escola’ e agir diretamente sobre os alunos, levando-os a uma nova vida”.

A modificação da criança, sua aprendizagem, deve ter por base a liberdade de ação da mesma, o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança (MONTESSORI, 1965, p. 25). “Trata-se de libertar a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida” (MONTESSORI, 1965, p. 57). Assim, os “mecanismos que escravizam o espírito”, inibindo a ação ou induzindo a criança por meio de recompensas ou punições, são duramente criticados por Montessori. Para a educadora, não se poderá ser livre sem ser independente. A educação deve buscar, portanto, a independência da criança.

Pensar em uma educação que propicie a independência da criança é conceber a criança enquanto cidadã, sujeito capaz e ativo. Segundo Montessori (1965, p. 52), “para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em *ajudar* as crianças a avançar no caminho da independência”. Devemos observar o grifo, da própria autora, que, ao enfatizar a ideia de *ajudar*, ressalta uma contraposição entre esta e a de *servir*. A escola não deve servir a criança, mas ajudá-la nas suas conquistas e aprendizagens.

A concepção de criança ativa e livre, bem como dos fins educacionais de autonomia, levam Montessori a uma grande preocupação com um ambiente apropriado à criança. Montessori, na verdade, revela uma preocupação com o ambiente desde o início da vida do bebê, o que fica evidenciado no trecho a seguir:

Quando nasce uma criança, todos se preocupam com a mãe – diz-se que a mãe sofreu. Mas não sofreu também a criança?
Procura-se tornar o ambiente obscuro e silencioso porque a mãe está fatigada.
Mas não o estará a criança, que vem dum lugar onde não recebe o menor vislumbre luminoso nem o mais leve ruído?
É pois necessário preparar para ela a obscuridade e o silêncio.
(MONTESSORI, 1969, p. 39).

Montessori questiona o fato de não haver lugar apropriado às crianças, que são muitas vezes tidas como incômodos para o adulto:

Que é a infância? Um incomodo constante para os adultos preocupados e cansados com ocupações cada vez mais

absorventes. Não há lugar para as crianças nas casas das modernas cidades, onde se acumulam as famílias em espaços cada vez mais reduzidos. Não há lugar para elas nas ruas onde se multiplica os veículos e os passeios estão atulhados de pessoas apressadas. Os adultos não têm tempo de se ocupar delas porque vivem absorvidos pelas suas tarefas urgentes [...]. A criança deve permanecer tranquila, em silêncio, sem tocar em coisa alguma, porque nada lhe pertence. (MONTESSORI, 1969, p. 10).

A própria Montessori (1969) afirma que seu método de educação é justamente caracterizado pela importância central que nele se confere ao ambiente. Para ela, é necessário em primeiro lugar “criar um ambiente adequado, onde a criança possa agir tendo em vista uma série de interessantes objetivos, canalizando, assim, dentro da ordem, sua irreprimível atividade, para o próprio aperfeiçoamento” (MONTESSORI, 1965, p. 58), sendo que os objetos dispostos nesse ambiente devem convidar a criança a agir, a realizar um trabalho.

Ao dedicar, em sua obra *Pedagogia Científica – a descoberta da criança*, um tópico exclusivo para tratar do ambiente para a educação da criança pequena, Montessori traz uma definição de ambiente, considerando que

Quando falamos de “ambiente”, referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade [...]. Uma força educativa difunde-se por todo este ambiente, e dele participam todas as pessoas, crianças e mestras. (MONTESSORI, 1965, p. 59).

Montessori mostra a valorização de um espaço planejado para estimular o desenvolvimento infantil e defende uma educação baseada no desenvolvimento dos sentidos. Por isso, criou instrumentos elaborados para a educação motora e para a educação dos sentidos e da inteligência e propôs a diminuição do tamanho de objetos de uso doméstico para serem utilizados pelas crianças na casinha de boneca.

Atentando para os problemas causados pela imobilidade do corpo, bem como as consequências dos mecanismos que “escravizam o espírito”, impedem a liberdade e sufocam o *ato espontâneo* da ação (que levam ao sufocamento da própria vida), Montessori cria e implanta mobiliário com tamanho adaptado que permita a interação da criança com o espaço, promovendo o movimento e a transformação desse espaço pela mesma. Ela reconheceu, portanto, a importância

do tamanho do mobiliário utilizado na instituição escolar estar de acordo com o tamanho de seus pequenos usuários.

Na concepção montessoriana, a mobilidade e a liberdade permitem a aprendizagem:

As mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas, leves e transportáveis, permitirão à criança *escolher* uma posição que lhe agrada; ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto lhe constituirá simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação. (MONTESSORI, 1965, p. 44).

Montessori reporta-se a um episódio em que, certo dia, na escola por ela dirigida, uma professora, ao chegar um pouco atrasada, deparou-se com muitas crianças ao redor de um armário que encontrava-se destrancado. Uma das crianças havia pegado um objeto, fato que levou a professora a considerar como “instinto de roubo”. Montessori, diferentemente da professora, interpreta tal fato como a possibilidade da criança, que já conhecia tão bem os objetos, poder escolher por si só. E assim complementa:

Começou pois uma viva e interessante atividade das crianças, que escolhiam o trabalho de acordo com as suas especiais inclinações. Foram desde logo adaptados armários baixos em que os materiais são postos à disposição das crianças que os escolhem de harmonia com as suas necessidades internas. E assim o princípio da livre escolha acompanhou o da repetição do exercício. (MONTESSORI, 1969, p. 176).

Faz-se necessário esclarecer que o que Montessori chama de “repetição de exercício” não se trata de uma imposição do professor ou qualquer outro adulto, mas de ações repetidas e espontâneas da criança, desde pequenina, ao envolver-se em uma determinada atividade prazerosa.

Segundo Angotti,

A criança é reconhecida por Montessori como um explorador, um pequeno cientista a observar e desvendar o mundo. Para tanto, precisa ter definida sua área de atuação, delimitadas suas possibilidades de escolha e permitida a liberdade de ação em um ambiente preparado com materiais preestabelecidos para que seus períodos sensíveis possam ser atendidos. (2007, p. 107)

Tendo como princípios a liberdade, a atividade, a escolha livre e a autoeducação em um ambiente previamente planejado com material apropriado, Montessori vê a criança como um potencial que necessita ser despertado para que, assim, ocorra o seu desenvolvimento.

Montessori contribui também para a compreensão do papel do educador na preparação do ambiente e na observação das iniciativas infantis. Para ela, o educador organizaria o cenário oferecendo à criança um contexto no qual seus impulsos interiores se transformariam em atividade própria, favorecendo um ambiente de expressão de seu potencial. Para que esse ambiente atinja a finalidade educativa dentro da concepção montessoriana,

[...] necessita estar devidamente preparado e elaborado com uma atmosfera ideal de trabalho bastante voltado à introspecção e às condições de realização autônoma e independente, com materiais interessantes e motivadores da atenção, do interesse e do movimento infantil de descortinamento do mundo cognitivo, seguindo suas tendências naturais. (ANGOTTI, 2007, p. 108).

Montessori também reconhece o importante papel do adulto que, segundo ela, faz parte do ambiente. Para a autora, o adulto deve adaptar-se às necessidades da criança e torná-la independente para não se transformar em obstáculo, nem substituir-se nela nas atividades através das quais se processa a sua maturação.

A concepção de ambiente montessoriana aponta para a relação professor/aluno como um elemento importante na constituição de um ambiente apropriado à infância. Montessori defende a imagem do professor como uma figura mais passiva, “que liberta a criança da sua própria atividade e autoridade para que ela se torne ativa, e fica satisfeito quando a vê agir por si mesma e progredir, sem ver nisso mérito seu” (MONTESSORI, 1969, p. 161).

Percebemos a ideia de um espaço promotor da ação e interação da criança com os diferentes materiais e pessoas, permitindo a liberdade de escolha a partir de seu próprio interesse e de sua curiosidade. Montessori defendeu, assim, uma educação que garantisse as manifestações espontâneas e da personalidade da criança.

Pela grande valorização que conferia à liberdade, Montessori foi exilada em 1934 pelo líder fascista Mussolini, que acreditava no perigo das ideias montessorianas aos seus princípios contrários às liberdades individuais.

Também representante do ideário escolanovista, Celestin Freinet (1896-1966), educador francês, mesmo não tendo dedicado seus trabalhos diretamente à criança pequena, também é um nome de grande valor na Pedagogia da Infância, sendo o criador do Movimento da Escola Moderna. Professor primário, Freinet construiu sua pedagogia durante o contexto da Segunda Grande Guerra Mundial e lutou a favor de uma escola voltada para a transformação social, uma “escola do povo”. Sua primeira experiência como professor aconteceu em 1920 em uma escola pública rural, assumindo uma sala multisseriada com 35 alunos, na maioria filhos de camponeses pobres do lugar.

Paiva (2002) afirma que,

Partindo da observação atenta da criança, analisando seus interesses e necessidades mais profundos, bem como a maneira como ela constrói seu conhecimento, Freinet propõe uma pedagogia natural [...], uma pedagogia que, avessa ao imobilismo e à abstração, insere a alegria e o prazer no processo ensino-aprendizagem. (p. 12).

O educador contrapõe-se à concepção de criança como um ser inacabado e selvagem, defendendo que a criança é da mesma natureza que o adulto, comparando-a com uma árvore que ainda não terminou seu crescimento, mas que se alimenta, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta (SANTOS, 2002). Freinet vê a criança como sujeito de direitos ao afirmar que a criança e o adulto têm a mesma natureza, o que leva Elias e Sanches (2007, p. 163) a afirmarem que “quatro décadas antes da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, [Freinet] já havia reconhecido os direitos da criança como semelhantes aos do adulto”.

A criança é vista, por ele, como um ser histórico-social, um ser afetivo, um ser inteligente e criador de cultura como o adulto, artífice de seu próprio desenvolvimento e saber. Não adota uma imagem de criança idealizada, mas concreta. Não uma criança que aprende por abstração, mas que adquire os conhecimentos como alguém que está *imerso* na realidade e que participa intensamente do cotidiano. (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 163, grifo das autoras).

As autoras acrescentam ainda que

Em sua proposta pedagógica, a criança é descrita como um ser totalmente provido de humanidade: um ser curioso, que pensa, que fala, que sente, que cria, que constrói, que se defende e que interage na sociedade em que vive. (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 163).

Evidencia-se, em sua pedagogia, a agência e o protagonismo infantil, o que o leva a valorizar a expressão livre da criança, enfatizar o seu interesse, a aprendizagem pela ação, a importância da comunicação verbal através do diálogo e a necessidade do professor saber escutar a criança. Para essa criança protagonista, a escola não pode ser “preparação”, mas, desde já, vivência de uma inserção social concreta (ELIAS; SANCHES, 2007). Por isso, Freinet renova as práticas pedagógicas do seu tempo, extrapolando os limites da sala de aula e integrando a educação das crianças às experiências por elas vividas em seu meio social; valoriza a autoexpressão e participação em atividades cooperativas, as atividades manuais e intelectuais e cria o trabalho-jogo, que associa atividade e prazer (OLIVEIRA, 2002).

As diferentes técnicas criadas por Freinet objetivam primordialmente a transformação do processo educativo e uma educação promotora do desenvolvimento e da cidadania, tendo como pressuposto que, quando algo é do interesse da criança, ela desenvolve o trabalho.

Elias e Sanches levam-nos à reflexão de que as práticas educativas inspiradas na pedagogia de Freinet devem, portanto, “impulsionar a criança a querer se expressar, a tomar decisões, a investigar, a descobrir, a interagir, a reelaborar, a construir o seu saber como cidadã autônoma, consciente e responsável, capaz de cooperação com os seus semelhantes” (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 169).

Freinet questiona a escola tradicional e o papel passivo do aluno, a prática autoritária do adulto que determina as ações das crianças, bem como o caráter desumano da escola. Assim como para Froebel, Dewey e Montessori, a criança para Freinet é o personagem central do processo educativo, ser participante, ativo e competente. Afirma que a escola deve estar centralizada na criança, prevendo que “a escola do futuro girará à volta da criança” (FREINET, 1969, p. 25).

Outra crítica de Freinet aponta para o material e as técnicas criadas até então e que entraram nas práticas das escolas maternas, fazendo referência a duas tendências pedagógicas que, na sua opinião, ameaçavam a escola: a primeira é a

tendência escolástica, que pautava-se na preparação para a leitura e a escrita e para a iniciação aos cálculos, prática que “quer orientar depressa demais as crianças para os trabalhos e lições escolares” (FREINET, 1969, p. 42); a segunda é a *tendência infantil*, que, ao contrário da anterior, quer conservar a criança em um estado já ultrapassado por ela, subestimando-a.

Até os jardins de infância e o material montessoriano são alvos de questionamentos de Freinet. Quanto aos primeiros, o educador chama-os de “jardins de aclimação mais ou menos opulentos em que nada dos modernos aperfeiçoamentos falta, mas que não deixam por isso de ser jardins de aclimação” (Freinet, 1969, p. 37). Acusa-os, ainda, de dedicarem-se demasiado e exclusivamente ao jogo, subestimando também a importância do meio natural. Já em relação aos materiais montessorianos, defende que os objetos e materiais devem ser relacionados às atividades da vida diária das crianças, dos seres humanos, e não objetos desconectados com a vida, fabricados única e exclusivamente com o sentido de ensino, a partir de uma prática que considera autoritária, em que o adulto determina as ações das crianças de acordo com aquilo que julga ser necessário ao comportamento e aprendizagem delas.

Assim, Freinet considera que:

Mais do que jogos de encaixe e a construção de pirâmides, a criança procura espontaneamente a utilização de utensílios; nada a encanta mais do que um martelo, um serrote, uma carroça, um trotinete ou uma bicicleta. (FREINET, 1969, p. 47).

Para ele, a relação da criança com os utensílios da vida diária e familiar vai se transformando. Se em um primeiro momento basta-lhe a manipulação e o prazer do efeito da mesma, em período subsequente a criança integra suas ações a atividades sociais, realizando tarefas progressivamente mais conscientes. Sendo assim, “já não se limitará a pregar pregos: quererá fazer uma caixa para um uso particular que necessite” (FREINET, 1969, p. 48).

Quanto ao espaço educacional, Freinet defende uma educação no meio natural, afirmando que “a criança, assim como o animal selvagem, não foi feita para viver fechada. O meio que mais lhe convém é a natureza. É pois a natureza que pomos ao seu dispor” (FREINET, 1969, p. 35). Segundo ele, a natureza é o meio mais rico e o que melhor se adapta às necessidades variáveis dos indivíduos. Sua

proposta espacial prevê um meio com experiências práticas de variedade e riqueza, um local “o mais espaçoso possível” completado por um meio natural.

Assim, Freinet sugere que a escola para as crianças pequenas, que ele chama de “escola maternal⁵ ativa”, deverá compreender: sala espaçosa, bem iluminada, arejada e com luz do sol; material para experiências e trabalhos; um pedaço da natureza na própria sala para que seja possível substituir a natureza e o jardim externo durante o mau tempo; jardim com árvores, prados, água, culturas; anexo com animais domésticos, insetos, aquário, viveiro, herbário, etc. Ele também sugere que o jardim poderá ser separado da própria escola e os alunos poderão ir para lá quando estiver bom tempo, “como se vai ao campo a um domingo ou nos dias de verão” (FREINET, 1969, p. 41).

Vê-se, nessa sugestão, a proposta de ampliar o espaço educativo, que não deverá restringir-se à sala de aula ou até mesmo ao próprio espaço interno da escola.

Mesmo afirmando o ambiente natural, ou mais natural possível, para a aprendizagem da criança, defende a intervenção do educador como necessária a fim de garantir experiências enriquecedoras: “A preparação material e técnica deste meio [...] será uma das nossas essenciais preocupações educativas” (FREINET, 1969, p. 35).

Ao abordar o “ambiente das nossas aulas”, Freinet sugere que o espaço deve oferecer o aspecto de uma grande sala onde todas as crianças de uma mesma família estariam reunidas (FREINET, 1977), uma pequena comunidade em harmonia de trabalho, onde as crianças passariam o seu tempo com atividades prazerosas. De acordo com tal pensamento, Freinet afirma que

A atmosfera de uma classe depende, sobretudo, do gênero e da qualidade do trabalho que se faz nela. Quando as beatas arrumam os bancos e põem flores nos altares da igreja para a grande festa do domingo, o recinto austero ecoa os gritos e os risos de uma juventude liberado do rito. Se, de livro na mão, você manda recitar lições monótonas e mortas, como encontrará vida nas entoações e nas atitudes comuns? [...]. Portanto, modernize a atmosfera da sua sala de aula pelas virtudes do trabalho. (FREINET, 1996, p. 53-54)

⁵ A escola maternal seria dividida, segundo Freinet (1969), da seguinte forma quanto à idade da criança: 1°. Período (crianças até 2 anos de idade); 2°. Período (crianças com 2 e 3 anos de idade); 3°. Período (criança com 4 e 5 anos).

Tendo como cerne a atividade da criança, bem como a alegria e o prazer na realização do seu trabalho, a sala de aula freinetiana

Perde a configuração de auditório e adquire as características de uma oficina de trabalho, um local de produção decidida e realizada cooperativamente pelas crianças que, evidentemente, contam com a assessoria técnica do professor. (SANTOS, 2002, p. 36).

A sala, dividida em cantos ou ateliê de trabalhos, convida a criança à atividade e à escolha. Todos os materiais necessários às diferentes atividades devem ficar dispostos de forma a permitir a autonomia da criança, de modo que ela possa utilizar e guardar sem necessitar da ajuda do adulto. Conforme verifica Santos,

Tal organização didática, ao propor num mesmo momento um leque de atividades, possibilita o respeito aos interesses e ritmos de cada criança, o contato com os mais diversos materiais e ao mesmo tempo lhe oferece a oportunidade de, ao escolher a atividade que deseja fazer, exercer sua autonomia. (SANTOS, 2002, p. 36).

Evidencia-se, portanto, que Freinet defende não apenas a importância do espaço, mas fundamentalmente as atividades que nele se realizam, o que o leva a construir uma imagem de escola como um *canteiro de obras*, onde a criança, por meio do trabalho, transforma o espaço. O educador propõe que a escola deve ser um canteiro de obras entusiasmado, onde o esforço não se realiza forçosamente, mas em um ambiente de risos e de canto. O mesmo argumenta que as crianças, quando não estão sob a dependência do adulto, organizam canteiros de obras “para desviar o curso de um riacho, encher um charco ou apanhar peixes, [...], construir uma aldeia de índios... Que entusiasmo, que empenho, que atividade! [...]”. (FREINET, 1996, p. 84).

O *canteiro de obras*, para Freinet, representa o espaço de vida, opondo-se à *caserna*. Questiona, então, se a escola seria caserna ou canteiro de obras, e acrescenta quanto à caserna:

A caserna: com seus vastos edifícios uniformes dando todos para o mesmo pátio, lugar comum das tarefas e das revistas, com as suas escadas e corredores, com a sua promiscuidade e servidões. A caserna: com a sua atmosfera particular que faz com que caserna não seja vida, que as pessoas não se comportem lá como na vida [...]. (FREINET, 1996, p. 85).

Vemos, portanto, que a Pedagogia da Infância, ao delinear claramente uma concepção de criança enquanto sujeito, ativa, criativa, capaz e livre, traz também uma concepção de educação e de espaço educativo compatíveis com essa visão de criança pequena. Contudo, podemos dizer que as concepções e propostas dos diferentes pensadores e educadores que contribuíram para construir uma nova concepção de criança e uma pedagogia da infância, ainda hoje, aparecem com dificuldade – ou mesmo deturpadas – nas instituições destinadas à educação da criança pequena.

Porém, existem propostas que se tornaram consagradas no campo da pedagogia da educação infantil, consideradas modelos de qualidade para a criança pequena e que são consideradas, hoje, referências curriculares que concebem a criança verdadeiramente como protagonista ativa, sujeito de direitos, não apenas nos discursos, mas nas práticas pedagógicas, na relação e interação com a criança, bem como no próprio planejamento e organização do espaço. Vê-se que, em tais modelos, as concepções de Comenius, Dewey, Froebel, Montessori, Freinet – entre outros construtores de concepções a respeito da agência e protagonismo infantil, da aprendizagem pela ação e interação, autonomia e escolhas da criança, adequação do espaço –, aparecem de modo explícito, às vezes declarado, nas práticas pedagógicas e nos modos de organização do espaço para a construção do ambiente educativo.

4.2 O Espaço nos Grandes Modelos Pedagógicos para a Educação da Infância

Formosinho (2013, p. 16) afirma que o conceito de modelo pedagógico diz respeito a um “sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada”. Um modelo pedagógico explicita seus objetivos educacionais e aponta orientações para a prática educativa, tornando claros os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação.

Todo modelo pedagógico elucida, portanto, um modelo curricular que define seus componentes de modo coerente às concepções que subsidiarão a prática pedagógica: concepções de infância, aprendizagem, educação infantil. Sendo o espaço um componente do currículo, pressupõe-se que os modelos pedagógicos

devem também adotar uma concepção espacial explícita quanto à sua organização, bem como as ações que serão realizadas.

Hoje são conhecidos alguns modelos pedagógicos para a educação infantil que desenvolveram um currículo participativo e que se tornaram exemplos de práticas de qualidade ao redor do mundo. São modelos que verdadeiramente conferem à criança o seu protagonismo e sua agência, o seu lugar no centro do processo educativo, valorizando a infância e fazendo prevalecer os seus direitos enquanto sujeitos sociais; modelos cujas práticas estão fundamentadas na imagem de criança competente e construtora de conhecimento.

Conforme afirma Formosinho (2013, p. 10), “a adoção de um modelo curricular na educação da infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade”. Sendo assim, conhecer bons modelos pedagógicos e curriculares nos permite ter referências e construir práticas de qualidade na educação infantil.

Definir um currículo para a infância considerando aqueles que compõem tal estrutura enquanto sujeitos ativos, criativos, construtores de cultura e da própria sociedade requer a transformação de uma série de fatores, entre eles, o próprio espaço da instituição. Conhecer e compreender as concepções e propostas de espaço – bem como as formas de sua utilização – nos grandes modelos pedagógicos pode fazer-nos repensar os espaços para as/das nossas crianças nas mais diversas instituições educativas brasileiras.

Serão tomados como base para as reflexões a respeito do espaço quatro importantes modelos pedagógicos para a infância: a abordagem pedagógica de Reggio Emília; o sistema High Scope; o modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa; a abordagem da Pedagogia-em-participação, da Associação Criança, de Portugal.

4.2.1 A Abordagem Pedagógica de Reggio Emília

O sistema municipal de educação para a primeira infância da cidade italiana denominada Reggio Emília é considerado um dos melhores sistemas de educação infantil do mundo. O sistema que ficou conhecido como Abordagem de Reggio Emília nasceu a partir da colaboração entre pais e o educador Loris Malaguzzi, após a devastação da região ocasionada pela Segunda Guerra Mundial e, desde então,

há um reconhecimento explícito sobre a importância da parceria entre pais, educadores, crianças e comunidade.

O jovem professor Lóris Malaguzzi, ao saber das intenções de um grupo de cidadãos decididos a reconstruir a vida de sua comunidade, incluindo aí a construção de escolas para as crianças pequenas, encanta-se com tal iniciativa e decide fazer parte daquele movimento. Inspirado em diversas teorias – entre elas as de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Freinet, Piaget, Vigotsky, Dewey e tantas outras que foram dando sustentação ao modelo pedagógico de Reggio Emilia – Lóris Malaguzzi atua, então, na orientação e formação de professores para a construção de práticas coerentes às imagens a respeito da criança.

A imagem das crianças como “protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros”, e “a visão intrinsecamente social da criança – um comunicador com uma identidade pessoal, história e cultural única” (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 160) colocam o professor em uma posição de guia, parceiro nas aprendizagens da criança, provocador e distribuidor de oportunidades. Segundo Gandini e Edwards (2002, p. 16), “cada criança é valorizada como criança, não somente pelo que os adultos querem que ela venha a se tornar no futuro”. Dentro dessa concepção, faz-se necessário o desenvolvimento da observação e de uma escuta atenta por parte do professor para identificar os interesses das crianças, pois é a partir daí que as propostas de atividades e projetos são lançadas.

A Abordagem de Reggio Emilia incentiva o desenvolvimento intelectual da criança por meio da ênfase dada às representações simbólicas e da utilização de todas as linguagens expressivas.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

Na abordagem educacional de Reggio Emilia, o espaço é considerado um elemento essencial, um “terceiro educador” (GANDINI, 1999, p. 157); o ambiente educa a criança juntamente com a equipe de professores. O espaço é valorizado como um elemento participante das interações necessárias ao processo educativo,

de uma importância fundamental para que o modelo curricular defendido possa ser colocado em prática.

Nessa abordagem, o espaço é concebido como componente curricular que favorece as interações, a comunicação, e também como elemento educador, que transmite mensagens educativas,

pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva. [...] O ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e cultura das pessoas que nele vivem. (MALAGUZZI, 1997 *apud* LINO, 2013, p. 120).

A construção inicial dos prédios ou as modificações a partir de um prédio já existente fizeram parte do programa educacional do modelo pedagógico. Assim, as decisões a respeito das construções e/ou reformas dos espaços destinados à educação das crianças na abordagem de Reggio Emilia são resultados do planejamento conjunto entre coordenadores pedagógicos, professores, pais e arquitetos:

As pessoas que iriam trabalhar e viver ali por tantas horas precisavam participar de cada decisão: uma parede muito alta ou a falta de repartições poderia modificar a possibilidade ou a qualidade da interação em uma abordagem educacional em que a parceria e a interação eram cruciais. (GANDINI, 1999, p. 147).

Para além de um local útil e seguro, os espaços devem refletir a cultura e as histórias de cada instituição e das pessoas que nele vivem, uma identidade única para cada escola. O espaço na abordagem Reggio Emilia registra a especificidade de cada realidade, de cada instituição em particular, o quanto cada criança e sua contribuição são valorizadas. É muito grande a quantidade de trabalhos das crianças exibidos por toda parte da escola. Mediadas pela professora e pela *atelierista*⁶, as exposições dos trabalhos das crianças contam também com registros fotográficos de todas as etapas do processo da atividade ou do projeto, o que permite comunicar

⁶ Professora encarregada pelo *atelier*, com formação em educação artística ou um artista local. Auxilia os professores no planejamento e execução dos projetos e é responsável pelos registros e documentações das atividades realizadas.

aos pais, colegas ou visitantes da escola o potencial e as capacidades das crianças e as práticas realizadas na escola.

A contribuição das crianças na estética do espaço também registra suas experiências fora da escola:

Além de ser bonito, o ambiente também é altamente peculiar. Existem amostras de pinhas, conchas ou pedrinhas arranjadas por tamanho, forma ou cor. Essas amostras registram eventos das vidas das crianças. Contêm tesouros que as crianças coletaram em passeios especiais ou em caminhadas normais. Além disso, elas são encorajadas a trazer recordações de suas experiências em casa, ligadas a eventos diários ou especiais. [...] Os professores coletam esses itens e constroem painéis onde a contribuição de cada criança é respeitada e ao mesmo tempo torna-se parte de uma exibição maior. [...] A mensagem torna-se parte do espaço e torna as crianças conscientes de que valorizamos aquilo que fazem. (GANDINI, 1999, p. 151).

Como é possível observar na citação acima, a estética também é um elemento de grande importância, dando-se muita atenção à beleza e à harmonia do espaço. Móveis funcionais e agradáveis, atenção às cores das paredes, grandes janelas por onde entra a luz solar proporcionando boa luminosidade, plantas, manutenção e limpeza são elementos essenciais no planejamento e organização do espaço nas escolas infantis da pedagogia Reggio Emília. Assim, afirma Gandini (1999, p. 150): “o cuidado especial com a aparência do ambiente, juntamente com o desenho dos espaços, que favorece a interação social, são elementos essenciais da cultura italiana”.

Os espaços são cuidadosamente planejados de modo a explicitarem as ações que lá se estabelecem, contando sobre as atividades e projetos realizados e proporcionando um ambiente agradável e acolhedor. Esse modo de planejar o espaço resulta em um ambiente que reflete aos seus visitantes e usuários uma sensação de hospitalidade e serenidade, aponta para um universo rico em descobertas e para a qualidade das interações e atividades que são realizadas. Para tanto, os espaços das instituições contam com uma estrutura muito rica em possibilidades:

em cada escola existe um espaço comum, a *piazza*⁷, à volta da qual estão dispostas três salas de atividades. Outros exemplos de espaços comuns são: o *atelier*, o arquivo, a sala de música, a

⁷ Espaço principal comum chamado pelo mesmo termo usado para designar uma praça da cidade.

biblioteca, o refeitório, a cozinha e diversas casas de banho. Na *piazza* central encontra-se a área do faz-de-conta, a área de expressão dramática, com material e equipamento para a realização de teatros de fantoches e marionetes, grandes caleidoscópios de espelhos, material para construção, plantas e animais. No *atelier* – estúdio de artes visuais e gráficas – a criança pode explorar com as mãos e com a mente, utilizando diversas técnicas de expressão e exploração dos materiais [...]. (LINO, 2013, p. 120).

Aliada a essa rica estrutura está a variedade de material que compõe cada espaço e que possibilita a exploração e o desenvolvimento das “cem linguagens” que constituem a criança e de experimentos com infinitas possibilidades criativas. São livros de histórias, enciclopédias, instrumentos musicais diversos (tanto os comercializados, com excelente qualidade acústica, como os confeccionados pelas crianças e pelos pais), grande quantidade e diversidade de material destinado às artes visuais (desenhos, pinturas, modelagens, etc.), jogos, encaixes, entre tantos outros. Todo material é guardado em recipientes transparentes e colocado em prateleiras ou locais ao alcance das crianças.

Segundo Gandini, Malaguzzi faz uma analogia do espaço com a imagem de “bancas de mercado” para ressaltar a importância do ambiente nas práticas pedagógicas. Assim, os espaços seriam as “bancas de mercado’ onde seus fregueses buscam mercadorias que lhes interessam, fazem sua seleção e engajam-se em interações intensas” (GANDINI, 1999, p. 155).

Os espaços estimulam a criança à exploração e à interação com o grupo, respeitando também a possibilidade de realizações individuais ou em pares. Assim, tanto nas salas de atividades como em todos os outros espaços da escola, há “espaços pequenos e protegidos que convidam a criança à intimidade consigo própria ou com um par” (LINO, 2013, p. 121).

Cada uma das salas de atividade – que são sempre grandes, espaçosas – possui um mini *atelier* e é separada por áreas que levam a explorações diversas: área de construções, dos jogos, da casa, das ciências e experiências, biblioteca, área da escrita. Porém, toda divisão entre as diferentes áreas é elaborada de modo a permitir a visibilidade da sala como um todo e a comunicação e interação entre seus usuários.

Um dos aspectos relevantes dos espaços na abordagem Reggio Emilia é que nada é considerado como espaço marginal ou sem importância. Desde o prédio em si, que deve estar às vistas do público, tornando-se o “foco da interação entre as

peessoas conectadas com a escola” (GANDINI, 1999, p. 147), até os pequenos detalhes interiores são planejados de modo a provocar a curiosidade da criança, sua interação com o espaço e com as outras crianças e adultos.

Cada espaço, cada detalhe, é devidamente planejado de modo a estimular a criança, conforme exemplifica Gandini:

Por exemplo, os espelhos nos banheiros e lavabos são cortados em diferentes formatos, para estimular as crianças a olhar para suas imagens de uma forma divertida. Os tetos são usados como espaço para a colocação de muitos tipos diferentes de esculturas aéreas ou belos móveis, todos feitos com materiais transparentes, coloridos e incomuns, construídos pelas crianças e pendurados pelos professores. Existem paredes de vidro, para criar-se uma continuidade entre os jardins interiores e os jardins externos; contribuem para termos muita luz natural e oferecem uma ocasião para que se brinque com transparência e reflexos. (GANDINI, 1999, p. 153).

Ainda em relação aos espaços externos, há um planejamento cuidadoso para possibilitar a extensão das atividades e dos trabalhos realizados dentro das salas de atividades, além de oferecer estruturas diversas para brincadeiras e atividades específicas – como balançar, escorregar, saltar, pular obstáculo –, bem como cultivar plantas, criar animais, realizar experimentos com água e areia, construir esculturas de grande dimensão, etc. (LINO, 2013).

Não são considerados espaços educativos apenas aqueles que os muros da escola acomodam em seu interior. Na abordagem de Reggio Emilia, os espaços que cercam a escola são considerados extensões do espaço escolar. Assim, é muito comum a realização de atividades pelas ruas da cidade, passeios e pesquisas, bem como exposições dos trabalhos das crianças.

Além do valor da estética, do devido planejamento estrutural, da variedade e qualidade dos materiais, as escolas de educação infantil do sistema Reggio Emilia dão especial importância às atividades e interações que são realizadas nesses espaços. Todo planejamento espacial objetiva o respeito à individualidade, o estímulo à ação da criança, sua aprendizagem, desenvolvimento, valorizando sua expressão por meio de várias linguagens – daí a especial atenção dada às artes – e a relação da criança com seus pares e com os adultos. São propostas e práticas que realmente dão materialidade à concepção de criança protagonista ativa e agente competente.

4.2.2 O Currículo High-Scope

O currículo High Scope teve sua origem na década de 1960, nos bairros mais pobres da cidade de Ypsilanti, em Michigan, Estados Unidos. A proposta foi criada, inicialmente, para atender crianças pobres, no contexto do movimento de Educação Compensatória, com o objetivo de diminuir o fracasso escolar de jovens do ensino secundário.

Em 1962, o psicólogo David Weikart, diretor dos serviços especiais de apoio às escolas públicas de Ypsilanti, deu início a um projeto denominado *Perry Preschool Project*, um programa de educação pré-escolar que tinha por objetivo preparar crianças em situação de risco para a entrada na escola, possibilitando uma intervenção precoce junto às crianças de três e quatro anos. De acordo com Hohmann e Weikart (2004), “o seu objetivo era preparar as crianças de idade pré-escolar de zonas residenciais pobres para virem a ter, futuramente, sucesso na aprendizagem” (p. 2). Tempos depois, tal projeto ficou conhecido como High/Scope Perry Preschool Project ou mesmo High-Scope.

No início do projeto, logo no primeiro ano, o espaço ocupado foi um centro comunitário, e em seguida uma sala de aula na Escola Primária de Perry.

Quanto ao currículo, diferentemente dos Jardins-de-Infância da época, que davam prioridade ao crescimento social e emocional, a proposta inicial visou a dedicar atenção especialmente ao desenvolvimento cognitivo da criança: “Queria um currículo com uma orientação cognitiva que apoiasse o crescimento escolar futuro das crianças” (HOHMANN; WEIKART, 2004, p. 3). Isso se justificava pelos resultados de pesquisas que apontavam para os baixos níveis de inteligência dos jovens pobres nos testes de rendimento escolar, resultados esses ocasionados pelas “diminutas oportunidades de acesso dos alunos a uma preparação escolar adequada, mais do que limitações inatas na sua inteligência” (HOHMANN; WEIKART, 2004, p. 2).

Cabe destacar, entretanto, que o trabalho de desenvolvimento intelectual defendido por Weikart e seus colaboradores em nada correspondia ao modelo behaviorista predominante nos EUA daquela época, rejeitando a “compreensão do desenvolvimento intelectual como a mera aprendizagem de capacidades específicas através da repetição e memorização” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 73). O

pressuposto do projeto, ao contrário, era de que a aprendizagem da criança se faz pela sua ação e não por meio da repetição e memorização.

Tendo como um dos critérios básicos que a construção do currículo deveria ser guiada por uma teoria coerente relativa ao ensino e à aprendizagem, Weikart e a equipe formada por professores, administradores e psicólogos buscaram nos textos de Jean Piaget a fundamentação para a elaboração curricular do projeto. As teorias do desenvolvimento de Jean Piaget, ao afirmarem a aprendizagem pela ação, ajustavam-se perfeitamente a um outro critério básico do projeto:

a teoria e a prática curriculares deveriam apoiar a capacidade de cada criança para desenvolver potencialidades e competências individuais através da criação contínua de oportunidades que lhes possibilitassem envolver-se em aprendizagens através da ação. (HOHMANN e WEIKART, 2004, p. 3).

Surge, assim, um currículo de orientação cognitiva com uma abordagem de aprendizagem ativa, que valoriza a iniciativa da criança e seu “desejo inato de explorar”, colocando como aspecto central a atividade infantil como requisito fundamental para a ação educativa. Essa concepção de criança ativa e a importância de sua atividade para o seu desenvolvimento e aprendizagem já eram conhecidas nos EUA devido aos trabalhos de Dewey.

Não obstante a explícita abordagem cognitiva, o modelo curricular High Scope não descarta, também, a importância das interações (entre as crianças entre si e delas com os adultos) e do desenvolvimento emocional e social que acontecem por meio das *experiências-chave*:

Ao perseguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se invariavelmente em experiências-chave – interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico. As experiências-chave levam as crianças, por exemplo, a fazer-de-conta, a desempenhar papéis, a brincar com a linguagem, a construir relações com outras crianças e adultos, a expressar criatividade através do movimento, da canção, [...]. (HOHMANN e WEIKART, 2004, p. 5).

Para que a aprendizagem pela ação aconteça, a interação entre adulto e criança é concebida como fator fundamental, sendo o adulto responsável por promover o apoio à criança durante as conversas e brincadeiras, fazendo comentários e observações relacionadas ao assunto e incentivando resoluções de problemas a partir de situações diárias de sala de aula. Chega-se também à

compreensão que o papel do adulto é o de criar oportunidades para que a criança inicie experiências, bem como propor atividades que levem a criança a experiências de aprendizagem: “O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 75).

Em uma outra fase do currículo High-Scope, que Oliveira-Formosinho considera a fase atual, reduz-se o papel diretivo do adulto permitindo à criança uma maior iniciativa e poder de decisão, sem, contudo, subtrair do professor o seu papel de sujeito ativo no processo educativo, seu poder de decisão e também de iniciar ou provocar experiências. Contudo, a autora alerta:

Mas a sua atividade nunca pode ser intrusiva em relação à atividade da criança. Não pode dirigi-la ou paralisá-la. A atividade do professor é anterior à atividade da criança, preparando o espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter atividade autoiniciada. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 76).

Vemos, então, a referência de Oliveira-Formosinho a um *ambiente educacional estimulante*, e ao papel do professor na organização do espaço e dos materiais. Para o currículo High-Scope, o contexto físico tem uma grande relevância, bem como a ênfase no planejamento da estrutura espacial e na seleção dos materiais apropriados. Fundamentada na importância da autonomia intelectual da criança, a pedagogia High-Scope defende que “um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (HOHMANN; WEIKART, 2004, p. 7).

Ao descrever a intervenção e o planejamento realizados pelo adulto frente ao espaço, Hohmann e Weikart (2004) evidenciam a relação do ambiente com o estímulo às múltiplas linguagens da criança e a interação dessa com os elementos da natureza. Assim, os espaços de brincadeiras devem estar divididos em *áreas de interesse específicas* que favoreçam o interesse da criança nas atividades com água e areia, construção, faz-de-conta, dramatização, desenhos, pintura, leitura, escrita, enumeração, classificação, subir em objetos, músicas e danças. Além de estimular as várias expressões simbólicas, também valoriza-se a quantidade e diversidade de material, a interação criativa, o livre acesso e a autonomia:

As áreas de interesse contêm um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e

utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeiras e jogo. Materiais naturais, encontrados, comerciais e feitos em casa dão acesso a um conjunto de oportunidades diárias para a criança se envolver nas experiências-chave de forma criativa e intencional. Os adultos estabelecem locais para arrumar os materiais utilizando prateleiras baixas, caixas transparentes e rótulos com desenhos e símbolos que as crianças possam “ler”, de forma que todas as crianças possam encontrar, utilizar e arrumar, sozinhas, os itens de que necessitam. (HOHMANN; WEIKART, 2004, p. 8).

O ambiente físico é considerado promotor da aprendizagem ativa e o seu planejamento e organização adequada é imprescindível a tal aprendizagem. Dentro dessa concepção do currículo High-Scope, tornam-se questões de fundamental atenção os objetos e materiais, as possibilidades de manipulação e decisões a respeito de tais materiais por parte da criança, o desenvolvimento das suas linguagens e o apoio dos adultos, tudo isso tendo como suporte um espaço específico.

Quanto à estrutura, deve-se haver espaços amplos para que as crianças possam explorar com autonomia, dando oportunidade para a criação e resolução de problemas, bem como liberdade de movimentos. A quantidade e a diversidade de material são também aspectos importantes, já que deve haver objetos suficientes para cada criança manipular, sem perturbar ou ser perturbada por outras crianças. Tais objetos e materiais devem motivar as crianças, sendo molas propulsoras de suas ações sobre o espaço.

Segundo Hohmann e Weikart (2004), os espaços devem ser estruturados e organizados de modo a permitir que as crianças possam:

- Envolver-se numa grande diversidade de brincadeiras, sozinhas ou com outras crianças, incluindo explorações, construções, jogos de faz-de-conta, pinturas, desenhos e outros jogos simples;
 - Procurar, usar e arrumar objetos de interesse particular, de acordo com seus planos e intenções;
 - Sentir-se seguras, valorizadas, competentes e curiosas.
- (HOHMANN; WEIKART, 2004, p. 163)

A organização do material deve favorecer a autonomia da criança, para que a mesma possa fazer escolhas e tomar decisões, oferecendo o maior número possível de oportunidades, permitindo à criança o máximo de controle sobre o seu ambiente.

Assim, o espaço, no currículo High-Scope, é dividido em áreas bem definidas, que assegurarão diferentes tipos de aprendizagem. Cada uma dessas áreas contém prateleiras e gavetas que possibilitam uma organização clara e que acomodam os objetos e materiais de modo visível e acessível às crianças. Porém, tal organização não deve impedir que as crianças utilizem os espaços e os materiais de modo flexível, movimentando-se e movimentando-os de uma área para outra, de acordo com suas necessidades e as necessidades de suas brincadeiras. Segundo Oliveira-Formosinho (2013, p. 85), “esta organização do espaço e materiais também facilita a proposta de atividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança”.

As linguagens expressivas são incentivadas pelos objetos motivadores que levam as crianças a querer descrever suas experiências de diversas maneiras, incluindo aí a linguagem escrita e, por isso, objetos como livros ou outros recursos que possibilitem o desenho e a escrita devem estar presentes.

Fica evidente, então, que a dimensão do espaço é um fator de grande relevância no modelo High-Scope, como aponta Oliveira-Formosinho:

No âmbito do currículo High-Scope, um amplo espaço educacional [...] torna-se condição necessária, ainda que por si só não suficiente, para que a aprendizagem ativa que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 84).

Quanto ao papel do adulto, este deve ser o de apoiar as brincadeiras e atividades das crianças, por isso o ambiente deve ser planejado de modo a dar acesso tanto às crianças como aos adultos. Deve-se haver a compreensão, pelo adulto, de que a ação da criança sobre o ambiente é de fundamental importância. Nesse sentido, a pedagogia High-Scope compreende que a limpeza e a organização, embora sejam formas de acolher e trazer bem-estar – outros aspectos relevantes para o currículo High-Scope – nem sempre correspondem a uma proposta que prioriza a atividade infantil. Assim,

Mesmo que o espaço físico possa por vezes ficar desarrumado, dadas as atividades lúdicas e o uso intenso de objetos e materiais, em seguida a esses períodos vêm atividades especificamente destinadas à limpeza – ocasião para os objetos serem de novo arrumados e a ordem ser restaurada. (HOHMANN e WEIKART, 2004, p. 162).

Hohmann e Weikart (2004) apresentam as linhas de ação que devem orientar as decisões dos educadores no planejamento do espaço das escolas do sistema High-Scope:

- Espaço atraente para a criança;
- Espaço dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades (áreas destinadas a diferentes tipos de brincadeiras e atividades que interessam às crianças, englobando os jogos, exploração sensorial, carpintaria, música, movimento, as várias linguagens expressivas, etc.);
- Áreas de interesse organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas;
- Áreas de interesse organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades (flexibilidade do espaço, podendo haver mudanças quanto à sua organização ao longo do ano, de acordo com os interesses e as necessidades das crianças);
- Materiais e objetos numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras;
- Materiais que refletem o tipo de vida e experiências familiares das crianças (utilização de materiais e imagens que ilustram a vida familiar da criança);
- Organização dos materiais de modo a possibilitar os *ciclos de escolha-uso-arrumação* (em um primeiro momento a criança faz a escolha dos objetos que utilizará ao eleger a atividade que irá desenvolver; após a escolha, iniciará o uso dos objetos, podendo movê-los de lugar de acordo com as suas necessidades; por último, será realizada a organização, pelas crianças, dos materiais e objetos utilizados).

Ainda segundo os autores, a organização do espaço orientada pelo modelo High-Scope apresenta efeitos positivos, como levar as crianças a se envolverem na aprendizagem ativa, iniciativa da criança e maior liberdade para o adulto interagir e aprender.

4.2.3 O Modelo Curricular da Escola Moderna Portuguesa

O Movimento da Escola Moderna de Portugal (MEM) foi criado em 1966, tendo como um de seus fundadores o educador Sérgio Niza, ex-professor de ensino primário, que reuniu um grupo de educadores para realizar estudos a respeito da prática pedagógica (GOUVÊA, 2015). Tal movimento partiu da experiência de alguns professores que, inspirados na pedagogia de Freinet, passaram a desenvolver, em escolas privadas, uma prática pedagógica baseada em princípios de igualdade, democracia e inclusão (ALMEIDA, 2013).

De uma inicial abordagem baseada em Freinet, o movimento foi com o decorrer dos anos ganhando características próprias e distintas dos outros movimentos ligados à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (GOUVÊA, 2015) e, assim, incorporando contribuições fundamentais dos ensinamentos de Vygotsky e Bruner (NIZA, 2013). Dessa forma, conforme aponta Niza,

[...] de uma concepção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos [...]. (NIZA, 2013, p. 142).

Ao longo dos anos, o movimento foi desenvolvendo uma metodologia pedagógica cujo cerne está na relação professor-aluno, ambos considerados agentes participativos do processo (GOUVÊA, 2015).

Quanto a tais transformações, Niza considera que,

Do enfoque pedocêntrico, deslocaram a gestão do ato pedagógico para uma visão sociocêntrica da educação escolar onde a interação (entre pares e com o professor), organizada para fins concretos de atividade educativa, de estudo e de intervenção por projetos cooperados, ganha progressiva qualidade no desenvolvimento dos educandos.

Da prioridade dada por Freinet às técnicas pedagógicas, sustenta-se, no MEM, que a educação escolar assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático. (NIZA, 2013, p. 143).

Na concepção do MEM, a escola é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, em que

educandos e educadores criam juntos, a partir de condições materiais, afetivas e sociais, um “ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (NIZA, 2013, p. 144).

Nos jardins de infância que seguem o modelo curricular do MEM, os grupos de crianças não são formados a partir de divisão por faixa etária. A constituição dos grupos valoriza a heterogeneidade geracional e cultural, ou seja, a integração de crianças de diferentes idades e culturas, a fim de possibilitar o respeito pelas diferenças individuais bem como “o exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe esse projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (NIZA, 2013, p. 149).

A organização do espaço é fator de suma importância na implementação do modelo curricular do MEM. Conhecidas na tradição freinetiana como *oficinas* ou *ateliers*, as áreas de atividades devem estar presentes nos jardins de infância, sendo constituídas por: biblioteca (centro de documentação que serve de apoio aos projetos realizados, contando tanto com livros e revistas como com trabalhos produzidos pelas próprias crianças); oficina de escrita (onde se encontram instrumentos de reprodução de textos e imagens, como máquinas de escrever, computador, prensa Freinet ou outros. Trata-se do espaço onde são expostos textos produzidos pelas crianças); *atelier* de atividades plásticas e outras expressões artísticas (pintura, desenho, modelagem, etc.); oficina de carpintaria (produções de construções variadas); laboratório de ciências (onde se realizam diversas atividades de iniciação científica da criança); canto dos brinquedos (dispondo de materiais que possibilitam o faz-de-conta e jogos tradicionais); cozinha ou uma área para cultura e educação alimentar (área contendo livros de receitas, utensílios básicos para preparo de alimentos; onde se trabalha regras de higiene alimentar e normas sociais de estar à mesa); área polivalente (área de encontros coletivos, contendo mesas e cadeiras). Todas as áreas devem ser pensadas de acordo com os espaços sociais originais, utilizando materiais autênticos, reproduzindo, portanto, “um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (NIZA, 2013, p. 151).

Também é condição necessária ao espaço oportunizar um ambiente agradável e estimulante, com paredes servindo de suporte das produções das crianças e dos instrumentos que as ajudarão no planejamento, gestão e avaliação das atividades

que realizam. São alguns desses instrumentos: Plano de Atividades; Lista Semanal dos Projetos; Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas; Mapa de Presenças; Diário do grupo, entre outros. Todos esses instrumentos permitem à criança a participação ativa na organização da rotina, na avaliação e no planejamento das práticas.

Tem-se, portanto, um espaço possibilitador de uma vivência democrática a partir de um processo cooperativo entre as crianças com seus pares e também com o professor; um espaço que fornece condições materiais e afetivas para a construção e apropriação compartilhada de saberes, a partir do diálogo e da expressão.

4.2.4 A Pedagogia-em-Participação

Pedagogia-em-Participação é a perspectiva pedagógica da Associação Criança (sigla de *Criando Infância Autônoma Numa Comunidade Aberta*) em parceria com a Fundação Aga Khan de Portugal. Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013, p. 26), é “uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância em desenvolvimento desde o início da década de 1990, sendo utilizada em vários centros de educação de infância de Portugal”.

Compreendida entre as chamadas “Pedagogias Participativas” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), que têm como objetivos “o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 28), a Pedagogia-em-Participação coloca a democracia no centro de suas práticas.

Conforme apontam Formosinho e Oliveira-Formosinho,

Trata-se, essencialmente, da criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitam à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações. (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008 *apud* FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 29).

Na Pedagogia-em-Participação, é papel do professor a organização do ambiente pedagógico, bem como a escuta e compreensão da criança, dando-lhe a

resposta que necessita, dentro de um espaço partilhado entre a criança e o adulto, atribuindo àquela a imagem de um ser com competência e atividade. Assim como em modelos curriculares vistos anteriormente, a organização do espaço e dos materiais é considerada, nesse modelo curricular, a primeira forma de intervenção do educador (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011).

Sendo a democracia o “coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 29), e a criação de ambientes pedagógicos interativos a própria proposta desse modelo curricular, compreende-se que a organização do espaço deve ser concebida numa perspectiva de promover interações e relações numa perspectiva democrática, pautando-se de modo especial na valorização de uma educação para a diversidade e no respeito pelas identidades, bem como na possibilidade de ampliação a outras identidades.

Na Pedagogia-em-Participação acredita-se na não neutralidade do espaço, já que a abordagem defende que

os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem. (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 43).

Tendo uma concepção de criança como ser sociocultural, com agência e direitos, o currículo da Pedagogia-em-Participação cria ambientes desafiadores onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem. Isso requer profundos questionamentos e reflexões a respeito de como os espaços devem ser pensados e criados.

Sendo assim, o espaço deve ser planejado com intencionalidade educacional, promovendo experiências de aprendizagem a partir de interações das crianças de forma autônoma e cooperativa. Esse pensar e planejar o espaço envolve também a questão do bem-estar, alegria e prazer que o espaço deverá propiciar aos seus usuários; espaço aberto à pluralidade de experiências. Além das áreas diferenciadas, que devem envolver o planejamento e organização do espaço, uma especial atenção é dada aos materiais oferecidos, pois entende-se que os materiais

pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto à criança, que pode ou não permitir o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

Muito comuns nas salas de referência da Pedagogia-em-Participação são os chamados “instrumentos de gestão do cotidiano” (quadro de presença, quadro do tempo, quadro dos aniversários e diário, entre outros). Tais instrumentos, contando com intensa participação e interação das crianças, dão condições de efetivação da vivência democrática, permitindo à criança a sua participação na construção, utilização e análise dos meios de regulação das atividades e vivências do grupo dentro da instituição de educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011).

Também são questões fundamentais quanto ao espaço na Pedagogia-em-Participação a possibilidade de diferentes agrupamentos entre as crianças (trabalho em duplas, pequenos grupos, trabalho individual, etc.) e a presença de diferentes suportes de informação, bem como o cuidado com a estética.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) exemplificam o espaço das salas de referência nos centros de educação infantil que utilizam a Pedagogia-em-Participação em Portugal com um modelo que contempla, em uma área retangular de 50 metros quadrados, espaços para: mesa de trabalho; área de expressão plástica; área de jogo simbólico (quarto e cozinha); área de jogos; midiateca (biblioteca e multimídia). Nesse mesmo exemplo, a sala de referência, com vidros transparentes e janelas sem cortinas, integra o interior da sala com o exterior, convidando a criança não só a apreciar o que se encontra além da sala, mas também a chamando ao exterior, ampliando suas possibilidades de ação, já que, segundo as autoras, “o espaço pedagógico não se encerra nos muros, janelas e portas das construções escolares” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 15).

Porém, as autoras deixam claro que a organização e utilização dos espaços na Pedagogia-em-Participação não seguem um modelo único, sendo que “o que cada educador(a) faz com um dado espaço tem muito a ver com a sua história de vida pessoal e profissional, com as suas redes de pertença, com a sustentação do seu dinamismo inovador” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 13). O que permanece em qualquer modelo, contudo, é um espaço em que o *ser relacional*

esteja em primeiro plano como intencionalidade pedagógica, espaço que permita a complexidade das relações e interações.

É de responsabilidade do professor, portanto, planejar, organizar, transformar o espaço, a fim de propiciar à criança: a interação autônoma; a vivência democrática e prazerosa; o respeito à sua identidade e ampliação dessa identidade; a valorização da diversidade; o diálogo, a comunicação e a interação com as múltiplas linguagens; o enriquecimento e a construção de saberes; o direito ao brincar, instigando o faz-de-conta; o desenvolvimento do espírito científico, tornando-a capaz de levantar hipóteses, testar, comparar, contrastar, verificar resultados; o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Para tanto, faz-se necessária a presença de espaços que permitam desafios e interações educativas, bem como a escolha autônoma da criança quanto ao material a explorar. “Um espaço relacional que permite o ser e o pertencer que estimulam a aprendizagem experiencial e que cria instâncias para a comunicar, narrar, procurando a participação e a significação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ANDRADE, 2011, p. 20), um “espaço que apela à fruição, à produção” (p. 36), numa pedagogia em que “as interações são seu coração” (p. 68).

Os quatro modelos curriculares abordados – Reggio Emilia, High-Scope, Momento da Escola Moderna de Portugal e Pedagogia-em-Participação – com suas especificidades e diferenças, apresentam pontos relevantes em comum a respeito do espaço: todos os modelos concebem o espaço como dimensão curricular; a estrutura e organização dos espaços aparecem em perfeita harmonia com as teorias que alicerçam suas concepções pedagógicas, ficando tais teorias e concepções explícitas tanto na arrumação como nos modos de utilização do espaço; a criança é entendida como protagonista ativa no processo educativo e, portanto, na interação com os outros (pares e adultos); o educador assume papel fundamental no planejamento e na organização do espaço de acordo com as necessidades e interesses da criança; os espaços são amplos, divididos, com uma riqueza e diversidade de material e objetos; estrutura e organização de modo a permitir a integração entre as diferentes áreas e a autonomia e escolha da criança.

A análise das questões da pesquisa empírica, realizada adiante neste trabalho, será inspirada nas diferentes contribuições dos educadores estudados e nas formulações curriculares expostas acima.

5. PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: A TEMATIZAÇÃO DO ESPAÇO NAS DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO

Para iniciar este tópico, faz-se necessário esclarecer que *Currículo e Proposta Pedagógica* são considerados, neste trabalho, como sinônimos, adotando-se a posição de Kramer, que não estabelece diferença conceitual entre os termos (KRAMER, 2002; BRASIL, 1996). Assim, para Kramer, “um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizem sua concretização” (BRASIL, 1996, p. 18).

Do exposto nos capítulos anteriores, depreende-se que os modelos curriculares, internacionalmente conceituados como referências de qualidade para a educação infantil, inserem o espaço como um elemento curricular de grande importância, dando ênfase à sua organização e aos materiais que o compõem, destacando as ações, nele, possíveis. O ambiente educativo é construído nas interações adultos-crianças e crianças-crianças e desses atores com os objetos de conhecimento, que são forjadas em dado espaço e tempo.

No Brasil, a compreensão do espaço como um elemento curricular ganhou foco, nas últimas décadas, e se fez presente nos documentos oficiais, em esfera federal, com a finalidade de orientar o delineamento de propostas curriculares de instituições de educação infantil. A inclusão da questão do espaço em tais documentos só foi possível a partir dos debates a respeito do currículo, intensificados no início dos anos 1990. Tais debates trouxeram importantes contribuições à compreensão de um currículo alinhado às concepções de infância, criança e de educação infantil, explicitadas na Constituição Federal de 1988 e fortalecidas pelos textos legais que se seguiram na década seguinte.

Há de se concordar com Kramer (2002, p. 69), quando esta defende que não é possível “mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições” e que “não é possível delinear um projeto de educação infantil sem recursos materiais ou humanos”. Porém, Campos (2009) afirma que só o fato de existir um currículo já faz a diferença na promoção da qualidade das práticas pedagógicas, já que ele traz referências e apela à consciência das ações.

Sendo assim, defende-se, neste trabalho, a existência de orientações gerais, em que as instituições baseiem-se na construção de suas propostas pedagógicas e na concepção de ambientes educativos de qualidade para bebês e crianças pequenas. É, por isso, fundamental compreender como os documentos orientadores têm considerado a dimensão do espaço na composição de práticas educativas para a educação infantil.

5.1 Os Primeiros Debates sobre o Currículo na Educação Infantil Brasileira

A discussão a respeito do currículo da educação infantil brasileira teve início entre as décadas de 70 e 80, época do surgimento de inúmeras instituições, no contexto dos movimentos sociais e de mobilizações pela extensão do direito à educação para a criança pequena. Dentro de uma concepção de educação compensatória, tendo como objetivo a diminuição de carências sociais, buscou-se, nesse período, atender o maior número de crianças possível, o que levou a uma grande expansão das unidades de instituições de educação infantil (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006; BRASIL, 1996).

Porém, a qualidade das práticas das instituições de educação infantil não caminhou no mesmo ritmo da expansão do atendimento do público infantil. O que se verificou, na verdade, foi um descompromisso com os direitos da criança e de suas famílias no tocante à qualidade do que se oferece nessas instituições, além da falta de clareza a respeito da intencionalidade pedagógica nos currículos (BRASIL, 1996).

No “Programa Nacional de Educação Pré-Escolar”, documento publicado pelo MEC em 1982, encontramos a afirmação de que “a educação pré-escolar vem ocupando um lugar de destaque no debate atual sobre a educação no Brasil” (BRASIL, 1982, p. 9). O documento já insere a educação pré-escolar como primeira fase do sistema educacional e aponta: a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo; as precárias condições de vida e de desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira. Quanto a este último aspecto, é apontado que:

[...] a maioria dessas crianças sofre de privações de meios essenciais à saúde, ao crescimento físico, ao desenvolvimento mental, ao equilíbrio emocional, à integração social, determinadas pelo baixo nível sócio-econômico das famílias e que estão associadas, também, entre outros problemas, à precariedade de habitação e de higiene, às

altas taxas de morbidade, à desnutrição e à fome, ao grande número de crianças abandonadas e ao baixo grau de instrução dos pais. (BRASIL, 1982, p. 9).

A seguir, o documento discute as consequências negativas de tais privações sobre a vida e o desenvolvimento das crianças, bem como a

[...] possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar, mediante a oferta de condições que lhes permitam realizar suas potencialidades, crescer e desenvolver-se harmonicamente. (BRASIL, 1982, p. 10. Negrito no original).

Mesmo defendendo a educação infantil com “uma finalidade em si mesma, um conteúdo próprio e uma função insubstituível no desenvolvimento da criança” (BRASIL, 1982, p. 10), o documento confere à educação pré-escolar “um imperativo de correção de falhas na educação brasileira, iniciando-a na sua verdadeira base” (BRASIL, 1982, p. 10).

O documento destaca que

[...] a tarefa de oferecer a educação pré-escolar a todas as crianças é um grande desafio, considerando a existência, em 1980, de 23 milhões de crianças menores de 7 anos, das quais 70% sofrem insuficiência de meios essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento”. (BRASIL, 1982, p. 10).

Posto isto, ele defende que:

De início se impõe a evidência de que os benefícios da educação pré-escolar devem ser estendidos a todas as crianças que deles necessitam. Ao critério de justiça individual acrescenta-se o de justiça social. É preferível distribuir um pouco para muitos, assegurada sua eficácia, em vez de muito para poucos, o que acentuaria cada vez mais as desigualdades educacionais. Isso não quer dizer, em absoluto, uma educação pobre para crianças pobres, ou uma escola de segundo nível para crianças dos meios carentes, mas a possibilidade efetiva de oferecer a um grande número de crianças um apoio para superarem os condicionamentos negativos a que estão submetidas. (BRASIL, 1982, p. 10).

Vê-se, de modo evidente, a questão da preocupação com o aumento do número de vagas para atender grande quantidade de crianças, bem como a concepção compensatória da educação infantil. Apesar de afirmar que essa expansão não teria como proposta *uma educação pobre para crianças pobres*, as

práticas mostraram exatamente o contrário, como apontaram pesquisas a respeito da qualidade da educação infantil no início dos anos 90 (BRASIL, 1994b; BRASIL, 1996).

Também afirma o documento, no tópico das *Diretrizes para um Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, que a “a educação pré-escolar não deve ser vista como ‘preparatório’ para o ensino do 1º. grau” (BRASIL, 1982, p. 11), o que também não se evidenciou nas práticas. As instituições pré-escolares encontraram na escola um modelo escolarizante indesejável com o qual se identificaram prontamente, sucedendo-se, como consequência, um processo de “escolarização” da educação infantil, ou seja, a adoção do modelo de ensino da escola primária (ou primeiros anos do ensino fundamental, como denominado nos dias atuais). Assim, pode-se afirmar que, na verdade, a falta de uma identidade própria é a grande marca da educação infantil brasileira, ou, ainda, uma identidade assumida como etapa de escolarização (BRASIL, 1996).

Ainda no mesmo documento, a questão do espaço é citada ao descrever formas adequadas de atender às necessidades infantis, procurando meios que representem menor custo e possibilidade de alcançar o maior número de crianças. Dentre essas formas, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar propõe:

- utilização, sempre que possível, de espaços físicos existentes (da rede escolar estadual e municipal e da comunidade, de sindicatos, de clubes, associações e outras instituições [...]).
- Aproveitamento da realidade ecológica próxima da criança, como ambiente educativo; de material disponível da comunidade, transformando-o em instrumento de trabalho educativo e aproveitamento das expressões culturais do grupo social. (BRASIL, 1982, p. 14).

O documento afirma ainda que “simplicidade e baixo custo devem estar associados à qualidade educacional” (BRASIL, 1982, p. 14), porém, não discute como as propostas citadas acima podem atingir uma qualidade quanto ao espaço educativo com características específicas ao atendimento das crianças da faixa etária em questão.

Na realidade, não há evidência alguma da compreensão da necessidade de um espaço apropriado e específico para as crianças pequenas e a relação desse espaço com a qualidade do trabalho educativo. A preocupação revelada é somente com a quantidade de espaços, o que representaria maior quantidade de crianças

atendidas. O que esteve em jogo foi a tese do déficit, da carência e da suposta privação, constatada por Kramer (1994), nos seguintes termos:

Ampla e acirrada foi a discussão desse tema nos anos 80, no Brasil, provocada pela posição explicitada em muitos documentos oficiais produzidos pelo MEC e pelo CFE, que insistiam na função da pré-escola como recuperadora de atrasos da criança ou como forma de evitar, por antecipação, seu fracasso na escola de 1º grau. (p. 17-18).

Em uma proposta como essa, não havia, por parte dos documentos oficiais, a preocupação com orientações a respeito da qualidade do espaço e, muito menos, a relação desse com a construção de um ambiente educativo.

Somente na década de 1990 é que a discussão a respeito da qualidade da educação infantil adquire maior destaque (CAMPOS; FULLGRA; WIGGERS, 2006) e, a partir de então, a questão do espaço começa a aparecer como um elemento curricular e critério de qualidade na educação infantil.

A educação brasileira, nessa década, foi marcada por discussões e formulações de diretrizes e referenciais de qualidade dos serviços, na busca de cumprir com o compromisso assumido pelo Brasil ao participar da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, da qual resultou o documento *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Nessa conferência, o Brasil, juntamente com os demais países participantes, comprometeu-se com o princípio de que a educação é um direito fundamental de todos – mulheres, homens, de todas as idades no mundo inteiro – devendo ser, portanto, a educação básica oferecida a todas as crianças, jovens e adultos. Segundo a Declaração Mundial de Educação Para Todos, seria necessário, portanto, não só universalizar a educação como oferecer um padrão de qualidade da aprendizagem (UNESCO, 1998).

Tendo em vista os compromissos assumidos, internacionalmente, quanto ao atendimento escolar de qualidade, incluindo aí as crianças menores de 7 anos, debates para a composição de documentos norteadores do currículo são realizados já nos primeiros anos da década de 1990.

No ano de 1995, o currículo da educação infantil foi debatido de modo mais amplo, com base em uma pesquisa realizada para identificar “as propostas existentes e elaborar uma metodologia de análise de propostas, que subsidiasse

estados e municípios a empreenderem suas próprias análises de concepção das propostas e da sua implementação” (KRAMER, 2002, p. 69). Desse estudo surge o documento denominado *Propostas pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, publicado pelo MEC, em 1996, com o objetivo de dar subsídios às equipes de secretarias municipais e estaduais na elaboração de suas propostas curriculares.

Esse material fez parte de uma série de 6 documentos produzidos e publicados pelo MEC/COEDI no período de 1993 e 1996, ficando conhecidos como *Cadernos das Carinhas* devido ao fato de todos eles apresentarem um formato similar ao de um caderno e exibir capas iguais, com desenhos de vários rostos (ou “carinhas”) de crianças de diferentes aspectos e raças para representar a diversidade brasileira (NASCIMENTO, 2007). Esses documentos apontam para importantes discussões concernentes às concepções de criança e de educação infantil, suscitando elementos para se pensar a busca da qualidade na educação infantil, com ênfase na necessidade da formação dos profissionais responsáveis pela educação das crianças de 0 a 6 anos e colocando em xeque a situação real das instituições de educação infantil, no início da década de 1990.

Além do documento *Propostas pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, já citado, compuseram a série de *Cadernos das Carinhas* os seguintes documentos: *Política de Educação Infantil – Proposta* (1993); *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (1994); *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (1994); *Política Nacional de Educação Infantil* (1994); *Crêches para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (1995, revisto em 2009).

De acordo com La Banca (2014, p. 76), “esses cadernos expressavam a discussão e a produção teórica que vinha sendo construída”, buscando “a superação da dicotomia da educação/assistência e incentivando estratégias de articulação de diversos setores e instituições comprometidas com a educação infantil” e, portanto, a melhoria da qualidade no atendimento às crianças pequenas.

Em 1996, houve a interrupção desse trabalho devido à troca de equipe da Coordenação de Educação Infantil do MEC. Assim, um novo documento, desarticulado com os documentos produzidos anteriormente e elaborados sem grandes discussões nacionais (KRAMER, 2002 e 2003; CERISARA, 2007), foi

publicado, em 1998, pelo MEC: os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, composto por 3 volumes (volume 1: Introdução; Volume 2: Formação Pessoal e Social; volume 3: Conhecimentos de Mundo). Logo após os Referenciais, foram publicadas, em 1999, as primeiras *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, normas obrigatórias, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, a serem seguidas na construção do currículo das instituições de Educação Infantil.

Daí por diante, vários outros documentos foram publicados com o propósito de contribuir com a formulação de diretrizes, normas e orientações para a educação infantil, buscando a construção de um atendimento de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos. Pautados na concepção da criança cidadã e sujeito de direitos, os documentos focalizam a questão do espaço como dimensão curricular, o que implica pensar em orientações para arranjos espaciais e a construção de um ambiente educativo de qualidade.

5.2 As Concepções de Espaço e de Ambiente em Documentos Oficiais sobre Educação Infantil

Tal como exposto anteriormente, a partir da década de 1990, o MEC passou a produzir documentos com o propósito de contribuir com a formulação de diretrizes, normas e orientações para a educação infantil, buscando a construção de um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 5/6 anos.

Considerando que o currículo representa a identidade da escola (SILVA, 2010; CAMPOS, 2009; NASCIMENTO, 2007; entre outros), a análise dos documentos oficiais produzidos pelo Governo Federal, que trazem orientações à construção curricular e/ou objetivam contribuir com a construção de práticas de qualidade na educação infantil, pode revelar como o espaço tem sido compreendido dentro dos debates e das propostas curriculares atuais, ou seja, o que se espera das instituições de educação infantil brasileiras quanto às organizações e usos dos espaços, qual a relação que se faz entre espaço e identidade escolar e como nele se traduzem as concepções de criança e de educação infantil.

A revisita a alguns desses documentos ajudou a compreender a inserção dos conceitos de espaço e de ambiente nas formulações dos textos oficiais em favor da promoção da melhoria da qualidade da educação infantil. Neste estudo foram

considerados os seguintes documentos: Política de Educação Infantil – Proposta (BRASIL, 1993); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a); Educação Infantil no Brasil: situação atual (BRASIL, 1994b); Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994c); Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009 – originalmente publicado em 1995 e revisto em 2009); Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a); Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010 – originalmente publicadas em 1999 e revistas em 2009).

Política de Educação Infantil: proposta (BRASIL, 1993)

O documento apresenta “as diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil, bem como as ações que o Ministério deverá coordenar, nos próximos anos, relativas a esse segmento educacional” (BRASIL, 1993, p. 7). Em consonância com a Constituição Federal de 1988, o documento define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e indispensável à construção da cidadania. Nessa perspectiva de criança cidadã, ele defende que

A educação infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento. (BRASIL, 1993, p. 11).

A criança é compreendida, portanto, como sujeito de direitos, sujeito social e histórico, “profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo” (BRASIL, 1993, p. 16).

Quanto aos espaços da educação infantil, ao discutir a “situação atual da educação infantil”, ou seja, a situação na qual se encontravam as instituições de

educação infantil, à época da publicação desse documento, este questiona a inadequação dos espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos na educação infantil sem, entretanto, explicitar como seriam os espaços adequados a tal etapa educacional.

Após citar as ações pedagógicas que traduzem as diretrizes que norteiam uma proposta coerente com as concepções explicitadas (concepção de educação infantil e de criança), o documento afirma que

[...] a implementação de uma proposta pedagógica pautada nessas diretrizes exige que o educador tenha uma intenção educativa, organizando o ambiente, planejando, por iniciativa própria e com as crianças, as experiências de aprendizagem, sugerindo e coordenando as atividades e dando encaminhamento às propostas das crianças. (BRASIL, 1993, p. 18).

Não há uma clareza do que representaria essa organização do ambiente e de qual a sua relação com as questões relativas ao espaço. Vê-se, portanto, que o espaço apenas é citado, de forma muito breve, sendo dada ênfase na abordagem da formação dos profissionais da educação infantil.

Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a)

Trata-se de um documento que reúne textos apresentados no “Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, realizado em Belo Horizonte em 1994. As produções textuais são de especialistas das áreas de educação infantil e de formação de recursos humanos para a educação. Conforme aponta o documento,

[...] o currículo da educação infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas foram os principais temas debatidos. (BRASIL, 1994a, p. 10).

Esse encontro ocorreu em um momento de ampla discussão sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil, antes mesmo dos processos de debates sobre o currículo, que se intensificam no ano seguinte, em 1995 (KRAMER, 2002).

Entretanto, a questão do currículo já aparece, sendo um dos textos dirigidos especificamente à abordagem do currículo e formação dos educadores: “Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas”, de Sônia Kramer. O texto discute a formação do profissional da educação infantil e trata de temas como a concepção de criança enquanto cidadã e sujeito histórico, “contestando a caracterização de crianças e adultos das camadas populares pela falta, pela carência, pela suposta privação” (BRASIL, 1994a, p. 17). O documento alerta que a concepção existente desde as décadas de 1970 e 1980 a respeito da “falta” e da “privação cultural” passou a ser empregada também com referência aos professores, “negando seu conhecimento, apagando sua história e pretendendo substituir sua prática por outra tomada como mais correta, avançada ou melhor fundamentada” (BRASIL, 1994a, p. 19).

Logo adiante, o texto afirma que

Garantir educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, considerando a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, exige decisão política e exige, também, condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e a avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação – prévia e em serviço – de seus profissionais. (BRASIL, 1994a, p. 20).

Não há, nesse texto que aborda explicitamente a questão do currículo, nenhuma menção aos conceitos de espaço ou de ambiente. Esses conceitos aparecem, brevemente, em outro texto do mesmo documento: “Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação Infantil”, de Maria Malta Campos. Ao escrever a respeito do profissional, a autora tangencia a concepção de espaço da educação infantil, referindo-se à integração do cuidar e do educar na educação infantil, e de

[...] desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, sua moral. (BRASIL, 1994a, p. 33).

Afirma que “desde o início de seu desenvolvimento, a criança requer uma gama ampla de condições, contatos e estímulos por parte do ambiente que a cerca”

(p. 34). Essas são as breves referências que o texto traz a respeito do espaço e do ambiente, já que o foco do documento é a formação profissional dos educadores de creches e pré-escolas.

Educação Infantil no Brasil: situação atual (BRASIL, 1994b)

Este documento retoma as informações que já haviam sido anunciadas no documento de 1993, *Política de Educação Infantil: proposta*, abordando a situação da educação infantil no início da década de 1990, utilizando dados da Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição (1989), Censo (1991), IBGE e Censo Educacional do SEEC – Serviço de Estatística da Educação e Cultura (1991).

A situação da educação infantil é tratada em 3 tópicos: O Atendimento socioeducativo à criança de 0 a 6 anos de idade (que trata da cobertura do atendimento na educação infantil); A educação pré-escolar no Brasil: alguns dados relevantes sobre o alunado; Pessoal docente da educação pré-escolar. O documento não traz, portanto, nenhuma referência a respeito das condições de infraestrutura e da organização e dos usos dos espaços nas instituições de educação infantil.

Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994c)

No I Simpósio Nacional de Educação Infantil, foi aprovada a proposta do MEC, como documento definitivo da *Política Nacional de Educação Infantil*. O documento, publicado no mesmo ano, também traz apontamentos críticos a respeito do espaço físico, os equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente livros e brinquedos) das instituições de educação infantil, sem, contudo, definir de modo explícito e aprofundado padrões ou critérios quando à questão do espaço nesses contextos institucionais.

Tal documento utiliza o termo *ambiente* ao citar que as ações pedagógicas devem levar “em conta que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo” (BRASIL, 1994c, p. 18). Nessa afirmação o termo *ambiente* não parece estar restrito apenas ao aspecto do espaço, porém não deixa claro o que evolve tal ambiente. O mesmo ocorre logo a seguir quando o documento defende que o professor organize o ambiente, planejando experiências de aprendizagem.

Atribui-se ao professor o papel de organizador do ambiente, mas não há referências explícitas que deem subsídios para a reflexão a respeito dessa organização.

Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995; revisto em 2009)

A questão do espaço e do ambiente é destacada nesse documento que explicita de modo claro a compreensão e a necessidade da especificidade do espaço para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena. Seu texto esclarece que, “embora muitos dos itens incluídos apliquem-se também a outras modalidades de atendimento, como a pré-escola, a qualidade da educação e do cuidado em creches constitui o objeto principal do documento” (BRASIL, 1995, p. 7). Isso justifica-se pelo fato de já haver, nos primeiros anos da década da publicação dos *Cadernos das Carinhas*, dados relativos à má qualidade no atendimento das instituições de educação infantil, sendo a situação ainda mais agravante nas creches. Porém, como o próprio documento aponta que muitos itens também se aplicam à pré-escola, sua análise fornece dados sobre a concepção de espaço para a criança pequena, incluindo as atendidas pela pré-escola.

Ao definir como principal objetivo do documento a qualidade da educação e do cuidado e anunciar os itens relativos a um atendimento que respeite os direitos das crianças, revela-se a relação entre qualidade na educação infantil e a efetivação dos direitos da criança, ou seja, a qualidade está relacionada ao atendimento dos seus direitos. Estes, por sua vez, precisam ser assegurados à criança por uma instituição que a respeite e devem englobar, entre outras, questões relativas ao espaço (espaço físico, materiais/objetos) e também ao ambiente, já que o texto inclui itens que envolvem pontos sobre as relações (criança/criança, criança/adulto, criança/espaço) e atividades.

O *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das criança* divide-se em duas partes. Na primeira parte, o documento apresenta “critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças” (BRASIL, 1995, p. 7). Na segunda parte, “explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (BRASIL, 1995, p. 7).

Nas duas partes aparecem tópicos que indicam muitas questões relativas ao espaço. Na primeira, dos 12 direitos que são apresentados, 7 explicitam itens diretamente ligados ao espaço ou, de modo mais amplo, ao ambiente. Um dos tópicos refere-se integralmente a esse assunto: *Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante*. Esse tópico descreve um espaço adequado à aprendizagem e aos cuidados da criança pequena: iluminação, limpeza, ventilação, arrumação com capricho e criatividade, espaço acolhedor às crianças e às famílias, móveis em boas condições de uso, condições de segurança, lugares para descanso e sono, altura adequada das janelas e equipamentos, espaços que permitam a visão e a circulação das crianças, entre outros.

Outros tópicos apresentam questões também relacionadas ao espaço e ao ambiente: no tópico *Nossas crianças têm direito à brincadeira*, há menção sobre a organização dos brinquedos em lugares disponíveis e de livre acesso às crianças, salas arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas, espaços externos que permitam brincadeiras; o tópico *Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza* indica espaços disponíveis com plantas e canteiros, areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza e espaço ao ar livre. Também são encontrados aspectos sobre o espaço e sua organização nos tópicos: *Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde*; *Nossas crianças têm direito à alimentação sadia*; *Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão*; *Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos*.

Na segunda parte do documento, que corresponde a tópicos quanto à política da creche, também há inúmeras referências relativas ao espaço, todas semelhantes às já descritas nos itens encontrados na primeira parte (tópicos relacionados ao direito à higiene e à saúde, direito à brincadeira, etc.).

Revela-se nesse documento a importância, na educação infantil, de um espaço adequado e organizado, favorecedor de cuidados, segurança, aconchego, interação, autonomia e estímulos, bem como a necessidade de materiais como brinquedos, livros, etc. As descrições são detalhadas e orientam claramente as práticas pedagógicas na busca de um espaço e na construção de um ambiente educativo de qualidade para as crianças pequenas.

Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996)

Algumas informações sobre o espaço na educação infantil são também encontradas no documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996). Com o objetivo de “garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil no país” (BRASIL, 1996, p. 8), sem, entretanto, anular a pluralidade das propostas pedagógicas já existentes, e

[...] considerando a necessidade de avançar na implementação das diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil [...], o Ministério da Educação e do Desporto, por intermédio da Coordenação-Geral de Educação Infantil, definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 8).

Para isso, em dezembro de 1994, a COEDI criou uma equipe de trabalho para “desenvolver uma metodologia para analisar as propostas curriculares em vigor nas secretarias de educação e dos municípios das capitais” (BRASIL, 1996, p. 8), a fim de realizar um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas já existentes e em curso, “investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de educação infantil” (BRASIL, 1996, p. 8), considerando também importante “desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de educação infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/curriculares” (BRASIL, 1996, p. 8).

O trabalho foi realizado com discussões conceituais sobre os termos currículo ou proposta pedagógica em educação infantil, análises de documentos de propostas pedagógicas provenientes dos sistemas estaduais e municipais, além de visitas a 5 unidades da federação (uma por região) para avaliar a implementação das propostas pedagógicas. Já nas discussões conceituais, a questão do espaço aparece relacionada ao currículo na educação infantil.

Das 5 especialistas (Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer), que contribuíram

com o documento na discussão da pergunta “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”, duas colocam de forma explícita a questão do espaço relacionada ao currículo na educação infantil.

Ao apontar a concepção de currículo e proposta pedagógica da especialista Maria Malta Campos, o documento afirma que a autora parte de uma concepção sociointeracionista do desenvolvimento infantil, considerando a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores para o seu desenvolvimento, defendendo que é no espaço construído na interação com outras pessoas que ocorre a ação educativa. Ainda segundo o mesmo documento,

A autora enfatiza que o planejamento curricular deve explicitar tanto uma fundamentação teórica quanto as alternativas de estruturação do ambiente e desenvolvimento das crianças, incluindo a organização do espaço físico-social, uma vez que este dá suporte para a realização de explorações e brincadeiras, garantindo identidade, segurança e confiança às crianças e promovendo oportunidade de construção de competências diversas. (Carvalho; Rubiano, 1994, *apud* BRASIL, 1996, p. 15).

Maria Malta Campos, conforme revela a citação acima, insere a organização do espaço e, conseqüentemente, o próprio espaço, como um elemento do currículo, atribuindo-lhe papel de educador, já que é nele que as ações/interações que levarão à aprendizagem e desenvolvimento da criança irão acontecer.

Maria Lúcia Machado também contribui com a discussão dos conceitos de proposta pedagógica e currículo em educação infantil defendendo que “é impossível definir o que ensinar sem uma clareza do porquê, por quem, para quem e para quê ensinar, além do quando, do como e de onde” (BRASIL, 1996, p. 15). Nesse sentido, a autora insere na questão curricular tanto os objetivos, conteúdos e atores, como o tempo e o espaço (“onde”).

Preferindo adotar o termo “projeto educacional pedagógico” no lugar de “proposta pedagógica”, Maria Lúcia Machado conclui que, em uma instituição de educação infantil, tal projeto “deveria contemplar três planos distintos de princípios e ações registrados em documentos e articulados entre si” (BRASIL, 1996, p. 16). Um desses planos contemplaria a história da instituição, sua função, a visão de criança, de desenvolvimento infantil, entre outras concepções que devem ser definidas. Outro plano diz respeito aos procedimentos particulares de cada instituição, explicitando as prioridades, os eixos e as diretrizes para o trabalho da equipe de

profissionais e dos educadores com os grupos de crianças, bem como as formas de organização dos tempos, espaços e materiais de uso, entre outros aspectos gerais, mas particulares, de cada instituição. O terceiro plano refere-se à ação cotidiana dos educadores junto às crianças, como a seleção de temas e organização das atividades, do tempo e dos materiais e espaços, entre outras atividades relacionadas aos educadores em relação ao trabalho pedagógico.

Vemos que em dois dos planos aparecem questões relativas ao espaço e aos materiais, tanto no que diz respeito à organização geral da instituição como nas responsabilidades mais específicas do planejamento do professor.

O espaço ainda aparece no documento quando este trata da análise das visitas realizadas para a avaliação da implementação do currículo. O texto questiona fatores relativos ao espaço, como os prédios onde funcionavam as instituições que atendiam as crianças de 0 a 6 anos, além da própria organização do espaço, a adequação dos mobiliários, os modos de utilização dos espaços, etc. Verifica-se, portanto, que as visitas buscaram “informações pertinentes às modalidades e tipos de atendimento, organização e utilização do espaço, equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento de um trabalho voltado à faixa etária entre 0 e 6 anos [...]” (BRASIL, 1996, p. 47).

Os 6 documentos analisados até aqui, que compõem os chamados *Cadernos das Carinhas*, são de especial importância histórica ao campo educacional, pela concepção que trazem de educação infantil, de criança, da especificidade da educação infantil e da própria concepção de currículo/proposta pedagógica, trazendo análises das situações relativas às creches e pré-escolas brasileiras no início da década de 1990 (resultado das políticas e concepções de educação infantil dos anos 70 e 80) e, sobretudo, da discussão sobre a formação profissional dos educadores da educação infantil. Mesmo não sendo o foco dos debates, das propostas ou orientações, os documentos já apontam para uma necessidade de se olhar as questões relativas ao espaço quando se busca uma compreensão do currículo e a melhoria da qualidade no atendimento às crianças pequenas.

A questão do espaço é citada brevemente na maioria desses documentos, denotando uma compreensão do espaço como um aspecto necessário às práticas de qualidade, mas não há, de modo geral, uma discussão mais profunda do tema, com a explicitação de concepções de espaço e da relação deste com o currículo.

Contudo, em dois dos documentos o espaço já aparece de modo claro e de forma mais explicitamente relacionada ao currículo: no documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*, de 1995, e no das *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, de 1996.

Sucederam os *Cadernos das Carinhas*, outra série de documentos publicados pelo MEC com a finalidade de orientar as práticas e contribuir com a melhoria do atendimento na educação infantil. Nesses documentos os termos *espaço* e *ambiente* ganham evidente destaque, o que nos leva a indagar e analisar qual a concepção adotada, pelos documentos, aos referidos termos.

Compreendemos, principalmente a partir das concepções de Forneiro e Zabalza (1998), as especificidades dos conceitos de *espaço* e *ambiente*, bem como a inter-relação entre tais conceitos. Partindo de tal compreensão, acreditamos na necessidade de haver orientações claras que permitam a construção, na educação infantil, de uma prática na qual *espaço* e *ambiente* não sejam tomados como sinônimos, mas que sejam interpretados em sua estreita relação.

As descrições e análises que serão expostas a seguir terão por objetivo não apenas destacar como os documentos orientam o planejamento e a organização do *espaço* e do *ambiente*, mas também verificar como tais termos são tratados quanto à clareza na distinção entre ambos.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento composto por 3 volumes: 1. *Introdução*, 2. *Formação Pessoal e Social* e 3. *Conhecimento de Mundo*. Conforme esclarecimentos contidos no próprio documento, na *Carta do Ministro*, trata-se de um referencial que “pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998a, p. 7, v.1). O documento afirma, ainda, que

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, 1998a, p. 7, v. 1).

A análise dos três volumes que compõem o RCNEI mostra que o documento utiliza muito as denominações *ambiente*, *ambiente físico*, *espaço* e *espaço físico*, mas não apresenta uma conceituação clara desses termos. A imprecisão na definição dos termos pode ser verificada nos trechos a seguir:

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimento de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos. (BRASIL, 1998a, p. 51, v. 2)

Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para a movimentação corporal ou ambientes para aconchego e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o espaço. Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitam o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura, etc. (BRASIL, 1998a, p. 69, v. 1).

Na segunda citação percebemos que o texto do documento utiliza, na mesma frase, os dois termos, espaço e ambiente, sem contudo esclarecer quais seriam as especificidades de cada um.

Um primeiro ponto a destacar é que a expressão “ambiente para jogos, artes, etc.” sugere o termo ambiente como espaço estruturado com um objetivo educativo específico, espaço onde *podem* ocorrer vivências e experiências de aprendizagem. Dessa forma, espaço e ambiente são tomados como sinônimos. Esse tratamento é verificado também no volume 3 do documento, intitulado *Conhecimento de Mundo*, conforme verificamos abaixo:

A criação de ambientes para brincar no interior ou fora da sala possibilita a ampliação contextualizada do universo discursivo, trazendo para o cotidiano da instituição novas formas de interação com a linguagem. Esse espaço pode conter diferentes caixas previamente organizadas pelo professor para incrementar o jogo simbólico das crianças, nas quais tenham diversos materiais gráficos, próprios às diversas situações cotidianas que os ambientes do faz de conta reproduzem. (BRASIL, 1998a, v.3, p. 153).

O professor pode, então, organizar o ambiente de forma a criar cantos específicos para cada atividade: cantos de brinquedos, de artes visuais, de leitura de livros, etc. (BRASIL, 1998a, v.3, p. 110)

Podemos perceber que, ao utilizar os termos espaço e ambiente, ambos são tomados como sinônimo no que se refere a um espaço físico determinado, porém, verificamos que, quando o termo *ambiente* é mencionado, o texto aborda a função do espaço, ou seja, aquilo a que se destina. Já quando menciona o termo espaço, o texto refere-se a uma estrutura física e aos objetos a ela pertencentes. Assim, verificamos que a ênfase dada quando o documento menciona o *ambiente* é em relação ao seu aspecto estrutural (o que entendemos enquanto *espaço*) e à função a que se destina. Quando não há menção à sua função, o termo utilizado é *espaço*.

Outro ponto que deve ser destacado é que o termo *ambiente* também é utilizado ao se tratar dos cuidados, proteção, conforto à criança. Além das citações anteriores já evidenciarem a relação entre ambiente e cuidados, pode-se também apontar o tópico intitulado *Ambiente de Cuidados*, no volume 1, do RCNEI, que refere-se à necessidade de “criar um ambiente de cuidado que considere as necessidades das diferentes faixas etárias, das famílias e as condições de atendimento da instituição” (BRASIL, 1998a, p. 73, v.1).

Há também um tópico intitulado *Ambiente Institucional*, que sugere uma concepção de ambiente relacionada a uma “atmosfera” de afetividade, respeito e cooperação criados pelo adulto, entre eles e deles para com as crianças. Ainda nesse tópico, o documento refere-se novamente ao ambiente relacionando-o a um “clima” que proporcione segurança à criança.

No tópico *Organização do espaço e seleção de materiais*, contido no primeiro volume do documento, menciona-se que “a organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com as crianças pequenas” (p.58). Relevante ressaltar que o documento, em tal tópico, defende o papel educativo dos espaços externos à sala de referência, apontando que “a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela” (p. 58).

Percebe-se que, ainda no tópico acima mencionado, o termo espaço é utilizado para designar o mobiliário e materiais específicos que podem ser utilizados

para a montagem de *ambientes* novos. Outra vez, ambiente aparece vinculado a uma função educativa para um espaço.

Ao defender a versatilidade do espaço, o documento utiliza os dois termos com um mesmo sentido:

Pesquisas indicam que ambientes divididos são mais indicados para estruturar espaços para crianças pequenas ao invés de grandes áreas livres [...]. Os elementos que dividem o espaço são variados, podendo ser prateleiras baixas, pequenas casinhas, caixas, biombos baixos dos mais diversos tipos, etc. (BRASIL, 1998a, p. 69, v. 1).

Na primeira frase, o que será dividido é mencionado como ambiente. Na segunda frase, o documento menciona a divisão do espaço. Evidencia-se, portanto, a utilização de ambiente e espaço indistintamente.

Percebe-se, portanto, que há uma imprecisão nas concepções de espaço e ambiente no RCNEI e concordamos com Durli e Brasil quando afirmam que o documento dificulta a compreensão e concepção do que sejam o ambiente e o espaço na educação infantil (2012, p. 121). Quanto ao espaço, há sempre uma relação com a sua estrutura física e material; já o termo ambiente carrega um sentido mais amplo, mas ao mesmo tempo obscuro: sinônimo de espaço; espaço planejado com uma finalidade específica; “atmosfera” (o que envolveria a dimensão relacional) de respeito, cooperação e segurança.

Ainda que haja tamanha imprecisão na utilização dos termos *espaço* e *ambiente*, verifica-se, nas mesmas citações anteriores o importante papel atribuído ao espaço nas práticas educativas, trazendo orientações quanto a: segurança/proteção, limpeza/higiene, conforto, estética; espaço livre para movimentação da criança; necessidade de transformação do espaço e de criação de novos espaços; atividades diversificadas e simultâneas permitindo à criança a escolha do espaço a ser utilizado; espaço que propicie o brincar (tanto dentro como fora das salas de atividades) e material que dê sustentação às brincadeiras; divisão dos espaços privilegiando as linguagens expressivas; papel do professor na organização e planejamento do espaço.

Subsídios Para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b)

O documento, elaborado pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação, “busca contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil”, garantindo “padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1998b, p. 7). A discussão sobre o espaço e o ambiente é realizada em um capítulo específico do segundo volume do documento, a ser utilizado neste estudo. Ele está estruturado em 8 textos que discutem temas específicos à educação infantil. O último texto do documento, sob o título “O espaço físico nas instituições de educação infantil”, de Ana Lúcia Goulart Faria (BRASIL, 1998b), trata especificamente do espaço físico, abordando também sua relação com o ambiente. Por se tratar do tema mais apropriado ao propósito desta pesquisa, será esse o capítulo utilizado para o estudo em questão.

No referido texto, a autora aborda o espaço como *espaço físico* e o distingue de *ambiente*, ao mesmo tempo que sugere a inter-relação entre os termos. Diz ela que

O espaço físico não se resume em sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar os adultos e as crianças (BRASIL, 1998b, p. 96).

A autora revela considerar o espaço como uma estrutura física que será o cenário da prática educativa. Citando a arquiteta Mayumi Souza Lima, a autora descreve o espaço como sendo “o pano de fundo, a moldura” que será “qualificado adquirindo uma nova condição, a de ambiente” (BRASIL, 1998b, p. 95). Dentro de uma visão mais abrangente, o texto aborda o ambiente do seguinte modo:

O ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas professoras(es), organizando o espaço e o tempo adequadamente para o convívio de todos os usuários e envolvidos. Desta maneira, as instituições de educação infantil estarão em permanente movimento, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia. (BRASIL, 1998b, p. 96).

Podemos verificar que a concepção de ambiente, para a autora, envolve a noção de *ação* e de *resultado dessa ação* (processo e produto), sendo o espaço e o tempo elementos que determinarão a ocorrência dessa ação a partir do convívio, ou seja, das relações estabelecidas entre os usuários envolvidos. Por isso, o

documento afirma que “o espaço físico precisa contemplar o convívio/confronto de crianças de várias idades e de vários tipos de adultos” (BRASIL, 1998, p. 99).

Durli e Brasil (2012), analisando as concepções de espaço e ambiente no mesmo documento, afirmam que Faria, ao citar o termo *espaço*, enfatiza a

[...] questão dos equipamentos, mobiliários e materiais, diferindo do que ocorre quando se trata do ambiente, que inclui a dimensão humana e as interações. O espaço encontra destaque na medida em que pode influir no ambiente pelas possibilidades de interação que pode ou não oferecer de acordo com a sua organização. (DURLI; BRASIL, 2012, p. 117).

As autoras mostram que o documento traz uma diferenciação dos termos e aponta a relação do espaço na construção do ambiente. Essa diferenciação dos termos também aparece na frase a seguir, que ainda evidencia a relação que Faria estabelece entre o espaço e o ambiente:

[...] as instituições de educação infantil, partindo de que a criança é capaz de múltiplas relações, devem ter espaços flexíveis diferentes da casa, da escola e do hospital, incorporando vários ambientes de vida neste contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos. (BRASIL, 1998b, p. 100)

Portanto, percebemos que a autora aproxima os conceitos de espaço e de ambiente às definições trazidas por Forneiro (1998), tratando o ambiente com uma concepção mais ampla e descrevendo o espaço enquanto um elemento (ou dimensão, conforme Forneiro) do ambiente. Um ponto muito interessante está no fato de ela defender o espaço da educação infantil como específico e diferente da *casa, escola ou hospital*; espaço que permita descobertas. Mais uma vez aparece o planejamento e a organização do espaço como sendo papel do professor.

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a)

Esse documento aborda especificamente questões relacionadas às concepções, reformas e adaptações dos espaços físicos onde se realiza a educação infantil. O documento levanta pontos fundamentais para a organização do ambiente e do espaço, propondo

[...] incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Dentre as necessidades dos usuários, destaca-se o conceito de escola inclusiva, isto é, ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas às pessoas com necessidades especiais, sejam elas crianças, professores, funcionários ou membros da comunidade. (BRASIL, 2006a, p. 7).

Ao propor a participação da comunidade educacional para se planejar a construção do espaço, o documento traz uma importante reflexão sobre a necessidade de dar voz aos protagonistas e usuários do espaço na instituição de educação infantil: crianças, professores, comunidade, famílias, funcionários. O texto acrescenta também a necessidade de um trabalho interdisciplinar, que conte com os múltiplos saberes de uma equipe de profissionais: professores, arquitetos, engenheiros, profissionais de educação e saúde, administradores (BRASIL, 2006a, p. 7).

Quanto à utilização dos termos espaço e ambiente, verifica-se que o documento não apresenta uma distinção entre ambos, tratando o *ambiente* num sentido material e físico, como vemos na citação abaixo:

Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitem o imaginário individual e coletivo. (BRASIL, 2006a, p. 25)

Outro trecho do documento, de grande importância por apontar a necessidade de um espaço criado e recriado juntamente com as crianças, revela novamente a utilização do termo ambiente com sentido de espaço:

O/a professor/a, 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. 7).

Mesmo sendo o espaço uma dimensão do ambiente, vale lembrar que, na perspectiva de Forneiro (1998), criar, recriar e explorar o ambiente vai além de organizar um local e seus materiais. É necessário também construir e reconstruir suas funções, as relações que nele se estabelecem, bem como sua organização temporal. Porém, como afirmam Durli e Brasil,

[...] quando o espaço oferece condições físico-materiais, as crianças podem ajudar a organizá-lo junto com os professores, promovendo processos de interação, relação, construção, autonomia, responsabilidades, entre outras possibilidades. Portanto, o ambiente compreendido nas suas dimensões relacional, funcional e temporal oferece mais condições pedagógicas a partir de uma estrutura de espaço existente (2012, p. 123).

O texto do documento, apesar de tratar ambiente enquanto sinônimo de espaço, também nos indica que compreende a importância do espaço para se favorecer as interações: “Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional” (BRASIL, 2006a, p. 8). Nessa frase percebemos a equivalência que o texto faz entre ambiente e espaço, a ênfase na importância do espaço diversificado (no trecho chamado de *ambiente*), o papel do professor na organização do espaço e também, possivelmente, uma compreensão daquilo que está sendo denominado de *ambiente*: um espaço onde ocorre o processo educacional. Portanto, ambiente parece ser mencionado como sinônimo de espaço, mas não um espaço qualquer: um espaço destinado a uma prática pedagógica específica.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b)

O documento propõe estabelecer “padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006b, p. 8, v.1). Define “parâmetro” como norma, padrão, variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema; referência, ponto de partida, ponto de chegada, linha de fronteira. Sendo assim, um *parâmetro* de qualidade deve servir como referência às instituições de educação infantil na busca por um atendimento de qualidade às crianças. O texto aponta, ainda, que:

[...] a finalidade de definir os parâmetros de qualidade se realiza neste documento de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 2006b, p. 9, v.1).

Assim como os demais documentos estudados, ele enfatiza a necessidade de organização do espaço e a oferta de diferentes tipos de materiais enquanto modos de intervenção que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, conforme explicita a seguinte afirmação:

[...] oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (BRASIL, 2006b, p. 16, v.1).

Sobre o espaço, é apontada a necessidade do professor de educação infantil ter estudo sobre diferentes áreas de conhecimento que o subsidiem a tomar decisões apropriadas sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais, dos agrupamentos das crianças (p. 15). Os espaços, tempos e materiais específicos são tratados como *direitos da criança*, conforme verifica-se na página 19 do documento.

Enquanto espaço é entendido, no documento, como local e material, o termo ambiente não indica uma precisão de sentido. Vê-se abaixo uma indicação de ambiente enquanto um espaço de aprendizagem:

Outros fatores [que contribuem para a qualidade] são a oferta de ambientes instrutivos de aprendizagem, que contem com recursos pedagógicos adequados e uma formação continuada em serviço. (BRASIL, 2006b, p. 28, v.1).

O trecho acima indica que o documento relaciona *ambiente instrutivo de qualidade* com recursos pedagógicos e também com uma formação continuada em serviço, o que vai além de uma concepção restrita ao espaço, porém não esclarece o que realmente vem a ser *ambiente*, deixando dúvidas em vários momentos.

Ao fazer referência a estudos, realizados nos Estados Unidos sobre qualidade, que tentam investigar as relações entre as experiências de cuidado das

crianças pequenas e os resultados em seu desenvolvimento, o documento aponta que:

O estudo utiliza uma grande variedade de estratégias, buscando avaliar a qualidade dos ambientes nos quais as crianças convivem, tanto no ambiente doméstico como no institucional. (BRASIL, 2006b, p. 29, vol. 1).

Apesar de muitos desses resultados não serem ainda conclusivos, a maioria deles aponta para a importância da qualidade do ambiente sobre o desenvolvimento das crianças nessa fase de vida em todas as situações observadas: na família, na creche, em espaços domésticos fora da família. (BRASIL, 2006b, p. 30, vol. 1).

Partindo desses resultados, o texto defende ainda a “importância de uma boa comunicação entre os adultos que atuam nesses dois espaços” (p. 30). O que, em um primeiro momento estava sendo chamado de ambiente (doméstico e institucional), passa, a seguir, a ser chamado de espaço, denotando a imprecisão das concepções adotadas.

O segundo volume dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* menciona mais vezes o termo espaço do que o termo ambiente, mas não deixa de fazer referência às demais dimensões do ambiente: temporal, relacional e funcional. No trecho a seguir, por exemplo, ao tratar dos gestores/gestoras, vê-se a preocupação com a dimensão relacional, porém sem fazer referência ao termo *ambiente*:

Preocupam-se [os gestores] em cultivar um clima de cordialidade, cooperação e profissionalismo entre membros da equipe de profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças. (BRASIL, 2006b, p. 37, vol.2).

A utilização do termo *espaço* aparece em diversos trechos do segundo volume, conforme verifica-se a seguir:

Antes de a criança começar a frequentar a instituição de educação infantil, são previstos espaços e tempos para que mães, pais, familiares e/ou responsáveis, professores [...] iniciem um conhecimento mútuo. (BRASIL, 2006b, p. 32, v.2).

Espaços e equipamentos são adaptados para receber crianças com necessidades especiais. (BRASIL, 2006b, p. 34, v.2).

As Instituições de Educação Infantil têm formas específicas de organização da proposta pedagógica, do tempo, dos espaços, dos materiais. (BRASIL, 2006b, p. 35, v.2).

[gestores, professores e demais profissionais] Garantem as condições de trabalho necessárias ao desempenho de suas funções: tempo, espaço, equipamento e materiais. (BRASIL, 2006b, p. 42, v.2).

Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças. (BRASIL, 2006b, p. 42, v.2).

O mobiliário, os materiais e equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da Instituição de Educação Infantil mais acolhedores e confortáveis. (BRASIL, 2006b, p. 43, v.2).

São destinados espaços diferentes para as atividades das crianças, para as dos profissionais, para o serviço de apoio e para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis. (BRASIL, 2006b, p. 45, v.2).

Ao referir-se ao espaço como infraestrutura da Instituição de Educação Infantil, o volume 2 também aponta, enquanto um parâmetro de qualidade, a necessidade desse espaço propiciar as interações entre as crianças e entre elas e os adultos. Um ponto importante que aparece nesse documento, descrito em uma das citações acima, é o fato do espaço (incluindo aqui equipamentos e materiais) destinar-se prioritariamente à criança.

Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009)

Os indicadores de Qualidade na Educação Infantil foram elaborados pelo MEC como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, “no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho” (BRASIL, 2009, p. 15).

O documento propõe-se a:

[...] contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontre o seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009, p. 9).

Um primeiro aspecto que fica evidente no documento é a aproximação entre qualidade na educação infantil e os direitos fundamentais das crianças.

Segundo o documento, “indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (BRASIL, 2009, p. 15). Os indicadores, objetivando traduzir e detalhar os parâmetros de qualidade, são mais específicos e precisos. Elenca-se sete dimensões da realidade das instituições de educação infantil e, para cada dimensão, são apontados os indicadores de qualidade a ela relacionados.

As dimensões apontadas no documento são:

- 1) Planejamento institucional;
- 2) Multiplicidade de experiências e linguagens;
- 3) Interações;
- 4) Promoção da saúde;
- 5) Espaços, materiais e mobiliário;
- 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Apesar da referência às múltiplas dimensões do ambiente, segundo o que propõe Forneiro (1998), conforme consta no documento, quando há menção ao próprio espaço, às interações que nele se estabelecem e às formas de utilização, verifica-se que a menção ao termo *ambiente* está relacionada, sobretudo, ao espaço enquanto estrutura física. Alguns trechos do documento podem também sugerir tanto o espaço enquanto estrutura como também a possibilidade de interação nesse espaço, como aponta a citação a seguir:

Em seu desenvolvimento, a criança vai construindo sua autonomia: cada etapa percorrida abre inúmeras possibilidades de expressão e atuação. Assim acontece quando o bebê aprende a reconhecer rostos e vozes de pessoas próximas, quando a criança pequena começa a engatinhar e explorar o ambiente. (BRASIL, 2009, p. 40).

O ambiente é, portanto, tratado como um espaço capaz de possibilitar a interação do bebê, a troca que permite a construção da autonomia. Outros trechos denotam a concepção de ambiente enquanto sinônimo de espaço:

A instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer e valorizar essa autonomia da criança. Para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as

crianças possam fazer escolhas. (BRASIL, 2009, p. 40).

Um “ambiente disposto” a permitir escolhas sugere-nos uma estreita relação com uma forma determinada de organização do espaço, sendo esse último entendido como um *lugar*, já que os materiais são colocados como estruturas a parte (“os ambientes e os materiais”). Outros momentos trazem uma distinção entre o que chama de *lugar* e o termo *ambiente*, ao propor a questão: “ao longo do dia, as professoras realizam atividades com os bebês e crianças pequenas em diferentes lugares e ambientes?” (BRASIL, 2009, p. 46).

Mesmo havendo uma indeterminação quanto à concepção que o documento adota ao mencionar o termo ambiente, é possível perceber que há uma grande preocupação com questões relacionadas às dimensões do ambiente propostas por Forneiro (1998) e, em especial, às que se referem ao espaço. O espaço é mencionado em diferentes questões relacionadas aos vários indicadores propostos. Relacionadas à dimensão *Multiplicidade de experiências e linguagens*, o documento propõe questões como:

As professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, roleem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais? (BRASIL, 2009, p. 41).

A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade? (BRASIL, 2009, p. 41).

As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta? (BRASIL, 2009, p. 42).

A segunda dimensão proposta nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil avalia a *Interação*, trazendo também questões a respeito do espaço e sinalizando o importante papel do professor na organização e planejamento do mesmo:

As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária?

As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?

As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais

acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças? (BRASIL, 2009, p. 47).

A quarta dimensão, *Promoção da saúde*, aborda questões relacionadas ao espaço em praticamente todos os indicadores, sendo algumas dessas questões:

As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação?

O lixo é retirado diariamente dos ambientes internos e externos? (BRASIL, 2009, p. 48).

As tomadas elétricas estão colocadas no alto das paredes e possuem tampas protetoras seguras? (BRASIL, 2009, p. 49).

A quinta dimensão destina-se especificamente aos *Espaço, Materiais e Mobiliários*. Ao indicar o espaço, o documento refere-se ao “ambiente físico”, conforme verificamos no seguinte trecho:

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. (BRASIL, 2009, p. 50).

Como todas as questões levantadas pelo documento para avaliar a dimensão em questão relacionam-se ao espaço, serão destacados, a seguir, apenas os indicadores referentes à dimensão, sem especificar as questões de cada um. Os indicadores são: 1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; 2. Materiais variados e acessíveis às crianças; 3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.

Todas as questões levantadas para cada um dos indicadores levam a importantes reflexões a respeito da relação entre o espaço e as demais dimensões do ambiente: espaço que possibilite interação social, espaço que possibilite interação com os materiais, espaço que permita diferentes utilizações.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; revisto em 2009 e publicado em 2010)

Tendo por objetivo “estabelecer as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas da educação infantil” (BRASIL, 2010, p. 11), esse documento, originalmente publicado

em 1999 e revisto em 2009, propõe definições de concepções, como de *educação infantil* e de *criança*, para ajudar a orientar um trabalho que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Para o estabelecimento de tais diretrizes, o documento mostra compreender a necessidade de um espaço adequado à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, já que destina um tópico específico ao tema *Organização de Espaço, Tempo e Materiais*.

Não se verifica muitas menções ao termo *ambiente*, mas o documento não deixa de trazer algumas orientações relacionadas às dimensões do ambiente, principalmente as relativas à dimensão relacional, como podemos verificar, por exemplo, no item que define o objetivo da proposta pedagógica:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Apesar da escassa menção ao termo *ambiente*, percebemos que, ao se referir ao termo, o documento, assim como quase a totalidade dos documentos estudados, não revela uma definição clara quanto à sua concepção. É o caso da frase a seguir, que trata do dever da proposta pedagógica para os povos indígenas que optarem pela educação infantil: “adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena” (BRASIL, 2010, p. 23).

O trecho citado anteriormente não define, portanto, o que menciona como um ambiente adequado, já que nem ao menos esclarece o que vem a ser ambiente na concepção do documento. Porém, a passagem não deixa de evidenciar a preocupação com questões relativas ao espaço na educação infantil, e o fato de haver um item específico a esse tema é um revelador de tal preocupação.

No item destinado às diretrizes relacionadas ao espaço, o documento afirma que “para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” (p. 19).

O documento traz uma perspectiva de espaço que assegure: a educação em

sua integralidade, associando o cuidar ao educar; a integralidade da criança, nas suas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural; a participação e a valorização da família; estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de uma gestão democrática; reconhecimento das especificidades da criança e promoção de interações entre crianças de idades iguais e diferentes; deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; acessibilidade de crianças com necessidades especiais aos espaços e materiais; apropriação pelas crianças dos conhecimentos histórico-culturais dos diferentes povos.

A partir da análise dos diferentes documentos, organizados pelo Ministério da Educação, que trazem como propostas contribuir com as práticas na educação infantil na busca de um atendimento de qualidade à criança de 0 a 5 anos, verifica-se em primeiro lugar que, com exceção do *Subsídios Para Credenciamento e Funcionamento das Instituições para a Educação Infantil*, há uma imprecisão nas concepções dos termos espaço e ambiente. Apenas a autora Ana Lúcia Goulart Faria, no texto contido no referido documento, frisa a distinção entre espaço e ambiente, considerando a amplitude do segundo em relação ao primeiro. Os outros documentos aqui analisados não apresentam uma definição clara dos termos. Ora os textos empregam-nos como sinônimos, ora mencionam-nos de maneira vaga (como nos casos, citados anteriormente, que apontam a necessidade de um “ambiente adequado”) ou, ainda, tratam-nos como elementos distintos sem, contudo, esclarecer tal distinção.

Neste trabalho, adota-se a concepção trazida por Forneiro (1998), acreditando na necessidade de distinção entre os termos *espaço* e *ambiente*, já que, apesar da íntima relação entre eles, a amplitude do segundo termo requer que, ao construir ou reconstruir o espaço na educação infantil, sejam também construídas condições, nesse espaço, para que se alcance de modo qualitativo as dimensões funcional, temporal e relacional, para que seja possível, assim, advir um ambiente adequado à educação da criança, dentro de uma concepção atual de criança e infância.

Já que são documentos que visam orientar as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, faz-se necessário repensar e esclarecer as concepções de espaço e ambiente adotadas, para assim melhor esclarecer suas

especificidades e contribuir com as reflexões e a construção das práticas dos profissionais da educação infantil.

Contudo, o que se pode também verificar é que, mesmo com tal imprecisão a respeito dos termos, todos os principais documentos publicados a partir dos *Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil* enfatizam e indicam a importância do espaço na construção de uma prática de qualidade na educação infantil. O espaço está sempre associado à aprendizagem, ao desenvolvimento da criança, às interações, à segurança, aos cuidados, às múltiplas linguagens, à diversidade de experiências e desafios, às brincadeiras e a tantos outros elementos que devem fazer parte da realidade da educação infantil, atribuindo-se ao professor o papel principal no planejamento e na organização do espaço.

Tal constatação possibilita uma aproximação das orientações dos documentos estudados com as práticas defendidas e realizadas nos modelos curriculares de educação abordados anteriormente, o que indica que, ao menos quanto às orientações oficiais, busca-se uma proposta de pedagogia ativa para as práticas pedagógicas da educação infantil brasileira, concebendo o espaço como um elemento fundamental e constituinte dessa proposta.

6. O ESPAÇO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRAS: DO DISCURSO À CONCRETIZAÇÃO DAS PROPOSTAS

A despeito de algumas imprecisões conceituais expressas nos documentos oficiais analisados neste trabalho, não há dúvida de que o espaço passou, definitivamente, a ser compreendido como fator de grande importância no planejamento pedagógico, sendo visto, portanto, como um parceiro do educador no alcance dos seus objetivos e na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento (SEKKEL e GOZZI, 2003).

Os textos publicados pelo MEC propõem-se a contribuir com a melhoria da qualidade do atendimento às crianças pequenas e, para isso, trazem discussões e recomendações a respeito da estruturação, da organização e dos usos dos espaços na educação infantil. Porém, o que é necessário saber é se, na prática, verifica-se esse cuidado com o espaço e com a composição de ambientes educativos no currículo e como isso se revela nos planejamentos e ações cotidianas da educação infantil.

Abuchaim (2012), ao pesquisar e discutir em seu trabalho de doutorado a transposição do prescrito no currículo para o planejamento e deste para o cotidiano, aponta a importância do planejamento para a boa qualidade do trabalho docente, levando o professor a reflexões sobre a prática. A autora aponta, também, que o planejamento feito pelos professores revela uma fragilidade na forma de pensar as ações educativas, de tal sorte a irem de encontro com as necessidades e interesses das crianças. A pesquisadora identifica fortes indícios da prevalência de improvisações nas atividades pedagógicas e, por outro lado, práticas “engessadas” por rotinas rígidas e que pouco resultam em circunstâncias enriquecidas e promotoras de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Tendo como objetivo investigar como os documentos curriculares são traduzidos no planejamento dos professores e como o prescrito-planejado é de fato experienciado-vivido pelas crianças no cotidiano das instituições, Abuchaim ressalta, como também constatado em outros documentos (KRAMER, 2002; CAMPOS; FÜLLGRAF; WEGGERS, 2006; CAMPOS, 2008; CAMPOS, 2009; CAMPOS, 2010; CAMPOS *et al*, 2011; entre outros), que há uma discrepância entre as propostas do

Governo e explicita o que acontece realmente nas instituições de educação infantil em termos de qualidade de atendimento. Assim, o que se encontra nas leis ou nos documentos de referências está distanciado e às vezes até mesmo em oposição ao que acontece de fato nas instituições de educação infantil (ABUCHAIM, 2012).

Isso também se dá com a questão do espaço. Mesmo com as orientações dos documentos, verifica-se, a partir de algumas pesquisas realizadas por especialistas a respeito da qualidade da educação infantil (CAMPOS; FÜLLGRAF; WEGGERS, 2006; CAMPOS, 2010; CAMPOS *et al*, 2011), que ainda há um desencontro entre as orientações federais quanto aos espaços e as práticas da educação infantil.

Essa discrepância é bem mais acentuada, ainda nos dias atuais, nas creches, porém a qualidade referente ao espaço nas pré-escolas também não atende ao que se construiu de conhecimento quanto à especificidade da estrutura, organização e, principalmente, aos usos dos espaços.

Na *Política Nacional de Educação Infantil*, de 1994, menciona-se o problema da expansão do número de instituições de educação infantil que sem “investimentos técnicos e financeiros [...] acarretou deterioração na qualidade do atendimento, especialmente na creche” (BRASIL, 1994c, p. 13). O documento cita também a deterioração do espaço, apontando a “insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros)” (BRASIL, 1994c, p: 13).

Nas *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996), considera-se que o fato de a maior parte dos Estados e suas capitais possuírem propostas pedagógicas elaboradas já apontava, na época da publicação de tal documento, para um significativo avanço ocorrido no país. Porém, o texto revela que

as informações pertinentes às modalidades e tipos de atendimento, organização e utilização do espaço, equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento de um trabalho voltado à faixa etária entre 0 e 6 anos são precárias em quase todas as propostas. (BRASIL, 1996, p. 47).

Sobre as entrevistas e visitas às instituições realizadas na pesquisa descrita no documento, aponta as marcas da escolarização tradicional em grande parte dos locais visitados, com um trabalho centrado no adulto, carteiras enfileiradas,

mobiliários inadequados, espaços mal utilizados. O texto esclarece que essa característica é mais forte nas classes pré-escolares.

À época, verificou-se também a existência de pré-escolas funcionando em escolas de 1º. grau ou classes de pré-escolas em creches, sendo que:

As escolas ligadas às escolas de 1º. grau trabalham prioritariamente com crianças de 5 e 6 anos e tendem a adotar o modelo escolar: salas de aula com carteiras inadequadas para crianças pequenas e enfileiradas diante de um quadro-negro; material de uso das crianças constituído basicamente por lápis, papel e folhas mimeografadas; ausência ou impossibilidade de acesso pelas crianças a jogos e brinquedos como trepa-trepa ou tanques de areia; espaços externos restritos ou pouco aproveitados, em muitos casos, utilizados apenas nos momentos destinados ao recreio; horários rígidos e condicionados à rotina da escola de 1º. grau. (BRASIL, 1996, p. 48).

A pesquisa também mostra que as pré-escolas que funcionavam em prédios próprios, como os jardins de infância ou centros infantis, tinham características mais específicas em relação à sua estrutura, organização e funcionamento, atendendo crianças de 4 a 6 anos. Mesmo assim, elas não estavam totalmente desvinculadas do modelo escolar, principalmente no trabalho com as crianças de 6 anos. Quanto aos espaços internos e externos, tais instituições apresentavam uma maior adequação e utilização, sendo “os equipamentos e materiais mais apropriados para o desenvolvimento de atividades com crianças pequenas e a orientação e supervisão são específicas” (BRASIL, 1996, p. 48).

Os dois documentos citados acima, *Plano Nacional de Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, estão inseridos em um contexto em que as questões a respeito do espaço e sua relação com um atendimento de qualidade para a criança pequena começavam a aparecer – ainda que timidamente – no cenário das discussões e propostas para a educação infantil. Porém, as práticas e os espaços das instituições da época em que foram realizadas as pesquisas eram ainda resultantes de um longo período de atendimento precário visando a uma educação compensatória que importava o modelo escolarizante do chamado ensino primário, sem consideração à necessária especificidade do espaço educativo na educação infantil.

Em trabalho mais recente, já inserido em um período de discussões mais amplas a respeito do currículo e do espaço, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006)

apresentam o resultado de um estudo por elas realizado a respeito da qualidade da educação infantil brasileira, cujos dados foram obtidos por meio de levantamento de resultados de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003 nas principais revistas brasileiras de educação e apresentados em reuniões científicas da área. A investigação é realizada a partir da abordagem de 4 temas: Profissionais de educação infantil e sua formação; Propostas pedagógicas e currículo para a educação infantil; Condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições; Relações com as famílias. É no tópico referente às *condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições* que encontram-se as principais informações referentes às questões sobre o espaço.

O resultado desse estudo revela que “é grande a distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria das crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil” (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006, p. 87-88). Quanto às questões mais gerais a respeito da qualidade na educação infantil, as autoras afirmam que

Velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais. (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006, p. 117).

Isso mostra que, entre 1996 e 2003, persistiram modelos de atendimento em creches e pré-escolas ainda muito resistentes à introdução das mudanças definidas nas legislações e orientações oficiais. Mesmo continuando a situação das creches mais precária do que a das pré-escolas, já que, segundo o estudo, estas últimas apresentavam melhores condições na formação do pessoal e de infraestrutura, as pesquisas referentes às pré-escolas, citadas e analisadas nesse artigo, revelam condições e práticas inapropriadas: rotinas pouco flexíveis e modelos excessivamente escolarizantes, calcados em práticas tradicionais do ensino fundamental.

Evidentemente, diante de tal modelo curricular, problemas relacionados à qualidade do espaço também serão encontrados. As autoras citam uma pesquisa realizada por Kishimoto, entre 1996 e 1998, na qual se faz um estudo detalhado de 84 EMEIs da cidade de São Paulo, nos aspectos da disponibilidade e do uso de

brinquedos e materiais pedagógicos. Tal estudo revela que, de modo geral, as escolas pesquisadas apresentavam boas condições de funcionamento, com equipamentos e materiais variados:

Em mais de 65%, foram mencionados como existentes materiais de música; materiais e equipamentos de comunicação visual, sonoros, audiovisuais e informatizados; instalações para atividades motoras e educação física; materiais para manipulação e experiências sensoriais e de motricidade fina; materiais de artes visuais e plásticas, estes os mais frequentes (91%). Os brinquedos e materiais destinados a atividades simbólicas, de construção e socialização foram os menos citados. (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006, p. 113).

Não obstante a presença dos materiais, muitos problemas foram encontrados: materiais guardados fora das salas e do alcance das crianças, muitas vezes trancados à chave em armários, limitando o uso diário dos mesmos; espaços restritos para brincadeiras e atividades autônomas por parte das crianças; instrumentos musicais utilizados apenas em datas especiais; brinquedos fixos das áreas externas somente acessíveis durante os 20 minutos de recreio diário; revistas utilizadas somente para atividades relacionadas à alfabetização; bibliotecas e brinquedotecas, quando existentes, pouco frequentadas (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006)

O estudo de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) traz como conclusão que importantes mudanças haviam sido introduzidas na educação infantil naquelas últimas décadas, porém muitos desafios ainda precisavam ser vencidos.

Em 2010 foi publicado estudo ainda mais recente, coordenado por Campos, fazendo uma avaliação quantitativa e qualitativa da educação infantil no Brasil. A pesquisa foi realizada no ano de 2009, com 147 instituições distribuídas em 6 capitais brasileiras, tendo como hipóteses que: 1. Houve uma expansão da oferta de educação infantil nos últimos anos, mas essa expansão nem sempre foi acompanhada de padrões de qualidade adequados; 2. Apesar de o MEC ter desenvolvido Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, grande parte das instituições os tem implementado parcialmente (CAMPOS *et al*, 2011).

Para avaliar as pré-escolas, a pesquisa utilizou a escala ECERS-R (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância), uma escala de avaliação de ambientes de pré-escolas, com um roteiro que reúne 7 subescalas, com 43 itens,

compostos de 470 indicadores no total. A pontuação adotada na pesquisa quanto às pré-escolas foi: de 1 a 2,9, resultado considerado inadequado; de 3 a 4,9, básico; de 5 a 6,9, adequado; de 7 a 8,4, bom; de 8,5 a 10, excelente. A média da pontuação do conjunto total avaliado foi 3,4 pontos, indicando um nível de qualidade básico. Porém, cada subescala apresentou um resultado diferente, como consta a seguir: subescala *Espaço e mobiliário*: 3,1; subescala *Rotinas de cuidado pessoal*: 4,1; subescala *Linguagem e raciocínio*: 3,7; subescala *Atividades*: 2,3; subescala *Interação*: 5,6; subescala *Estrutura do programa*: 2,5; subescala *Pais e equipe*: 3,6.

A subescala *Espaço e mobiliário*, que avalia o estado de conservação do espaço e dos mobiliários, o nível de conforto, grau de segurança, acessibilidade a crianças com deficiências e adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças, foi avaliada com pontuação 3,1, considerada, portanto, dentro de um nível de qualidade básico. Os itens avaliados nessa subescala, bem como suas respectivas pontuações, foram:

1. Espaço interno (avaliação da sala onde as crianças passam a maior parte do dia): 4,0
2. Móveis destinados aos cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem: 4,1
3. Mobiliário para relaxamento e conforto: 2,2
4. Organização da sala para atividades: 2,2
5. Espaço de privacidade: 2,3
6. Exposição de materiais relacionados com as crianças: 4,1
7. Espaço para motricidade ampla: 4,2
8. Equipamentos de motricidade ampla: 3,0

Mesmo a maioria dos itens estando no nível básico de qualidade, alguns deles encontram-se em nível ainda mais baixo, no nível inadequado: *Mobiliário para relaxamento e conforto*, *Espaço de privacidade*; *Organização da sala para atividades*. Quanto ao *Mobiliário para relaxamento* e o *Espaço de privacidade*, tendo a compreensão da tendência escolarizante das práticas educativas da pré-escola que ignoram a vontade, independência e autonomia da criança, pode-se arriscar a concluir que o relaxamento, o conforto e a privacidade não são bem quistos quando o objetivo é a disciplina, a obediência e o preparo para o ensino fundamental. Em

relação à *Organização da sala para atividades*, vê-se que, de todos os itens que fazem parte da subescala *Espaço e Mobiliário*, talvez seja esse o que mais depende da atuação do professor. Esse tema é por muitas vezes colocado nos documentos oficiais do MEC referindo-se ao papel do professor no planejamento e organização do espaço.

Também é importante a observação da subescala *Atividade*, que avalia, além das atividades propostas às crianças, os materiais disponíveis para as atividades, ou seja, a quantidade de material, variedade e tempo que ficam disponíveis para serem utilizados pelas crianças. Essa subescala obteve pontuação 2,3, sendo considerada, portanto, inadequada. Segundo o próprio documento, “As pontuações dentro do nível de qualidade inadequado sugerem que de fato não há nem sequer materiais disponíveis para as atividades nas diversas áreas do currículo” (CAMPOS *et al*, 2010, p. 93).

Os resultados da pesquisa indicaram que as pontuações obtidas não correspondem a níveis adequados de qualidade nas instituições de educação infantil, verificando-se que “aspectos importantes de uma programação voltada para crianças nessas faixas etárias estão sendo negligenciados na maioria das instituições avaliadas” (CAMPOS *et al*, 2010, p. 394). Além disso, segundo o documento,

Conclui-se que as turmas de creche e de pré-escola têm acesso restrito a materiais que possibilitem a exploração das diversas experiências que crianças pequenas deveriam vivenciar nessa etapa da educação, com algumas áreas significativas sendo quase completamente negligenciadas, como, por exemplo, música e movimento ou natureza/ciências”. (CAMPOS *et al*, 2010, p. 395).

A pesquisa também mostrou que, mesmo em condições de existência de um currículo bem fundamentado e adotado pelo município, a maioria das escolas públicas avaliadas desconsideraram esse documento, o que leva a afirmar que

Parece então que a existência de Diretrizes Nacionais mandatórias, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, de documentos orientadores de âmbito Nacional, divulgados pelo MEC, e demais documentos adotados por Secretarias de Educação, por si sós, não são suficientes para fundamentar e orientar as equipes pedagógicas e os professores em seu trabalho cotidiano com as turmas de crianças pequenas. (CAMPOS *et al*, 2010, p. 404).

A respeito dessa ideia, Campos (2009) afirma que qualquer documento distribuído à escola não produzirá resultado se não houver um trabalho de integração do uso desse documento na prática escolar.

Isso fica também evidente no que se refere ao espaço das instituições de educação infantil que, mesmo sendo item relevante dos diversos documentos oficiais analisados anteriormente, ainda preserva, em muitas instituições pré-escolares, características do modelo escolarizante, espaços restritos e/ou mal organizados, pouca autonomia da criança quanto à sua interação com o espaço, e, em alguns casos, insuficiência de materiais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Os resultados das pesquisas apontam que as condições reais do espaço e dos materiais existentes na maioria das pré-escolas tiveram um ganho em qualidade nas últimas décadas, quando comparadas com a situação apresentada até a metade da década de 90, já que os estudos revelam que muitas instituições pré-escolares dispõem de espaços e materiais mais adequados do que os existentes até esse período. Obviamente, uma melhoria da qualidade do espaço não quer dizer que há, de forma geral, uma real adequação dos espaços à faixa etária atendida e ao alcance dos objetivos propostos nas concepções curriculares atuais da educação infantil.

Outra importante reflexão a ser feita diante dos resultados apresentados é que não há ainda, na prática, o reconhecimento dos direitos da criança relacionados às questões espaciais, sua aprendizagem a partir da autonomia e interação ativa com o espaço, o desenvolvimento de atividades enriquecedoras numa perspectiva de criança como agente de sua aprendizagem. O problema não está, portanto, só na falta de espaço, mas também – e principalmente – nas práticas que impossibilitam o protagonismo e agência das crianças na sua relação com o mesmo.

7. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo realizada neste trabalho configura-se como um estudo de caso, já que tal procedimento, como afirma Yin,

[...] representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre o acontecimento e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2005, p. 19).

Tendo como foco principal a questão *como e sob quais concepções a escola buscou a reconstrução do espaço?*, não tendo controle algum sobre o acontecimento e tratando-se de um fenômeno de interesse atual – o espaço na educação infantil - inserido em uma escola real, o estudo de caso parece representar o método de pesquisa mais adequado aos nossos propósitos, assumindo a forma de um caso específico – ou *caso único*, de acordo com a definição de Yin (2005) e Stake (1983).

Por meio de *generalizações naturalísticas* (STAKE, 1983), ou seja, da possibilidade de aprendermos muito sobre coisas gerais a partir de um caso particular, o estudo de caso que será apresentado possibilita reflexões sobre a construção dos espaços na educação infantil, além de possibilitar a compreensão dos fatores que podem favorecer ou dificultar a construção de um ambiente educativo nas instituições educativas para a infância. Essa é uma característica importante dos estudos de caso; não se trata de um caso representativo, mas de uma possibilidade do leitor indagar: “o que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação? A generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial” (LÜDKE; ANDRÉ, 1984).

Partindo da concepção de que *cada caso não é um caso* (FONSECA, 1999), ou seja, cada caso, naquilo que tem de particular, específico, pode levar-nos a generalizações e reflexões mais amplas, e compartilhando de Stake (1983, p. 6) a crença de que “a maioria das pesquisas educacionais deva estar a serviço da educação e, claramente, proporcione melhor compreensão de seus problemas práticos”, acreditamos que o caso estudado, mesmo com todas as suas

especificidades, poderá ajudar a construir importantes reflexões a respeito dos espaços na educação infantil e da concepção de ambientes educativos.

O estudo dos dados da pesquisa de campo adotou uma perspectiva metodológica qualitativa, por isso “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

7.1. Problema, Questões e Objetivos da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, aqui identificada como *EMEI A*, localizada em bairro periférico de um município bem próximo à cidade de São Paulo, no estado de São Paulo. Em uma primeira aproximação; identifica-se a existência de um julgamento positivo sobre a *EMEI A*, expresso pela comunidade e pela equipe, no que tange à beleza do espaço e à condução democrática dos trabalhos pela direção, elevando-a como uma “escola de referência”. Contribui com esse conceito o fato de tal escola ter sido destacada em avaliações semestrais realizadas por avaliadores externos, contratados pela Secretaria Municipal de Educação do município, no período de 2008 a 2012, tendo sempre alcançado a maior nota entre as *EMEI*s da cidade. Em 2012 a empresa avaliadora conferiu à *EMEI A* o certificado de “Escola Padrão”.

As atividades da *EMEI A* iniciaram-se em fevereiro de 2001, mas a unidade foi inaugurada oficialmente apenas um ano depois, em 20 de março de 2002. Até meados de fevereiro de 2011, a instituição funcionava em dois períodos: o primeiro período, das 08h00 às 12h00, atendia as crianças da chamada *1ª Fase*, crianças com 4 anos de idade; já o segundo período, com funcionamento das 13h00 às 17h00, atendia as crianças da *2ª Fase*, com 5 anos de idade. Nessa mesma época, a instituição contava com 36 professoras, 18 salas de atividades e um total de 1.070 alunos. A unidade era composta por vários espaços alternativos às salas de atividades, como laboratório de informática, sala de artes, sala de leitura, quadra de esportes coberta, dois parques, entre outros.

No dia 28 de fevereiro de 2011, por determinação da Secretaria Municipal de Educação, a *EMEI A* recebeu em seu espaço físico todas as crianças e toda a equipe docente de uma outra *EMEI*, denominada, neste trabalho, *EMEI B*. Isso

ocorreu em razão da demolição do prédio ocupado pela EMEI B, para a construção de um Complexo Educacional com 12 mil m², que deveria atender desde a educação infantil até o ensino fundamental II.

Na gestão da EMEI A estão uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Antes da fusão das unidades, não havia uma coordenadora pedagógica na unidade, ficando tal coordenação a cargo da própria diretora. Dois meses após a fusão, por solicitação da diretora à Secretaria da Educação, uma professora da unidade foi nomeada coordenadora pedagógica.

A fusão das unidades é explicada brevemente no *Histórico da Escola*, que consta na Proposta Pedagógica da Escola (EMEI A), do ano de 2012.

Durante o ano de 2011 foram integrados neste espaço os alunos, professores e funcionários da [EMEI B] devido à construção de um Complexo Educacional no mesmo terreno em que estavam localizados.

Nossa situação inicial foi de dúvida e estranheza: como seria possível duas escolas no mesmo espaço? As salas de aulas todas ocupadas? E agora?

Parece impossível se pensarmos em uma escola de números, salas, cadeiras e carteiras. Mas pensamos na escola com o que realmente dá significado à sua existência: a criança.

E foi com este olhar que transformamos nossa realidade. Realizamos uma reunião com os pais para informá-los sobre as questões práticas que envolviam a mudança: as crianças permaneceriam com a mesma professora, conhecer a escola e equipe de gestão, provimento de transporte e principalmente receber com grande alegria seus filhos em nossa escola.

Para garantir a acomodação de todas as crianças, a nossa escola passou a funcionar com três períodos de aula: manhã, intermediário e tarde. Além disso, rompemos com a ideia de que aula só acontece com carteiras e cadeiras: contamos com espaço para jogos, ateliê de pintura, cozinha experimental, sala de leitura, sala multissensorial, jardim, parques, quadra e um amplo gramado. Contamos também, com a solidariedade, profissionalismo e respeito entre os pares.

Com tantos espaços pedagógicos, o ir e vir é comum na nossa rotina, fácil de perceber pela circulação de crianças e professoras pela escola, cantando, de mãos dadas, em grupos, tudo observado de perto por binóculos espalhados pelos corredores coloridos com amarelinhas no chão, há quem prefira passar pelas árvores e ouvir os sons de objetos pendurados por lá ou pelo trajeto de pedras e troncos, nossos caminhos são encantadores!

Hoje as EMEIs [...] compõem uma única Unidade Escolar coesa com objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para nossas crianças. Sabemos que assim que as obras do Complexo Educacional finalizarem as crianças retornarão ao seu destino, iremos sentir saudades, agora que estamos tão adaptados!

Com a fusão das unidades, foram agregadas à equipe de professoras da EMEI A as 13 professoras da EMEI B, além de outras 3 professoras que foram contratadas, o que resultou na reunião de um total de 52 professoras em um mesmo contexto de trabalho. Segundo os dados que constam na Proposta Pedagógica da Escola de 2012, no que diz respeito ao público infantil atendido, as 400 crianças da EMEI B juntaram-se às 1025 crianças originalmente pertencentes à EMEI A, perfazendo um total de 1.425 crianças.

Mesmo considerando as dimensões privilegiadas da EMEI A (aproximadamente 2.000 m² de área total), com o acréscimo de quase um terço do total de crianças, a fusão implicou problemas no equacionamento dos espaços ocupados pelos agrupamentos, uma vez que não haveria salas de referência suficientes para todas elas. Uma das medidas tomadas para adequar a ocupação dos espaços foi a criação de um turno intermediário. Assim, a unidade passou a operar em três turnos: 1º. período (manhã- das 8h00 às 11h50) – crianças da 2ª. fase (5 anos); 2º. período (intermediário – 10h00 às 13h50) – crianças da 1ª. e da 2ª. fases (4 e 5 anos) e 3º. período (tarde -13h00 às 16h50) – crianças da 1ª. fase (4 anos). O 1º. período passou a contar com 18 turmas de 2ª. fase; o 2º. período com 06 turmas de 1ª. fase e 08 de 2ª. fase; o 3º. período com 18 turmas de 1ª. fase.

O Quadro 1 permite observar as alterações organizativas quanto ao número de: professoras, crianças atendidas e turmas constituídas por período de funcionamento, ocorridas após a fusão das unidades.

Quadro 1. Quadro demonstrativo das alterações organizativas da EMEI A após a fusão das unidades.

QUADRO COMPARATIVO	ANTES DA FUSÃO	DEPOIS DA FUSÃO
Número de professoras	36	52
Número de crianças	1.070	1.425
Número de turnos (períodos)	2 (manhã e tarde)	3 (manhã, intermediário e tarde)
Número de turmas por período	Manhã: 18 Tarde: 18 Total: 36	Manhã: 18 Intermediário: 14 Tarde: 18 Total: 50

Analisando os horários de entrada e saída dos três períodos, pode-se verificar que, mesmo com a criação de um novo período de funcionamento, o problema da falta de salas de referência não havia sido resolvido, pois o horário designado para o período intermediário coincidia, por algumas horas, tanto com as turmas do período da manhã como com as turmas do período da tarde.

Para solucionar o problema, a proposta apresentada pela diretora da unidade à equipe foi a de intensificar o sistema de rodízio nos diversos espaços: as turmas não precisariam de um espaço fixo (“uma sala de atividade”), já que a instituição contava com uma estrutura favorável que incluía outras possibilidades de espaços para os agrupamentos.

O sistema de rodízio dos espaços não era novidade na EMEI A, uma vez que o planejamento das professoras já deveria incluir, por orientação da direção, a utilização das outras salas de atividades, bem como dos espaços externos. Segundo relato da diretora, tal orientação não garantiria essa sistemática, porque muitas professoras preferiam ficar dentro da sala de referência para realizar as atividades com as crianças, subutilizando as demais salas e os espaços externos.

Porém, com a fusão das unidades, não seria mais questão de querer ou não querer utilizar os espaços. A nova dinâmica, gerada pela falta de salas de atividades para todas as turmas em determinados horários, passou a exigir a saída das professoras e das crianças de suas respectivas salas e, conseqüentemente, a utilização dos demais espaços da EMEI A.

Sendo assim, mesmo com os espaços já existentes, houve a necessidade de criação de outros, para que todas as turmas pudessem contar com espaços suficientes para a realização das suas atividades. Para isso, foram realizados estudos sobre os espaços na educação infantil durante os Horários de Atividades com a Coordenação (HACs)⁸ e, a partir deles, desenvolvidas propostas de intervenção nos espaços com a participação das professoras.

A situação exposta define o problema da nossa pesquisa de campo: a fusão das unidades resultou em um momento de transformações que colocam em evidência a necessidade de recontextualização do ambiente, já que requer o repensar sobre os espaços (tanto no aspecto físico como na sua funcionalidade),

⁸ HACs – horários de reunião entre professoras, coordenadora e diretora, que acontecem fora do horário das atividades com as crianças.

tempos e relações, a fim de fazer funcionar o sistema de rodízio e possibilitar o trabalho pedagógico. Diante de tal problema, levantam-se as seguintes questões:

- Quais as concepções e relações a respeito de espaço e infância que se revelam nas falas das professoras, coordenadora e diretora?

- Como procedeu a reconstrução dos espaços em função da fusão das EMEIs? O que isso representou no plano das realizações da equipe?

- Em que medida a reorganização dos espaços permitiu, efetivamente, a construção de ambientes educativos?

- As concepções e as práticas reveladas mostram-se coerentes com as apontadas pelos teóricos da educação e pelos documentos oficiais produzidos pelo MEC?

A pesquisa tenciona contribuir com a reflexão sobre os espaços na educação infantil enquanto importante elemento constitutivo para se pensar um ambiente educativo de qualidade para a criança pequena, a partir do estudo de uma condição emergencial de fusão criada em uma EMEI.

Sendo assim, este trabalho compromete-se a:

- Conhecer as concepções a respeito do espaço para a educação infantil na EMEI pesquisada, averiguando a relação estabelecida entre *espaço* e *infância*;

- Identificar as medidas implementadas na unidade estudada para a reorganização dos espaços e a reconstrução do ambiente educativo da EMEI, compreendendo o que tais medidas representaram na prática pedagógica com a criança;

- Analisar a participação das professoras no processo de administração das mudanças operadas nos espaços da EMEI como resultado da fusão, a partir de seus planejamentos e dos relatos de suas práticas.

- Avaliar as concepções e as práticas relacionadas ao espaço para a educação infantil na unidade pesquisada, à luz dos discursos atuais referentes a um espaço de qualidade para a criança pequena.

7.2 Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa envolveu a produção de dados a partir de fontes verbais e escritas. Os dados verbais foram coletados por meio de depoimentos realizados

durante entrevistas semiestruturadas, com professoras, coordenadora pedagógica e diretora.

Como dados escritos, constam documentos referentes à EMEI A, tais como: Proposta Pedagógica da Escola; Portfólio da Escola; planejamentos das professoras; registros de HACs (elaborados tanto pela diretora como pelas professoras); material produzido em Powerpoint (pelas professoras e pela diretora) para utilização em HAC; pareceres das professoras sobre os espaços. A pesquisa também conta com o depoimento escrito da avaliadora (pertencente a uma agência que realizou a avaliação das escolas do município durante o período de 2008 a 2012), colhido por meio de correio eletrônico.

Entrevistas⁹ : As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 11 professoras¹⁰, a coordenadora pedagógica e a diretora. Por decisão das entrevistadas, pela facilidade de encontro com a pesquisadora, as entrevistas foram realizadas na própria unidade, ou seja, na EMEI A, no início ou após o horário de trabalho das professoras, com as professoras que aceitaram participar da pesquisa dando seus depoimentos e que dispunham de tempo para chegada antecipada ou saída postergada ao seu horário de permanência na unidade. A sala da diretora foi disponibilizada para a realização das entrevistas, por ser esse um local mais tranquilo (distante de ruídos e com menor possibilidade de interrupções) e que possibilitou maior privacidade.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, pautada em um roteiro previamente elaborado, de modo a permitir às pessoas entrevistadas a possibilidade de discorrerem livremente sobre as questões sugeridas. Lüdke e André (1986, p.34) apontam que a entrevista semiestruturada acontece a partir de um esquema básico, um guia, não aplicado rigidamente, permitindo ao entrevistador fazer as adaptações necessárias no decorrer da entrevista.

⁹ O roteiro da entrevista com a diretora e com a coordenadora encontra-se no apêndice B e das professoras no apêndice C. A transcrição da entrevista com a diretora consta no apêndice D e da coordenadora no apêndice E. O apêndice F traz um exemplar de transcrição de entrevista de uma das professoras participantes da pesquisa.

¹⁰ Para garantir o anonimato das professoras que participaram da pesquisa, as mesmas serão identificadas por P1, P2, P3, e assim por diante. As professoras P1 até P11 participaram com seus depoimentos nas entrevistas e com os pareceres escritos sobre os espaços; da P12 à P21 foram analisados apenas os pareceres escritos sobre os espaços, disponibilizados pela diretora.

A finalidade da entrevista foi depreender, por meio dos relatos, a memória das pessoas envolvidas a respeito da fusão das unidades, compreendendo como a situação de fusão e as mudanças ocorridas foram percebidas e vivenciadas pelas entrevistadas no que tange às questões referentes ao espaço, além das possíveis consequências disso para as suas práticas. Dá-se destaque às concepções a respeito do espaço e da criança que emergem nas falas das entrevistadas.

As entrevistas e as gravações foram realizadas com o consentimento das entrevistadas, sendo que as mesmas assinaram termo de autorização¹¹ dos registros escritos e de depoimentos orais, ficando acordado que seus nomes, bem como o nome da instituição, permaneceriam em sigilo.

Ao serem convidadas, no princípio da entrevista, a falarem do momento inicial do processo de fusão da escola, algumas entrevistadas já faziam um percurso narrativo que apontava não só o início da fusão, mas também todo o processo de busca de mudanças, as dificuldades encontradas e as consequências sobre as práticas.

Proposta Pedagógica da Escola: Com o objetivo de compreender importantes pontos para esta pesquisa, tal como as concepções de criança (que podem levar a determinadas relações pessoais entre adulto e criança), educação infantil (que determinam as práticas pedagógicas) e espaço para a infância (que norteiam o planejamento do espaço, bem como a relação com o mesmo), foram coletadas informações constantes na Proposta Pedagógica da EMEI A.

A preocupação com tal questão justifica-se pela crença de que a Proposta Pedagógica de uma escola deve revelar-se como norteadora do trabalho pedagógico na busca pela qualidade, explicitando a identidade da escola e justificando as práticas pedagógicas das educadoras. Os dados obtidos na Proposta Pedagógica da Escola serão triangulados com as entrevistas realizadas com as professoras e com a análise de seus planejamentos.

Portfólio da Escola: Há, na escola, um *portfólio* que nos fornece informações sobre os diferentes espaços, seus objetivos, frases contendo falas de crianças sobre os

¹¹ Encontra-se, no apêndice G, o *Termo de Autorização, Emprego de registros escritos e Depoimentos Oraís*; no apêndice H, a *Autorização da Diretora*; no apêndice I, a *Autorização da Coordenadora*; e no apêndice J, a *Autorização das Professoras*.

espaços que mais gostam – obtidas a partir de pesquisa realizada pela diretora –, bem como um espaço para o que é chamado, no documento, de “cantinho do afeto”, que conta com fotos e frases dos funcionários da EMEI A. Nesse registro, encontramos também frases destacando a importância de se pensar nos diferentes “espaços escolares”.

Planejamentos das professoras¹²: O objetivo, ao verificar os planejamentos das professoras (denominados, pela instituição, de “planos de aula”), foi reunir dados que revelem possíveis concepções de criança e de educação infantil e como os espaços são – ou não – pensados ao se planejar as práticas pedagógicas.

Foram utilizados para a análise os planejamentos referentes ao primeiro semestre de 2012 (de fevereiro a junho) de 6 professoras que também participaram das entrevistas, sendo 3 provenientes da EMEI A e 3 originariamente da EMEI B. Após a realização das entrevistas, as professoras foram convidadas a continuar participando da pesquisa disponibilizando suas pastas de registros de planejamentos. Das professoras convidadas, apenas 6 se dispuseram a entregar seus planejamentos, sendo que as outras mencionaram não estar com suas pastas em dia, ou, ainda, não estar com elas na EMEI.

Foram examinados nos planejamentos: os eixos de trabalho (quais as áreas de conhecimento trabalhadas e suas possíveis articulações entre si e com os diferentes espaços da unidade); possíveis indicações dos espaços externos à sala de referência (planejamento de atividades nos espaços externos e em outras salas de atividades, modos de utilização dos diferentes espaços e objetivos ao utilizá-los); a “situação didática e metodologia” (orientações da professora, participação da criança, linguagem utilizada pela professora).

Registros dos Horários de Atividades com a Coordenação (HAC): As reuniões pedagógicas, ocorridas nos chamados HACs da escola, são momentos, na EMEI A, de discussão de assuntos pertinentes à unidade e formação continuada do corpo docente. Após as reuniões, fica a encargo da diretora e/ou de uma professora o registro das atividades realizadas no encontro.

¹² Há, no anexo A, um exemplar do planejamento de uma das professoras participantes da pesquisa.

A análise dos registros dos HACs justifica-se, na pesquisa, por estes serem documentos que revelam quais foram as principais preocupações da diretora durante o processo de fusão das unidades. Os temas trabalhados nos HACs podem indicar o que foi priorizado nos momentos de formação continuada do grupo em uma época em que a questão do espaço se configurava como uma problemática em destaque. Foram coletados dados de registros dos HACs realizados no período de março a maio de 2012.

Material produzido em *Powerpoint* para utilização em HACs: para a discussão das temáticas propostas nos HACs, a diretora produz material em *Powerpoint* que revela os temas privilegiados nos debates dos encontros, as reflexões propostas e os referenciais teóricos que subsidiam tais reflexões. Também foi produzido material em *Powerpoint* pelas professoras, destinado à apresentação dos trabalhos que realizaram, a partir da proposta da diretora em um dos encontros, com objetivo de criar ou transformar um espaço da unidade.

Pareceres das Professoras: Em um dos HACs realizados, cujo tema tratava do espaço na educação infantil, a diretora solicitou às professoras que escrevessem, e enviassem por email, um parecer sobre o espaço da unidade. Nesses pareceres escritos, as professoras revelam suas concepções sobre o espaço na educação infantil e suas percepções a respeito do espaço da unidade. A diretora disponibilizou, para fins desta pesquisa, arquivo contendo os 17 pareceres que foram enviados a ela pelas professoras.

Depoimento escrito da Avaliadora: Por meio de trocas via correio eletrônico, foi realizado um contato com a avaliadora que fez parte de uma equipe de avaliação externa que, por cinco anos seguidos, considerou a EMEI A a melhor EMEI do município, atribuindo à instituição as melhores notas (o que lhe conferiu, em 2012, um certificado, concedido pela empresa, de “escola padrão”). Tendo como foco o processo avaliativo, foram formuladas basicamente duas questões: 1. Quais os critérios adotados no processo avaliativo? e 2. Como ela avalia as transformações ocorridas com a fusão das EMEIs A e B? Pretendeu-se verificar se a questão do espaço aparece como fator de avaliação e como essa questão foi avaliada pela equipe.

8. ESPAÇO E INFÂNCIA: ESTRUTURA E CONCEPÇÕES

Como apontado nos capítulos anteriores, historicamente, compuseram-se compreensões a respeito da especificidade do espaço das instituições voltadas ao trabalho educativo com crianças pequenas; também foi apresentada a ideia de que o espaço é revelador de certas concepções: de infância, de criança e de educação infantil. Sendo assim, o espaço de cada unidade de educação infantil deve (ou deveria) evidenciar a identidade da instituição, em consonância com a sua proposta pedagógica e com os discursos e práticas dos educadores.

Neste capítulo serão tecidas considerações sobre como a questão do espaço configura-se na EMEI A, procurando identificar que concepções de criança e de educação infantil subjazem à maneira como as ações nesses espaços são planejadas e desenvolvidas pela equipe (gestoras e professoras).

Para tanto, serão considerados os dados advindos da análise dos registros de observação; da “Proposta Pedagógica da Escola”, dos depoimentos às entrevistas, dos pareceres escritos das professoras e dos seus planejamentos.

8.1 Estrutura do Espaço da Unidade

A instituição conta com uma grande diversidade de espaços. Mesmo antes da fusão das EMEIs, muitos espaços haviam sido criados, parecendo ser esse um aspecto considerado como fator importante para a EMEI A. A “Proposta Pedagógica da Escola” faz referência a essa pluralidade de espaços, no item *Histórico da Escola*, em que consta a seguinte afirmação: “o ambiente escolar se caracteriza como acolhedor, seguro e afetivo. Há em sua estrutura grandes recursos como espaços diversificados para o desenvolvimento infantil”.

Além dos espaços já existentes até 2011, foram concebidos outros, após a fusão, com o intuito de ampliar as possibilidades de atividades e permitir o esquema de *rodízio* entre as turmas de crianças. Hoje a unidade possui uma diversidade de espaços, merecendo destaque¹³:

¹³ As imagens e descrições dos espaços, realizadas a seguir, têm como base registros escritos e fotográficos a partir de observações que compõem o caderno de campo da pesquisadora, bem como os relatos da diretora e, especialmente, os dados e fotos contidos no Portfólio da Escola.

- **Quadra poliesportiva:** local onde se realizam atividades físicas, jogos e apresentações de danças nas festas da instituição (foto 1).



Foto 1. Quadra Poliesportiva.

- **Laboratório de informática:** o laboratório possui 10 computadores (foto 2) e softwares educativos, sendo necessário, portanto, um planejamento das professoras para a utilização das máquinas. Possui, também, um canto da sala que compõe um espaço alternativo para as crianças que não estejam em atividades com o computador, conforme ilustra a foto 3. .



Foto 2. Laboratório de Informática (mesas e computadores).



Foto 3. Laboratório de Informática (espaço com almofadas e árvore artificial).

- **Sala de leitura:** denominada “Espaço Coala”, a sala possui um armário e um módulo com livros infantis, prateleiras com fantoches, sapateira (ao entrar na sala as crianças são orientadas a retirarem seus sapatos, para que a sala permaneça limpa e as crianças possam realizar as leituras sentadas ou deitadas no chão, caso

desejem), espelho, almofadas em formato de joaninhas. Esta sala foi criada em 2006 após o início de um projeto da prefeitura do município, em que as crianças deveriam levar para casa livros pertencentes à unidade, para que a leitura fosse realizada pela mãe ou pelo pai, juntamente com a criança. O espaço pode ser verificado nas fotos 4, 5, 6, 7 e 8. Segundo o que consta no Portfólio da Escola, tem-se por objetivos:

[...] proporcionar um vínculo afetivo entre mãe e filho através da leitura, estimulando as crianças desde cedo a gostarem de ler e ouvir histórias; ampliar o repertório das crianças e dos adultos em relação às histórias lidas; selecionar textos de qualidade para a leitura fazendo com que viajem no mundo da imaginação.



Foto 4. Sala de leitura (entrada).



Foto 5. Sala de leitura (prateleira com fantoches utilizados nas contações de histórias).



Foto 6. Sala de leitura (banquinhos de troncos e almofadas em forma de joaninhas).



Foto 7. Sala de leitura (criança escolhendo livro para realização da leitura).



Foto 8. Sala de leitura (janelas que permitem boa iluminação).

- **Parques:** a EMEI possui 3 parques, cada um recebendo um nome diferente. Segundo o Portfólio da Escola, os parques têm como objetivo ajudar as crianças na exploração do corpo, na socialização e na descoberta de espaços enriquecedores para a prática de jogos simbólicos.

As fotos 9, 10 e 11 mostram o parque conhecido como Parque do Coração, que ganhou o seu nome devido a uma eleição realizada entre as crianças, no ano de 2010. Após a eleição, foi construído um portal (foto 12) personalizado para a entrada das crianças no parque.



Foto 9. Parque do Coração.



Foto 10. Parque do Coração.



Foto 11. Parque do Coração.



Foto 12. Portal de entrada do Parque do Coração.

Há também o Parque do trenzinho – nome dado devido à presença de um brinquedo de madeira que lembra um trenzinho –, com brinquedos e areia (foto 13); e o Parque do *Boulevard*, que se encontra em um espaço aberto que serve de passagem entre as salas de atividades. Nos parques há tanques de areia, balanços de pneus, trilhas feitas de pneus, brinquedos de madeira (com escorregador, casinha, etc.), brinquedos e escorregadores de plástico, além das árvores que, mesmo não tendo sido “construídas” para o parque, foram preservadas e enriquecem o espaço, dando oportunidade de explorações como: pendurar balanços, subir até os galhos, etc.



Foto 13. Crianças brincando com areia no parque do trenzinho

- **Jardim das Sensações:** segundo o Portfólio da Escola, este espaço, inaugurado em 2001, foi pensado para aguçar o sentido das crianças (visual, tátil, olfativo, sonoro) e observar a relação delas com a natureza. O espaço, mostrado nas fotos 14, 15, 16, 17, 18 e 19, é assim explicitado no Portfólio da Escola:

Por ele nos deparamos com caminhos tortuosos e cheios de desafios. Pisamos por terra, areia, pedras, emborrachados, poças d'água, cascalhos, apreciamos a beleza das flores, sentimos os odores da hortaliças, ervas e plantas aromáticas, visualizamos detalhes, como joaninhas e demais bichinhos de jardim, através de binóculos espalhados no meio do caminho.



Foto 14. Placa do jardim das Sensações.



Foto 15. Jardim das Sensações.



Foto 16. Plantas aromáticas no Jardim das Sensações.



Foto 17. Criança realizando observações por meio de um binóculo, no Jardim das Sensações.



Foto 18. Crianças experimentando variados tipos de sons, no Jardim das Sensações.



Foto 19. Crianças descalças caminhando pelo jardim das sensações.

- **Sala de artes:** denominado de Traços Travessos, este é um espaço utilizado pelas crianças para as atividades artísticas, conforme ilustra a foto 20. Nele são encontrados materiais variados, como papéis de diversos tipos e tamanhos, tintas, pincéis, sucatas, etc. Todo material é distribuído em prateleiras que permitem o fácil acesso da criança. Encontramos também grandes mesas, bancos, pias e torneiras. Segundo o Portfólio da Escola:

[...] o contato com toda essa riqueza material e visual convida as crianças a experimentação, exploração, descobertas e criatividade, facilitando a busca de seu percurso individual de criação.



Foto 20. Realização de atividades na Sala de Artes.

- **Cozinha experimental:** conhecida como espaço *Ô de casa!*, foi construída como um espaço para se trabalhar a culinária com as crianças, para que elas possam cozinhar, perceber a transformação dos alimentos e desenvolver o prazer em comer uma comida feita por elas mesmas. Dando grande atenção à questão estética, conforme pode ser verificado nas fotos 21 e 22, o espaço conta com geladeira, fogão e todo um mobiliário apropriado a uma cozinha, com dimensões adaptadas ao tamanho das crianças (verificar fotos 23 e 24).



Foto 21: Parede de entrada da cozinha experimental.



Foto 22: Enfeites da Cozinha Experimental (galinhas de Angola).



Foto 23. Cozinha Experimental.



Foto 24. Cozinha Experimental (espaço adaptado ao tamanho das crianças).

- **Gibiteca:** esse espaço, ilustrado nas fotos 25, 26, 27 e 28, foi criado em 2011, devido ao questionamento de uma professora, vinda da EMEI B, que sugeriu a construção do mesmo por meio de parecer escrito sobre os espaços, então

solicitado pela diretora. Foi construído próximo a um dos parques, contou com ajuda dos pais das crianças e recebeu doação de histórias em quadrinhos.



Foto 25. Gibiteca.



Foto 26. Espaço interno da Gibiteca.



Foto 27. Crianças realizando leitura no espaço interno da Gibiteca.



Foto 28. Criança realizando leitura no espaço externo da Gibiteca.

- **Horta:** espaço destinado à plantação de hortaliças e vegetais, produzido e cultivado pelas crianças (fotos 29 e 30). Segundo o Portfólio da Escola, tem como objetivos:

- valorizar a importância do trabalho e cultura do homem do campo;
- identificar técnicas de manuseio do solo e manuseio sadio dos vegetais;
- estabelecer relações entre o valor nutritivo dos alimentos cultivados;
- compreender a relação entre solo, água e nutrientes;
- conhecer, pela degustação, diferentes alimentos cultivados;
- cooperar em projetos coletivos;
- analisar e refletir sobre prejuízos dos desperdícios alimentares;

- compreender a importância de uma alimentação equilibrada para a saúde.



Foto 29. Horta.



Foto 30. Criança regando a horta.

- **Sala de escalagem:** conhecida como sala Cara Melada, conforme ilustra a própria parede externa da sala (verificada na foto 31), foi criada em 2010 como um espaço para recreação, para que as crianças pudessem explorar o canto do mezanino (foto 32) com as fantasias nele dispostas, escorregar por sua rampa de madeira (foto 33), brincar de escalar a parede (foto 34), se ver no espelho do teto (foto 35) e admirar as luzes coloridas piscantes nas paredes. Conta também com um espaço escuro abaixo do mezanino (foto 36), onde as crianças podem entrar com lanternas e encontrar ali bonecos de caveiras, espelho e luzes piscantes.



Foto 31. Parede de entrada da Sala de escalagem.



Foto 32. Sala de escalagem (mezanino).



Foto 33. Sala de escalagem (mezanino, escorregador e "espaço escuro").



Foto 34. Parede de escalagem.



Foto 35. Sala de escalagem (espelho no teto).



Foto 36. "Espaço escuro" abaixo do mezanino, na sala de escalagem.

- **Feira da Tarcila:** espaço criado pelas professoras, com barracas de feira livre, frutas e legumes de brinquedo (fotos 37 e 38) e balança para pesar alimentos, contando com paredes decoradas com pinturas de Tarcila do Amaral (foto 39).

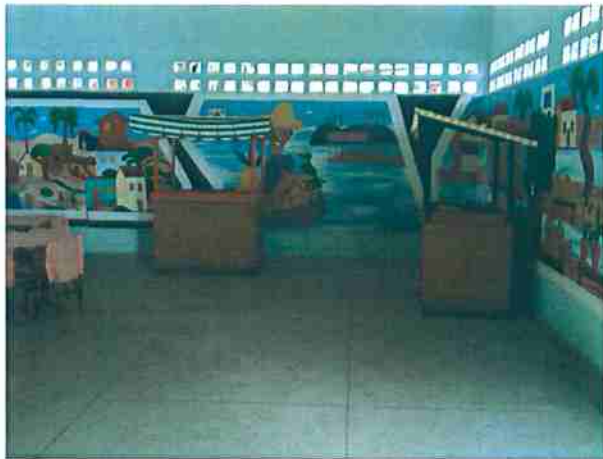


Foto 37. Feira da Tarcila.



Foto 38. Feira da Tarcila.



Foto 39. Feira da Tarcila.

- **Casinha da bruxa:** espaço localizado no final de um dos corredores da unidade, foi criado por uma professora em 2012, durante um projeto de literatura. Tem como objetivo, segundo o Portfólio da Escola, levar as crianças a um mundo fantástico das histórias de bruxas. É uma pequena casinha com artigos como caveiras, aranhas, abóboras, etc., onde as crianças podem brincar e ouvir histórias (fotos 40, 41 e 42).



Foto 40. Casinha da Bruxa.



Foto 41. Crianças utilizando fantasias e acessórios na Casinha da Bruxa.



Foto 42. Entrada da Casinha da Bruxa.

- **Quintal:** criado por uma professora, em um espaço em frente à sala de referência de sua turma de crianças, tem como objetivo, segundo o Portfólio da Escola, proporcionar à criança um ambiente familiar, como o quintal de uma casa, com artigos muitas vezes encontrados em quintais domésticos: mangueira, varal, regadores, pneus. As crianças brincam, tomam banho de mangueira, estendem roupas no varal, pulam corda, etc.

- **Canto dos jogos:** espaço criado por professoras, com o objetivo de proporcionar às crianças um ambiente com desafios matemáticos, envolvendo raciocínio lógico, operações matemáticas, construção de regras, etc. Para sua instalação, foi aproveitado um pequeno espaço, ao final de um corredor, que não era utilizado, conforme mostram as fotos 43 e 44.



Foto 43. Canto dos jogos.



Foto 44. Jogo fixado na parede, no Canto dos Jogos.

- **Praça de alimentação:** o refeitório da unidade, visualizado nas fotos 45, 46 e 47, é chamado de *praça de alimentação* e tem como objetivo a participação ativa das crianças no processo de *self-service*. Antes da modificação do espaço, o lanche e o almoço das crianças aconteciam em grandes mesas com extensos bancos de madeira, que dificultavam até mesmo o movimento das crianças para sentar e levantar. As refeições eram servidas pelas merendeiras, não dando possibilidade às crianças de escolher o que e o quanto comer.

O espaço foi transformado, no ano de 2007, com o objetivo de promover uma atuação mais autônoma das crianças. Com a transformação, passou a contar com mesas e cadeiras mais apropriadas, possibilitando agrupamentos de até 4 crianças e um sistema de *self-service*. Segundo o Portfólio da Escola, a unidade obteve vários avanços com essa medida: diminuição do desperdício da comida, aumento da aceitação da alimentação pelo prazer em se servir, respeito às preferências e convívio social que o ambiente propicia. A transformação do ambiente fez parte de um projeto da unidade intitulado “Beleza se põe à mesa”. Segundo pesquisa realizada pela instituição, registrada no Portfólio da Escola, com o sistema *self-service* houve um aumento de 90% na aceitação da comida pelas crianças e uma diminuição de 87% do desperdício de alimentos.



Foto 45. Praça de allmentação.



Foto 46. Criança utilizando o sistema *selfservice* na praça de alimentação.



Foto 47. Criança servindo-se de suco na hora do almoço.

- **Outros itens que compõem os diferentes espaços:** Nas áreas abertas da unidade, destinadas principalmente à circulação das pessoas, ainda encontramos parede de azulejo (fotos 48 e 49) para a realização de pinturas, várias amarelinhas pintadas pelo chão (foto 50), “bichofones” (telefones quebrados espalhados pela escola, todos com uma decoração de algum animal – fotos 51 e 52), lousas fixadas nas paredes dos corredores (foto 53), áreas com gramado (foto 54), árvores (foto 55), jardim (foto 56), paredes decoradas com as produções das crianças (foto 57), painel informativo para funcionários e famílias.



Foto 48. Parede de azulejo.



Foto 49. Parede de azulejo.



Foto 50. Amarelinha pintada no chão da área externa.



Foto 51. Bichofone (jacaré).



Foto 52. Bichofone (tartaruga).



Foto 53. Lousa na parede do corredor.



Foto 54. Gramado.



Foto 55. Gramado e árvores.



Foto 56. Jardim – Entrada da unidade.



Foto 57. Exposição das atividades das crianças em painéis (espaço externo).

Um fator negativo relativo ao espaço da unidade diz respeito à sua estruturação inicial, já que pode ser verificado que a construção da instituição seguiu um modelo tradicional, com prevalência do aspecto retilíneo, salas de atividades contíguas, com um espaço em frente para servir à circulação das crianças e, do lado oposto, outra estrutura idêntica com mais salas lado a lado.

Esse tipo de estrutura impede a integração entre os diferentes espaços e, portanto, a possibilidade de as crianças transitarem de um lugar a outro de modo a enriquecer suas experiências e vivências; a falta de integração entre os espaços dificulta uma proposta pedagógica pautada na autonomia da criança e que a enxergue na sua totalidade.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) narrando a experiência da professora Filipa, que segue o modelo pedagógico da Pedagogia-em-Participação, mostram o modo de organização do espaço da sala de referência de sua turma ou, como mencionam, *sala de educação de infância*. Tal organização, primando pela diluição das fronteiras entre o interior e o exterior do espaço, retira “as crianças do encerramento numa limitada sala de instrução [...]. Facilita as integrações que caracterizam uma pedagogia holística” (p. 14). Segundo as autoras, esse modo de pensar e organizar os espaços amplia o território da imaginação pedagógica e possibilita uma pedagogia da integração.

A integração dos diferentes espaços é também considerada um aspecto essencial à educação infantil pelos documentos brasileiros, como, por exemplo,

pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Tal documento propõe:

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. (BRASIL, 2006a, p. 26).

A possibilidade da criança interagir no espaço transitando de um local a outro, estabelecendo relações, por exemplo, entre o interior e o exterior, ou entre os diferentes cantos e arranjos e, portanto, explorando as múltiplas experiências que um mesmo espaço pode ofertar, suscita uma proposta que busque a “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 19).

O reconhecimento das implicações dessa estrutura física inicial da EMEI A aparece em um texto do Portfólio da Escola, afirmando que:

[...] cada escola é diferente em sua estrutura física, o que, naturalmente, não foi decisão do grupo escolar, porém, é possível pensar nas adequações dos espaços garantindo as necessidades educativas dessa EMEI.

Parece haver, nesse documento que privilegia a questão dos espaços da unidade, a compreensão da necessidade de buscar as transformações espaciais para superar uma estrutura inicial que não condiz com as necessidades das crianças. Um exemplo dessas *adequações* é a própria utilização de algumas das salas da unidade para a construção dos diferentes espaços que se destinam a variadas possibilidades de ações (como: a sala Coala, sala Cara Melada e Cozinha Experimental).

Outro exemplo pode ser verificado na construção do Jardim Multissensorial e do Quintal. Ambos espaços construídos em frente às salas de atividades: o Jardim Multissensorial está localizado em frente às salas Coala e Cara Melada.

O Quintal foi construído em frente às salas de referências das turmas de crianças. Se a estrutura arquitetônica da EMEI não viabiliza, a princípio, tal

integração, a construção de espaços defronte às salas modifica, de certa forma, tal possibilidade.

É o que pode ser percebido no depoimento da professora P5:

[...] a sala Cara Melada é bem em frente ao Jardim Multissensorial, que pra eles ali é a floresta. Aí assim, eles vestem as fantasias e já pedem: *professora, posso ir lá na floresta?* [...]. Aí eles vão lá e tal”.

Enxergando “com olhos de criança”, como ensina Tonucci (1997), a própria sala Cara Melada, ao contemplar, em si mesma, uma grande variedade de itens (parede de escalada, mezanino, fantasias, espaço escuro, etc.), também pode possibilitar a interação das diferentes experiências, como utilizar uma fantasia e se transformar em uma bruxa assustadora no espaço escuro ou em um super-herói que sobe pelas paredes, entre tantas outras criações e ludicidades próprias da imaginação infantil.

Essa diversidade de itens que podem dar suporte à criação e suscitar experiências plurais de modo integrado também pode ser percebida em outros espaços da unidade. Na sala de informática, além dos computadores, mesas e cadeiras destinadas ao principal objetivo desse espaço, há também uma árvore artificial (com aspecto infantil), tapete e bichos de pelúcia, que permitem alimentar o imaginário da criança e possibilitar um movimento que integra as diferentes experiências.

O mesmo acontece com a sala Coala, destinada à leitura e ao acesso para o mundo da literatura, mas que disponibiliza à criança, além dos livros e de uma linda estética, outros recursos capazes de despertar a linguagem simbólica de muitas outras maneiras: diferentes tipos de fantoches, banquinhos em forma de troncos de árvore, almofadas em formato de joaninha, árvores artificiais trazendo à sala um aspecto de floresta.

Além da presença dos diferentes parques que compõem a unidade, a organização acima descrita possibilita verificar que há predomínio de uma composição lúdica nos diferentes espaços da EMEI A, podendo facilitar as brincadeiras espontâneas da criança.

Nesse sentido, o documento Critérios Fundamentais para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009), no item *Nossas crianças têm direito à brincadeira*, indica que as salas nas quais as

crianças ficam, devem ser organizadas de tal sorte a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas.

Essa recomendação aparece também no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. (BRASIL, 1998a, v.2. p. 29).

Alguns itens dispostos em diferentes espaços das áreas externas às salas de atividades, como é o caso das amarelinhas e dos “bichofones” encontrados nos corredores da instituição, em espaços para a circulação de pessoas, atentam para uma possível concepção de que todos os espaços são pensados para a criança; onde quer que a criança vá, por onde quer que ela passe, haverá sempre algo a convidando para agir, interagir com o espaço.

A diversidade de recursos, que convida a criança a diferentes atividades e possibilita escolhas, já foi defendida, no passado, por estudiosos como Comenius, Froebel, Freinet, Montessori, entre outros, e aparece como importante aspecto nas diferentes pedagogias ativas, que defendem como essencial a participação das crianças.

Em Reggio Emilia, a imagem do espaço, feita por Malaguzzi, como “bancas de mercado” (GANDINI, 1999) ressalta a importância da diversidade e da atratividade material disponível à criança, possibilitando a exploração, desenvolvimento e integração das “cem linguagens” infantis.

Na mesma direção, para o modelo curricular de High-Scope, “a sala deve [...] incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (HOHMANN; WEIKART, 2004, p. 162).

A ideia de que espaços diversificados e variedade de material permitem à criança expressar-se por meio das suas diferentes linguagens é destacada no texto dos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, onde se afirma que:

Assim, será possível garantir que estas instituições possam verdadeiramente viabilizar ambientes de vida num contexto educativo, onde as crianças pequenas possam expressar nas mais

diferentes intensidades todas as suas linguagens (BRASIL, 1998b, p. 97, v.2).

Ainda quanto às linguagens expressivas, esse mesmo documento possibilita uma reflexão a respeito de um espaço que possibilite “as diferentes dimensões e competências humanas (a lúdica, a artística, a fantasia, a imaginação, etc.)” (p.97).

Além da diversidade de recursos ofertados, o espaço, dentro de uma proposta ativa para a infância, deve possibilitar a escolha, independência e interação autônoma da criança com os diferentes itens que o compõe. Para tal, requer adequação quanto ao tamanho do mobiliário e a acessibilidade aos recursos oferecidos. Uma organização firmemente defendida, por exemplo, por Montessori (MONTESSORI, 1965; MONTESSORI, 1969) e por Dewey (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; PINAZZA, 2007) e que se reflete nas práticas das abordagens pedagógicas para a infância, que se pautam em uma pedagogia ativa, como é o caso da abordagem de Reggio Emilia, sistema High-Scope, Pedagogia-em-participação e Escola Moderna de Portugal.

São muitas as indicações dos diferentes documentos, publicados pelo MEC, quanto à questão da autonomia, escolha e independência da criança, bem como à necessidade da adequação do espaço ao seu tamanho.

O RCNEI sugere que, para a criança exercitar seu poder de escolha, que a levará ao desenvolvimento de sua autonomia, é necessária a organização do espaço “para que as crianças disponham de várias alternativas de ação e de parceiros” (BRASIL, 1998a, p.31, v.1). Sustenta ainda que “a disposição dos materiais e utensílios pedagógicos é fator que interfere diretamente nas possibilidades do ‘fazer-sozinho’, devendo ser, também, alvo de reflexão e planejamento do professor e da instituição” (p. 39-40). Tal disposição deve, portanto, permitir o livre acesso e o uso do material pela criança.

Orientando a organização dos *ateliês*, esse documento indica que “os materiais devem ficar constantemente acessíveis às crianças, em prateleiras, estantes, caixas, etc., de modo a permitir a livre escolha” (BRASIL, 1998a, p.111, v. 3). Também defendendo a organização espacial que promova o livre acesso da criança, o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009), no item *Nossas crianças têm direito à brincadeira*, defende que os brinquedos devem estar disponíveis às

crianças em todos os momentos, permanecendo guardados em locais de livre acesso a elas.

Um espaço, assim organizado, favorece a independência e a autonomia da criança. Referente a isso, o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil menciona:

O espaço, externo e interno, deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não precisa ser ultra-protetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favoreçam o auto-conhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona. (BRASIL, 1998b, p. 100).

Fator indispensável para a independência e autonomia da criança é a adequação do espaço ao tamanho da mesma. Sobre essa relação entre independência/autonomia e adequação do espaço quanto ao tamanho da criança, nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil afirma-se que:

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. (BRASIL, 2009, p. 50).

A questão também é apontada pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, como explicita o seguinte trecho do documento:

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. (BRASIL, 2006a, p. 28).

O documento Critérios Fundamentais para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009) indica a necessidade de as reformas na instituição de educação infantil considerarem a adequação da altura das janelas, dos equipamentos e dos espaços de circulação às possibilidades de visão e locomoção das crianças.

Já nos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), levanta-se uma série de questões que evidenciam a preocupação quanto a um espaço que esteja adaptado ao tamanho da criança, possibilitando acessibilidade e independência nos usos dos equipamentos e

interação com o espaço, como, por exemplo: existência de janelas, maçanetas e espelhos na altura das crianças; brinquedos e livros de literatura guardados em locais acessíveis e ao alcance da criança.

Nestes quesitos, um espaço que merece especial atenção na EMEI A, por se destacar quanto à adequação do mobiliário ao tamanho das crianças, é a Cozinha Experimental: fogões, forno de micro-ondas, geladeira, pia, mesas, etc. Todo o mobiliário tem tamanho reduzido, em relação ao tamanho habitual, e ao alcance da criança. A estética do espaço também se sobressai, contando com diversos enfeites próprios de cozinha. Na Gibiteca as prateleiras que comportam as revistas de história em quadrinhos são baixas, há pequenas e aconchegantes poltronas para a realização da leitura das crianças. Na sala Traços Travessos, toda a variedade de material para o desenvolvimento das atividades com as artes visuais também está ao alcance das crianças, material este guardado em potes plásticos transparentes que facilitam a visualização e escolha da criança.

Os banheiros infantis, bem equipados, são compostos por vasos sanitários de tamanho adequado às crianças, pias baixas, espelhos baixos. As características mencionadas revelam uma configuração adequada aos modelos espaciais propostos pelas abordagens que defendem a autonomia, a escolha e a liberdade da criança.

A adaptação do mobiliário, a visibilidade e a disposição dos materiais em local acessível à criança, possibilitam o *ato espontâneo* da ação (MONTESSORI, 1965), valorizando, assim, a mobilidade e a liberdade infantil, como também é proposto por Dewey (PINAZZA, 2007).

A amplitude do espaço da EMEI A e a sua extensa área externa, contando com parques e gramados, podem, também, favorecer tal mobilidade e liberdade. A possibilidade da liberdade de movimentos em espaços amplos, que permitam diferentes manifestações de motricidade da criança, também está presente nas orientações dos diferentes documentos brasileiros para a educação infantil, como no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A organização do ambiente, dos materiais e do tempo visam a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina. Para isso, os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil (BRASIL, 1998a, p. 39, v. 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil propõem um espaço que permita “deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010, p. 20). O documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009), antes das Diretrizes, já defendia o movimento em espaços amplos enquanto um direito da criança na educação infantil.

Dentro desse amplo espaço, a presença da natureza é outro aspecto relevante na unidade. Extensa área livre com grama (gramado); muitas árvores que enriquecem as possibilidades de brincadeiras e desafios nos parques, além de darem frutos (como a laranjeira) e sombra às crianças; criação da horta e do Jardim Multissensorial.

Um espaço com a presença dos elementos da natureza fez parte de diferentes propostas concebidas pelos grandes pensadores/educadores da educação da infância: desde Comenius, que indicou a necessidade das crianças “recrearem os olhos” em um jardim que contemplasse árvores, flores e plantas (COMENIUS, 1957) ou nos jardins de infância de Froebel, onde já havia até mesmo o cultivo da horta pela criança, ou ainda, na pedagogia do século XX, na defesa de Freinet quanto à natureza como o espaço ideal e mais rico para a educação da criança, chegando a incluir, mesmo dentro da sala das crianças, um “pedaço da natureza” (FREINET, 1969).

Ao orientar a construção e organização do espaço nas unidades destinadas à educação infantil, o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil traz indagações que permitem compreender a relação estabelecida entre a presença dos elementos da natureza ao espaço apropriado para a criança:

[...] o ambiente é adequado para trabalhar e fazer experiências com os elementos da natureza? [...] tem árvores, flores, jardim, horta e os respectivos apetrechos adequados para aprender a lidar com plantas e a conservá-las? (BRASIL, 1998b, p. 104).

Ainda sobre a presença dos elementos da natureza, o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil defende que:

A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados. (BRASIL, 2006a, p. 27).

O contato com a natureza é também colocado como um dos direitos fundamentais da criança pelo documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009).

Outro aspecto com presença marcante nos espaços da EMEI A diz respeito à estética, como pode ser observado nas fotos da unidade. Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil,

Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo. (BRASIL, 2006a, p. 25).

A diversidade de itens acessíveis que compõem os diferentes espaços da EMEI A, associada a uma composição estética visível nas fotos, apresentadas anteriormente neste capítulo, parecem favorecer a atratividade e o interesse das crianças.

A respeito disso, o Referencial Curricular para a Educação Infantil assegura que “a disposição de objetos atraentes ao alcance das crianças também auxilia o estabelecimento de interesses, uma vez que servem como suporte e estímulo para o encadeamento de ações” (BRASIL, 1998a, p. 32, v. 1). O mesmo documento ainda afirma que os espaços “devem, também, ser concebidos e equipados de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir e o prazer de estar ali” (BRASIL, 1998, p. 110, v. 3).

Um espaço atrativo que desperte a curiosidade, o desejo de interagir e produzir, é um critério abordado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, ao considerar a necessidade da existência de espaços que “instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças” (BRASIL, 2006b, p. 42, v. 2).

Quanto aos corredores da EMEI A, além de servirem de passagem para os diferentes espaços, são privilegiados para a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, contando com diversos painéis baixos, adequados à altura da criança, nos quais os produtos de suas atividades ficam fixados permitindo a apreciação. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “a exposição dos trabalhos realizados é uma forma de propiciar a leitura dos objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções” (BRASIL, 1998a, p. 101, v. 3).

A utilização das paredes para a exposição das produções das crianças também é um critério referente ao espaço, defendido pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

[...] as paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos” (BRASIL, 2006b, p. 42, v. 2).

As características acima mencionadas exemplificam alguns dos aspectos atendidos pela EMEI A. Tais aspectos estabelecem relação com critérios referentes a um espaço de qualidade para a educação infantil: busca por uma possível integração entre os espaços; diversidade de espaços e material disponível à criança; valorização de espaços lúdicos que instiguem às brincadeiras; espaços que podem permitir a criança expressar-se por meio de diferentes linguagens; favorecimento da escolha e autonomia da criança; acessibilidade e adequação do espaço ao tamanho da criança; espaços amplos que permitam a liberdade de movimento e desafios; composição estética; espaço instigante que desperte na criança o interesse de interação e criação; presença da natureza; exposição das produções infantis.

São aspectos que aparecem não só nos modelos conceituados internacionalmente para a educação da infância, mas também nos documentos oficiais que objetivam orientar e promover práticas pedagógicas de qualidade nas instituições de educação infantil brasileiras.

8.2 As Concepções de Espaço e a Busca de uma Identidade da Educação Infantil

Ao narrar a sua trajetória na EMEI A, a diretora informa que iniciou na unidade como diretora substituta, tendo assim permanecido por um ano, quando, então, foi enfim nomeada diretora. À época da entrevista, em 2012, estava há sete anos na gestão da EMEI. Conta que, desde o início de seu trabalho na unidade, a EMEI A, em termos espaciais, já era a maior de todo o município, atendendo 1.500 crianças, com 44 professoras e funcionando em 3 períodos: manhã, intermediário e tarde.

A partir de 2006, a unidade excluiu o período intermediário, já que, com a lei do ensino fundamental de 9 anos, houve uma diminuição de cerca de 400 crianças na EMEI. Assim, passou a funcionar nos períodos matutino e vespertino, até o momento da fusão da EMEI B, quando houve a necessidade do retorno do período intermediário, por conta do aumento da quantidade de crianças.

A chegada da diretora na instituição já se deu em meio a algumas mudanças, conforme descreve durante a entrevista. O início de sua gestão na EMEI A ocorreu juntamente com um período de reforma da unidade, quando esta estava sendo ampliada. O espaço, à época de sua chegada, é assim descrito pela diretora:

Tinha a sala de vídeo, que era lá na sala de artes, que aí eu transformei em uma sala de artes, realmente. Porque tinha um, aí tinha aquele "gramadão" lá atrás, a quadra toda vazia, era mais um outro espaço. Porque a escola tinha acabado de ser ampliada, ela ia só até o portão três, aí já tinha o muro. Então eles pegaram o terreno que tinha do lado e ampliaram a escola, foi aí que construíram a quadra. Nessa reforma construíram também a informática. [...] Lá onde era a sala de vídeo, até tinha algumas lousas na parede, mas lousas altíssimas que as crianças não tinham acesso. (Depoimento da diretora).

A fala da diretora durante a entrevista revela que, desde o início da sua gestão, houve um empenho quanto à transformação do espaço da unidade, numa tentativa de mudar uma cultura pré-existente, buscando uma nova identidade para a instituição:

Tinha *smilinguido*¹⁴ pintado na parede, tinha aquelas frases de Jesus. Então tinha assim uma cultura implantada aqui, mas não era aquilo que eu acreditava, então, enquanto gestora, eu achei que eu devia tentar mudar um pouco, pouco a pouco, tudo isso. Então tira os *smilinguidos*, vamos fazer talvez uns desenhos mais alegres, umas coisas mais de criança, valorizando a produção, de começar a ter

¹⁴ Personagem em forma de uma formiga criado para a transmissão de mensagens cristãs.

imagens das crianças pela escola, transformar um pouco as salas de aula, então tira aquele cinza e vamos pôr umas cortinas mais alegres. Tira-se o mesão da merenda e vamos transformar numa praça de alimentação. E isso eu acabei percebendo que foi um choque para algumas professoras, porque as professoras falaram assim, num HAC: *Mas e se não der certo?* Eu falei: *Mas vai dar certo...* [risos]. *Vai ter que dar certo, porque agora os mesões já foram embora, nem tem como voltar mais!* Isso acabou sendo mesmo uma decisão minha, nem mesmo a Secretaria da Educação teve palpite nisso. Eu não perguntei “pra” eles se eu podia fazer isso. Eu simplesmente fiz, né? E “tá” aí... hoje quase todas as EMElS [do município] se servem, tem esse sistema de *self-service*, e nós fomos as pioneiras nisso. (Depoimento da diretora).

A valorização das produções infantis, das cores como componentes para tornar o espaço mais alegre (colorido) e o favorecimento da autonomia da criança estão presentes nesse discurso que expressa a ansiedade pela mudança, mas também uma tomada de decisão individual da diretora, na busca de um espaço que revelasse suas próprias concepções de educação infantil.

Percebe-se que a diretora, inicialmente, implantou mudanças sem considerar a opinião da equipe quanto às transformações, o que é reconhecido por ela, de acordo com a sua própria afirmação:

E eu cheguei, hoje já não chegaria mais, te confesso, se eu for 'pra' uma outra escola eu já iria meio que pisando em ovos, porque eu cheguei já chegando, cheguei querendo colocar as minhas ideias, já cheguei querendo mudar um monte de coisa, né? (Depoimento da diretora)

Mesmo fazendo essa autocrítica, ela ainda acredita que, em certas circunstâncias, a mudança deve ocorrer independentemente da aceitação de todos:

Tem coisas que, se você esperar para que todos aceitem, esperar antes a aceitação, você nunca faz, porque as pessoas têm medo do diferente e acabam se acomodando, não quer ter trabalho também. Então tem coisas que eu acho assim... tem que fazer, vamos fazer. (Depoimento da diretora).

O que a diretora buscou com as transformações desde o início de sua gestão foi a implantação de uma identidade da instituição, uma identidade coerente com as suas concepções particulares de educação infantil, o que pode ser percebido em seu discurso:

Enfim, nesses sete anos aí, hoje eu posso dizer que a escola [...] que eu consegui implantar uma identidade aqui dentro. Que você chega [na EMEI A] hoje e você já percebe algumas coisas que são nítidas, né? Como por exemplo a questão da autonomia das crianças se servir, né, isso daí nós conseguimos implantar. A questão das produções das crianças estarem espalhadas pela escola, porque também não tinha muito isso... na época as professoras tinham que fazer painéis mirabolantes, ficavam até 10 horas da noite trabalhando em cima desses painéis, né? E traziam aquelas imagens de fora 'pra' dentro, coisas não muito de qualidade ou que a gente sabe que a mídia dá conta disso, então a gente tem que mudar um pouco o olhar 'pra' isso, né? Como Xuxa, Barbie, turma da Mônica, Disney, né? Então essas imagens que a gente sabe que são imagens não vivas, né, é uma coisa muito morta, sem vida, não são boas referências para as crianças.

Então a gente passou a valorizar essa questão da produção das crianças nos painéis, e colocar os painéis na altura deles, que eles conseguissem visualizar. E então a gente foi percebendo como que eles preservavam mais isso, e aí as mães iam entrando e já iam tendo acesso às coisas que os filhos estavam fazendo, eles mesmos apontavam [...]. (Depoimento da diretora).

A busca por essa identidade a partir da transformação do espaço indica, por parte da diretora, uma concepção de aprendizagem e de infância que valoriza a autonomia, as produções infantis, a adequação do espaço ao tamanho da criança. Indica também uma estreita relação entre o espaço, a aprendizagem da criança e o desenvolvimento da imaginação, como pode ser percebido no trecho a seguir:

[...] o meu objetivo é estimular [...]. Estimular, fazer com que elas experimentem cada vez mais coisas diferentes, as crianças... É... provocar ainda mais essa fantasia, que elas viajem nessa imaginação... é... você dar tudo assim pra que elas consigam ser feliz aqui dentro. Acho que a maior intenção é fazer com que elas sejam felizes. (Depoimento da diretora).

A mesma ideia pode ser verificada no trecho – um pouco extenso, mas muito revelador – da entrevista, quando a diretora questiona a forma como a Secretaria de Educação do município ou mesmo as professoras concebem as experiências de aprendizagem da criança:

Porque você quer ver uma coisa que me incomoda? A gente tá com um projeto agora na rede que é um projeto de estimulação multissensorial. Eu não concordo com isso, mas eu também não sei o porquê que eu não concordo... Não, eu sei o que eu não concordo, mas será que eu 'tô' certa nessa discordância?

Porque assim, ó: projeto de estimulação multissensorial. Então, manda cheirar o perfume lá... manda cheirar não sei o que. O que que é ruim, o que que é bom? Manda passar a mão na lixa, agora

passa a mão no algodão... Eu acho que a criança tá além disso. Eu não sei se eu 'tô' errada nesse pensamento, mas eu acho que é muita perda de tempo com essas bobezinhas. Então é isso que eu não concordo, é nesse sentido. O que que isso ajuda no crescimento? Não sei, né?

[...] Então é assim, já que tem que ter, então vamos pensar em como fazer isso da melhor maneira possível, considerando essa criança. A criança não tem que ficar cheirando, passando a mão em algodão. Não é isso! Então vamos lá, vamos considerar. Então o que que eu faço? Eu pego esses espaços que eu tenho aqui 'pra' gente trabalhar essa estimulação. Então quando que eu vou trabalhar a estimulação gustativa? Você quer o melhor momento do que na merenda? Ou eu preciso preparar uma aula com um copo com sal e um copo com açúcar e mandar ela beber e sentir a diferença? Eu acho que eu não preciso. Eu tenho professora que prepara isso: o sal e o açúcar, o mel e o não sei o que... e o limão, sei lá.

Eu acho que não é assim. Eu acho que tudo tem que estar dentro de um contexto [...].

Aí elas pediram 'pra' gente construir materiais que trabalhem com o sensorial, a equipe da secretaria pediu. 'Tá', mas construir o quê? "*Não, a gente vai montar o livro multissensorial da rede*". Ai, ao invés de eu construir, eu mandei 'pra' elas os espaços. Então ao invés da escola construir um binóculo de rolinho de papel higiênico, eu comprei binóculos verdadeiros, espalhei pela escola, e aí eles vão olhar no binóculo, eles vão caçar joaninha na flor, vai caçar não sei o que, vai... Montamos uma parede de escalada, lá na sala caramelada, colocamos um espelho no teto para se ver, etc. Ai a mulher me liga: "*olha [diretora], eu queria te falar que a sua escola é a única que não cumpriu com a proposta. Porque você deu sugestão 'pra' gente de espaços, você não deu sugestão do que que pode ser confeccionado, sucata, pra trabalhar com a criança. Então a sua escola vai ter uma parte separada no livro, porque não era isso que a gente queria.*"

Eu falei: "*Então, mas é que o sensorial, na minha escola, a gente trabalha assim*". Tanto que, quando eles falam de sistema proprioceptivo, que é aquele do corpo, do equilíbrio, de não sei o que... né? Poxa... no parque eu trabalho isso, na parede de escalada eu trabalho isso. O equilíbrio, o andar por sobre os pneus. Então eu não preciso construir situações e objetos artificiais para isso. É diferente de eu esticar uma corda no chão e mandar a criança se equilibrar na corda, do que ter uma corda pendurada, no ar, de uma árvore na outra. Essa do chão eu não 'tô' equilibrando nada. Que desafio que tem ali? Agora bota uma corda no ar, é diferente.

Então é isso, a construção desses espaços aí é 'pra' que as crianças se sintam felizes e que a professora possa enriquecer a aula também. Eu acho que isso ajuda bastante. (Depoimento da diretora).

As afirmações "a criança 'tá' além disso", "então vamos pensar em como fazer isso da melhor maneira possível, considerando essa criança", "a construção desses espaços aí é para que as crianças se sintam felizes", entre outras, explicitam, por parte da diretora, uma concepção que não subestima a criança, que a coloca no centro das preocupações e das decisões.

Em relação ao espaço, percebe-se a sua compreensão quanto à necessidade de ser instigante e desafiador, oferecendo possibilidade de experiências prazerosas e significativas e que promova a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, vê-se a coerência da concepção da diretora com as propostas dos documentos estudados anteriormente, que propõem a construção de um espaço provocador e instigante, promotor de aventuras, descobertas, desafiando a curiosidade, a criatividade e a imaginação da criança (BRASIL, 1998b; BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b).

O espaço assim concebido aproxima-se da ideia do espaço como educador, não havendo necessidade de forjar recursos artificiais para a promoção da aprendizagem das crianças. A crítica proferida pela diretora remete-nos a uma aproximação às críticas efetuadas por Freinet (1969) àquilo que denominou de *jardins de aclimação*, referindo-se aos jardins de infância, e ao material montessoriano, tendo como foco de questionamento, a artificialidade das propostas e dos materiais utilizados.

A fala da diretora indica uma concepção de espaço educador, criança protagonista e a instituição de educação infantil como promotora de vivências prazerosas, enriquecedoras e significativas, o que é um ponto de grande importância na busca de práticas de qualidade às crianças pequenas, como indicam as experiências de Reggio Emilia que planejam cada detalhe do espaço de modo intencional à estimulação as crianças (GANDINI, 1999), oferecendo diversas estruturas que a desafiam (LINO, 2013). Verifica-se, portanto, que o espaço da EMEI A aponta para uma identidade coerente às concepções da diretora.

É possível perceber nos depoimentos da diretora que, ao menos quanto à construção do espaço, muitas tomadas de decisão estiveram basicamente centradas nela mesma, assim como a identidade revelada pelo espaço traz explicitamente as suas próprias concepções.

As pesquisas realizadas por Freyberger (2005) e Vieira (2006) – assim como modelos pedagógicos para a educação infantil, em especial, a abordagem de Reggio Emilia – que se destacam pelo foco na criança e na qualidade do trabalho educativo, defendem a importância da participação de toda a equipe na construção do espaço arquitetônico da instituição (GANDINI, 1999).

A discussão e a decisão coletivas, que devem necessariamente passar por momentos de reflexão e estudos/formação dos envolvidos, trazem a possibilidade de

uma efetiva compreensão, por parte das professoras, da importância e dos objetivos dos espaços.

Na EMEI A, segundo os depoimentos das professoras e também da diretora, as propostas de reflexões a respeito dos espaços acontecem no dia-a-dia, nas conversas com cada uma das professoras. Tais conversas são realizadas periodicamente pela diretora para obter conhecimento do trabalho realizado por elas, bem como para se colocar à disposição diante de alguma necessidade das professoras. Acontecem também com intervenções sistemáticas nos HACS, conforme verificado nos *Registros de HACS*, disponibilizados pela diretora, e nos relatos das professoras e da própria diretora.

A Proposta Pedagógica da Escola contempla em seu texto a questão da função da instituição na formação continuada em serviço. Segundo o documento,

[...] a formação é realizada às quartas-feiras, ora na escola, ora na Secretaria de Educação, totalizando 12 horas aula de formação mensal. A proposta da formação continuada na escola é estudarmos temas pertinentes à Educação Infantil, ora com intervenções pontuais por parte da gestão escolar, ora com leituras e trocas de experiências entre as professoras. (Proposta Pedagógica da Escola, 2012).

Ainda na Proposta Pedagógica da Escola, no item que trata do *Plano de Trabalho da Direção*, afirma-se que

É fundamental que o diretor tenha consciência de seu papel de gestor e educador. Sua visão deve ser globalizada, atuando como observador e promotor do esforço coletivo na comunidade escolar. O diretor precisa se preocupar não só com as questões burocráticas, mas principalmente com a parte pedagógica. Afinal, o sucesso da escola está na aprendizagem dos alunos. (Proposta Pedagógica da Escola).

Percebe-se, não apenas na Proposta Pedagógica da Escola, mas, principalmente, nos depoimentos das entrevistas feitas com as professoras, que a formação em serviço realizada na própria unidade, “visando a dimensão pedagógica da escola” (Proposta Pedagógica da Escola), é de responsabilidade da diretora da EMEI A. Deve ficar claro, no entanto, que até a fusão das unidades, não havia na instituição uma coordenadora pedagógica, sendo essa função assumida pela própria diretora. Esse fato é comum nas instituições de educação infantil do município onde a pesquisa foi realizada.

Com o aumento de turmas, crianças e professoras, a diretora requisitou, junto à Secretaria de Educação, a nomeação de uma professora da própria unidade para assumir o cargo. Porém, o papel da coordenadora pedagógica parece ser muito mais o de acompanhar o trabalho das professoras, no sentido de verificar e cobrar o cumprimento das tarefas docentes, ficando a cargo da diretora as questões relacionadas à formação.

Segundo as professoras entrevistadas, a diretora leva aos HACs propostas de discussões muito mais condizentes à realidade do cotidiano e que trazem uma contribuição maior à melhoria das práticas pedagógicas realizadas na unidade do que as formações efetuadas na Secretaria de Educação, conforme pode ser verificado nos seguintes trechos das entrevistas:

Entrevistadora: Você disse que aprende mais nos HACs aqui da escola do que os que são oferecidos pelo CAP. Por quê? O que tem de diferente?

P5: É que aqui nós estudamos tanto a parte teórica de um conteúdo como esse conteúdo na prática, na vivência. Porque assim, quando ela [diretora] dá uma oficina de artes, ela traz desde o teórico que trabalha aquela técnica, como ele trabalhou, como foi desenvolvido, ela propõe que você aplique com os seus alunos, depois tem a devolutiva. Então você aprende desde a parte teórica até a parte prática.

O que é interessante nos HACs daqui é que quando tem um problema, ela faz reunião com a gente e coloca todo mundo 'pra' pensar [...]. O que eu 'tô' querendo dizer é que tudo aqui é construído, não é uma coisa imposta: *olha, tem que ser assim*. Não! O grupo decide.

Então, a partir do momento quando você faz parte de um grupo que você possa dar opiniões, que você ajuda a construir, você tira aquele medo do nome da escola¹⁵, você tira o medo da resistência dos amigos, e você se sente parte do ambiente de trabalho. (Depoimento de P5).

[Sobre a diretora] não tem o que falar, né? É uma gestão totalmente democrática. Ela ouve, ela aceita as suas opiniões, ela quer as suas opiniões. As oficinas dela [diretora]... gente... os HACs são maravilhosos. Eu, no meu caso, [...] não gosto dos HACs do CAP, por exemplo. Eu acho que não 'tá' acrescentando nada, o conteúdo que tá sendo passado lá. Porque você sabe, você tem que participar do HAC. Você ganha por aquilo que é um momento de estudo, só que é bom quando você realmente estuda, não é? Quando acrescenta algo na sua prática pedagógica, nos seus conhecimentos. E aqui eu

¹⁵ A professora refere-se ao sentimento que teve, segundo o que relatou na entrevista, quando soube que trabalharia na escola considerada "a melhor" da rede. Conta que essa imagem da escola "teve um peso muito grande", o que a deixou muito ansiosa, com medo de não corresponder ao "bom trabalho que é realizado" na unidade. (Depoimento de P5).

aprendi muitas coisas. Tanto assim trabalhar com as crianças, a proposta construtivista... que a [diretora] vive fazendo curso na Escola da Vila, né, ela traz muitas coisas 'pra' cá. Então assim, nesse período que estou aqui, eu até brinco que foi uma universidade, universidade da educação infantil, porque nós vamos errando e aprendendo, errando e aprendendo. (Depoimento de P6).

Segundo a diretora, no início de 2012 foi determinado pela Secretaria de Educação que as instituições de educação infantil da rede deveriam trabalhar o tema "gestão de sala de aula" com as professoras. A diretora, então, decidiu trabalhar o tema nos HACs, enfatizando a questão do espaço enquanto um componente da gestão da professora. Nesse sentido, a diretora traz a indicação da responsabilidade das professoras na gestão do espaço, ou seja, seu papel quanto à organização e transformação do espaço.

Analisando os registros de HACs da diretora e das professoras, num período que compreende as reuniões ocorridas entre 07/03/2012 e 30/05/2012, e os materiais produzidos em *PowerPoint* que se constituíram em instrumentos de apoio às reuniões, pode-se perceber, realmente, a grande ênfase que foi dada à questão do espaço enquanto elemento da "gestão de sala de aula".

A *Síntese dos Registros dos HACs* (apêndice A), realizada para fins desta pesquisa, contendo coletânea de informações dos documentos acima referidos, aponta que houve um esforço da direção no sentido de levar reflexões sobre a questão do espaço às professoras. Indica, ainda, que as concepções de espaço, os temas e teóricos trabalhados ao longo das formações vêm ao encontro das concepções de espaço defendidas nesta pesquisa.

Em entrevista, a diretora afirma que "todos os espaços que existem aqui tem porque a diretora fez ter. Eu acho que a ideia não é essa". Se momentos anteriores da entrevista evidenciaram a centralização das decisões a respeito do espaço na figura da diretora, parece que ela mesma tem investido em mudar essa prática, buscando, na formação das professoras, a possibilidade de estas tornarem-se gestoras do espaço. Assim, em proposta realizada em um dos HACs, solicitou às professoras que transformassem um espaço ou realizassem a criação de um espaço passageiro:

Mas a ideia é você construir com a criança coisas simples 'pra' ela usar... sabe espaços passageiros também? Então, vamos construir uma cabana... vai lá, traz um lençol, estica de uma árvore 'pra' outras e faz-se a cabana. E depois desmonta isso. Então a formação que foi

dada era 'pra' que elas pensassem nisso: *Eu, professora, posso também pensar em espaços diferenciados 'pras' crianças estarem porque eu quero... eu quero ver como que elas atuam em determinado momento na hora de brincar por um túnel, por exemplo.* (Depoimento da diretora).

A frase acima é significativa ao explicitar que a formação das professoras para a gestão do espaço prioriza o "eu quero" do adulto, ou seja, mantém o foco das decisões no interesse da professora e não no da criança. Isso se refletiu no trabalho desenvolvido pelas professoras: suas propostas de intervenção, pelo que indicam os pareceres e o material elaborado por elas em *PowerPoint* para apresentação em HAC, não tiveram como ponto de partida as atividades ou projetos em curso, diferentemente do que acontece na Pedagogia-em-Participação que, também pensando em organizações não permanentes, adapta o espaço "ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano [...]" (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, p. 45, 2013).

Ainda assim, não se pode negar a importância de uma proposta que pretende fazer do professor um agente transformador do espaço, que pensa sobre a necessidade de promover mudanças, que se coloca como responsável pelo planejamento, organização e transformação desse espaço.

Em algumas falas da professora, ao longo das entrevistas, transparece indicativos de uma postura gestora do espaço, pensando em mudanças, levantando questionamentos ou favorecendo a organização do espaço pelas crianças a partir da oferta de material. No *Parecer das Professoras sobre os Espaços*, uma das professoras relata:

Na minha sala, nas sextas-feiras, disponibilizo vários brinquedos e materiais e solicito que arrumem seus cantos de brincadeira. Minha mesa vira casinha, berçário, cabana. O escritório migra para outros lugares, formam-se cozinhas, restaurantes, mas o que mais faz sucesso são as pistas de carrinho e as armas, que tento conter, mas todos os objetos nas mãos deles viram revolver ou metralhadoras, muito facilmente. (Parecer das Professoras sobre o Espaço).

Contudo, uma questão que deve ser pensada a respeito da fala acima refere-se à informação de que a professora disponibiliza os materiais às sextas-feiras, solicitando que arrumem os cantos. Dentro de uma prática que tem as crianças como protagonistas ativas do processo educativo, os materiais devem estar sempre

disponíveis a elas, e a possibilidade de as crianças reconstruírem seus cantos ou seus espaços não deveria estar condicionada ao dia estipulado pela professora.

A disponibilidade de material e o livre acesso da criança são práticas constantes nas pedagogias ativas como em Reggio Emilia, em que o material é sempre colocado em recipientes transparentes, dispostos em prateleiras ao alcance tanto das crianças como dos adultos (LINA, 2013); ou como em High-Scope, que promove a organização do material de modo a possibilitar os *ciclos de escolha-uso-arrumação* (HOHMANN e EIKART, 2004); também na tradição freinetiana das oficinas ou *ateliers*, refletida no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, na qual a organização do espaço se faz a partir de áreas de atividades, priorizando sempre a escolha e autonomia da criança (NIZA, 2013); e, ainda, como na Pedagogia-em-Participação que, mesmo não mantendo um modelo único de organização das salas de atividades, propõe que os materiais devem sempre estar visíveis, acessíveis e etiquetados, propiciando uma organização em que a criança possa ser autônoma cotidianamente (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ANDRADE, 2011).

Para ser gestora do espaço, faz-se necessário à professora pensar criticamente sobre esse espaço, perceber os possíveis problemas a ele relacionados e as situações que dificultam o alcance de seus objetivos, conseguindo propor mudanças. Os *Pareceres das Professoras sobre o Espaço* revelam que essas ações ainda não estão assentadas entre as professoras. Dos 16 *Pareceres das Professoras sobre o Espaço*, apenas 4 trazem críticas ou propostas de transformação/criação do espaço. Dentre eles, dois questionam a organização do espaço da sala de referência, apontando estar em busca de uma tentativa de intervenção para solucionar o problema:

Um espaço que acredito particularmente que seja necessário ser modificado são os cantinhos em sala de aula. Observando os mesmos verifiquei que existem materiais de duas escolas, por conta da vinda da EMEI [B], deixando os espaços em sala de aula com muitos materiais, o que acredito deixar o ambiente com muita informação. Juntamente com as professoras da sala estamos tentando solucionar o problema. (Parecer de P19).

Percebo que este ano em minha sala os espaços estão muito juntos, ocasionando de certa forma um pouco de desconforto para as crianças utiliza-los, mas tenho pensado muito em como remaneja-lo, acho que preciso de algumas coisas um pouco mais coloridas para guardar os brinquedos, mais infantil. (Parecer de P4).

Mesmo tendo sido abordado algumas vezes, por diferentes professoras, nos relatos durante as entrevistas, o problema da sala de informática foi questionado apenas por 1 dos 16 pareceres:

A nossa escola é muito rica de vários espaços, mas acredito que alguns estão sendo pouco aproveitados, como é a sala de informática...porque nem sempre os computadores estão funcionando adequadamente. (Parecer de P21).

Apenas uma professora propôs, em seu parecer, a transformação de espaço para construir uma parede azulejada.

Não obstante, considerando os HACs realizados na unidade, que enfatizaram o estudo e as reflexões a respeito do espaço na educação infantil, percebe-se, pelas entrevistas, que a incorporação das professoras enquanto gestoras do espaço não havia, de fato, ocorrido. Em seus relatos acerca do trabalho de intervenção no espaço, o que sobressai é: ou a mera descrição da proposta e da transformação realizada por seu grupo, ou o significado que isso teve para aquele momento em que foi colocado em prática o solicitado pela diretora.

Mencionam as intervenções que realizaram em grupo, destacando suas contribuições:

[...] 'pra' não ficar aquela coisa ociosa, da criança sair da sala e ficar sentada esperando dar a hora do almoço, ou esperando a saída, daí a *diretora*] propôs da gente estar montando os cantos e todo o grupo se envolveu. [...] daí foi aumentando as coisas e lugares 'pra' ir com as crianças. (Depoimento de P2).

Há também a afirmação, nas entrevistas, de que se criou o hábito, entre as professoras e suas turmas, de utilizar todos os espaços que as professoras dos outros grupos fizeram. Pensando, primeiramente, que a maioria das intervenções/criações realizadas à época foram passageiras, compreende-se que a utilização dos diferentes espaços não necessariamente se tornou um hábito. Em segundo lugar, não há menção a respeito da criação de um hábito de se pensar e transformar o espaço. Das professoras entrevistadas, somente 1 professora discorre sobre a influência que a proposta de transformação dos espaços e as formações e discussões nos HACs tiveram em sua prática pedagógica:

Foi um dia só, mas a intenção era mostrar 'pra' todo mundo que a gente pode fazer muita coisa lá naquele espaço. Aí mudou o foco, né? Passamos sempre a pensar em propostas para aquele espaço. [...] fazendo algo naquele espaço que antes passava despercebido, que era só como uma passagem para entrada e saída, mas que tem ali e que você pode utilizar numa brincadeira, numa outra coisa. E agora a gente continua sempre utilizando aquele espaço. [...] Então são coisas que enriquecem sua própria profissão, seu modo de trabalhar, de pensar, porque [...] te faz sair da zona de conforto e te faz pensar e buscar alguma coisa. Tudo que te tira da sua zona de conforto te faz aprender, né, e enriquece a prática. (Depoimento de P10).

Segundo Freyberger, “o hábito de consultar a todos nas tomadas de decisões, partilhando a responsabilidade e as dificuldades, dá aos membros do grupo co-responsabilidade na direção das ações e objetivos” (2005, p.77). A autora também defende que “o educador, ao comungar do repertório arquitetônico (escala, cores, texturas, volumes e formas), sente-se mais apto a intervir no espaço (ambiente educativo) do qual é um dos atores principais”. (2005, p.94).

Após a fusão da EMEI A com a EMEI B, alguns espaços foram construídos com base em solicitações realizadas por algumas professoras: foi o caso do Quintal, projeto criado por uma professora; da Gibiteca, solicitação de uma professora vinda da EMEI B à diretora; e da Parede de Azulejo, citada anteriormente, que foi construída a partir da indicação de uma professora da EMEI A que, em seu parecer sobre o espaço, afirmou: “sempre pensei em uma parede azulejada, poderia ser na parede da sala 21”. A parede foi, então, construída no local indicado pela professora.

Mesmo assim, a construção dos espaços enquanto um projeto crítico e coletivo de toda a equipe parece ainda não ser uma realidade no caso estudado. A parede azulejada, por exemplo, foi construída porque uma professora “sempre pensou” em uma estrutura semelhante; a Gibiteca, também solicitada por uma professora, mesmo sendo um local de leitura, está dissociada da sala Coala, espaço específico para tal finalidade.

Não há indicação, no entanto, de que a tomada de decisão quanto à construção dos referidos espaços tenha sido parte de uma reflexão coletiva, a partir de uma fundamentação curricular proposta pela unidade. Nesse sentido, a construção dos diferentes espaços parece vir, por vezes, antes da própria proposta pedagógica. Dentro de uma dimensão macro, referente às construções mais expressivas dos espaços (espaços permanentes), há uma participação pouco

significativa das professoras nas tomadas de decisão enquanto prática coletiva; em uma dimensão micro, que se refere às organizações e/ou transformações provisórias relacionadas às práticas da rotina das professoras e crianças, o espaço precede os propósitos advindos das crianças.

Conforme indicado por Barbosa (2006), a busca de uma identidade própria da educação infantil aparece na sua imagem espacial, distanciando-se da imagem das escolas de ensino fundamental.

A EMEI A, ao construir seus espaços, demonstra entender a necessidade da diferenciação da imagem da unidade, porém o que parece ainda frágil é a compreensão de que, se o espaço transmite a ideia de uma dada concepção, a sua construção deve estar devidamente fundamentada e fortalecida pela proposta pedagógica coletiva da unidade, e não apenas em decisões individuais que almejam a aquisição de *mais um* espaço.

Não há como não considerar que, em função do ocorrido na EMEI A (fusão com uma outra unidade, aumentando o número de turmas de crianças), a urgência na construção de espaços era um fato evidente. Porém, por mais atrativo, instigante ou lúdico que seja o espaço, para que ele seja verdadeiramente um aquário que reflita as ideias e a proposta da instituição, conforme defende Malaguzzi (apud LINO, 2013) – ou seja, para que o espaço se constitua, efetivamente, como um elemento curricular – sua construção deve consistir em uma discussão reflexiva coletiva, com a clara compreensão de sua intencionalidade.

Retomamos, aqui, autores como Lima (1988, 1889), Frago (2001) e Escolano (2001) que evidenciaram, em suas pesquisas, que não existe um espaço neutro, esvaziado de significado. Assim, a própria estrutura e o modo de organização do espaço já trazem em seu bojo concepções e intenções que se traduzem em uma imagem de identidade da instituição de educação infantil. Porém, para que seja garantida uma prática consciente, de qualidade e coerente com os objetivos da educação infantil no que diz respeito à sua especificidade, que tenha a criança como sujeito e as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo como objeto (ROCHA, 2001), faz-se necessário haver a participação e uma clareza crítica de todos os participantes do processo educativo da criança quanto à intencionalidade da construção do espaço, bem como sua relação com a proposta pedagógica da instituição.

Contudo, fica evidente que o espaço da EMEI A identifica a unidade a uma série de características descritas como fatores de qualidade em relação aos espaços na educação infantil. Tais características são compreendidas como apropriadas a este tipo de educação, tanto nos documentos oficiais do MEC como nas abordagens curriculares para a educação infantil, pautadas em uma perspectiva de pedagogias construtivas e participativas – trazidas anteriormente neste trabalho. Ao considerar a possibilidade de transformação de espaço como forma de conferir uma identidade à unidade, a diretora evocou concepções presentes nesses referidos documentos.

Analisando os pareceres escritos sobre os espaços e os depoimentos dados nas entrevistas, nota-se que há um consenso, entre as professoras, de que o espaço da EMEI A é, segundo suas próprias concepções, apropriado às crianças da educação infantil. Ao descreverem os espaços da unidade, revelam suas concepções a respeito daquilo que compreendem como *espaço ideal* às crianças em uma instituição de educação infantil, enfatizando características, já assinaladas anteriormente, convergentes com as orientações dos documentos oficiais brasileiros que orientam as práticas da educação infantil, tais como: a diversidade dos espaços e a variedade de materiais, a oportunidade de movimento dada por sua amplitude, o suporte às brincadeiras, a valorização da natureza, a relação dos espaços com as diversas áreas de conhecimento, entre outras.

A dimensão e a diversidade do espaço são frequentemente mencionadas pelas professoras, tanto nos pareceres escritos como nas entrevistas. Quanto à sua dimensão, a professora P9 destaca a ampla arquitetura da unidade, valorizando a possibilidade de movimento que é oferecida à criança: “A arquitetura da EMEI [...] é privilegiada. É uma escola ampla, que dá oportunidade do movimento para as crianças [...]” (parecer escrito de P9). Já a professora P12, associa o tamanho da unidade à possibilidade do desenvolvimento de brincadeiras: “A nossa escola é gigante, podemos brincar de esconde-esconde o dia inteiro [...]” (parecer escrito de P12).

A amplitude do espaço também é citada no parecer escrito da professora P13, constatando que “o espaço disponível da escola é muito amplo, acolhedor”. Quanto a esse aspecto, as professoras aproximam suas considerações a uma concepção de espaço promotor da ação infantil, da liberdade de movimento e, ainda, promotor de brincadeiras.

No que se refere à diversidade dos espaços, a professora P12 descreve:

Todas as salas [de referência das turmas] possuem mesinhas e cadeiras, tapetes, espelhos, jogos, brinquedos diversos, lousa decorada, penteadeira, mesa e cadeira das professoras, armários individuais de cada grupo, onde cada professora pode organizar de sua maneira. Lista de nome dos alunos, cardápio do mês, calendários, alfabeto, quadro de sequência numérica, quadro de combinados do grupo. Temos também os nossos cantinhos temáticos, exemplo: canto das rimas; da beleza; da leitura; do cabelereiro; etc. Outras salas são organizadas com diferentes temáticas. (Parecer escrito de P12).

Também ganha relevância nos pareceres escritos e nas entrevistas a valorização da natureza e a rica possibilidade de experiências proporcionadas à criança a partir do contato com o meio natural. A professora P9 percebe que há uma diferença entre a EMEI A e as demais instituições construídas no que se refere à presença da natureza, afirmando que a unidade “é diferente das escolas que estão sendo construídas atualmente, que acredito que por falta de espaço físico, são feitas em andares e pouco espaço verde” (parecer escrito de P9). Para a professora P13, “existem inúmeras atividades que podem ser proporcionadas nestes locais ou mesmo para ficar sob uma sombrinha gostosa, como o gramado dos fundos da escola” (parecer escrito de P13). De acordo com ela, os espaços naturais da escola, com a presença de árvores, além de possibilitar uma variedade de atividades, também proporciona um local agradável à criança.

A presença da natureza na unidade também é compreendida, pelas professoras, como elemento que traz beleza e aconchego à instituição. Para a professora P13, “as árvores são mais um atributo para a escola, embelezam e transmitem um clima natural agradável e aconchegante. As crianças adoram!” (parecer escrito da P13). A mesma consideração é feita no parecer escrito da P14, afirmando que “temos árvores que embelezam o espaço tirando a frieza do concreto”.

Nos depoimentos dados às entrevistas, há menções quanto ao fato de a maioria das crianças que frequenta a EMEI morar em apartamentos ou casas sem quintais e com dimensões reduzidas, sem “espaço ao ar livre”, e ao fato de não terem mais a possibilidade de brincar na rua, sendo, assim, o espaço da EMEI um local privilegiado para elas, como pode ser percebido nos seguintes trechos:

Porque eu acho que as crianças precisam sair, ter contato com os espaços, sentir a terra, brincar. Pensando mesmo na criança... Não

de ficar sentada dentro da sala, porque eu acho que eles precisam sair, já ficam muito tempo em casa. A gente sabe que as crianças hoje em dia passam muito tempo dentro de casa, vendo televisão, enfim, não tem mais a rua, não tem mais espaço ao ar livre para eles brincarem, não tem nem quintal. Ainda bem que nessa escola tem bastante espaço. (Depoimento de P3).

Então a criança ela tem, ela mora muitas vezes num apartamento... então aqui ela tem terra, ela tem areia, ela tem a horta, ela tem tudo aqui. Aqui falta só uma piscina [risos], porque do resto ela tem tudo. (Depoimento de P6).

Os elementos naturais associados às diversas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento da imaginação e interação da criança com seus diferentes conhecimentos são pontos que permeiam a visão das professoras quando mencionam o espaço da unidade. A professora P6 considera que:

Os Jardins proporcionam à criança contato com o verde, pois possuem árvores, plantas e até uma diversidade de pássaros que usa esse mesmo espaço como habitat. Nesse espaço a criança brinca de faz de conta transformando-o em floresta com lobo mau, exercitando a imaginação e externalizando as historinhas ouvidas em sala de aula [...]. (Parecer escrito de P6).

Essa mesma relação entre os elementos naturais e a aprendizagem da criança, considerando também a possibilidade de desenvolvimento de atividades prazerosas e das brincadeiras, é verificada no texto da professora P15:

Nossa escola proporciona um imenso e variado espaço, com jardins e árvores nativas e frutíferas. Possibilitando assim um aprendizado mais prazeroso e atrativo para a criança, favorecendo o brincar, o criar, o recriar. (Parecer escrito de P15).

Quanto à possibilidade de desenvolvimento das crianças proporcionada pelos espaços da unidade, a professora P16 afirma que:

[...] escola possui vários locais externos e cada um proporciona para as crianças atividades que estimulam habilidades necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico. (Parecer escrito de P16).

Também nos depoimentos realizados durante a entrevista, a questão da existência, na EMEI A, de espaços enriquecedores que favorecem o desenvolvimento e aprendizagem da criança, é mencionada:

Tem uma gibiteca maravilhosa, tem uma sala de artes [...]. E é assim que as crianças se desenvolvem. Sem querer, você se depara no meio do ano com uma criança que 'tá' lendo, porque é o ambiente que enriquece. Essa dinâmica de estar nos diferentes espaços, tudo isso desenvolve o ser no todo, que são as inteligências múltiplas [...]. E tem coisas que são prioridades, né? Que nem, movimento, conhecimento do seu próprio corpo. E você poder utilizar esses diferentes espaços que possibilitam tudo isso... tudo isso! O que não falta aqui é espaço, tem espaço 'pra' tudo, para a criança se desenvolver de todas as formas. (Depoimento de P6).

Aspectos relacionados à estética, segurança, liberdade e autonomia da criança, desafios físicos, possibilidade de correr, subir e descer são também mencionados pelas professoras. A relação do espaço com o brincar é sempre citada, trazendo a ideia de um destaque e valorização das brincadeiras na educação infantil, conforme apontam os pareceres das professoras P8 e P14, que destacam não apenas o brincar, mas a oportunidade de escolhas, liberdade da criança e a diversidade de desafios motores oferecidos pelo espaço da EMEI A:

É muito importante encontrar lugares onde as crianças possam correr, subir, descer, ter opções de escolherem onde querem brincar sem ficar limitadas em um único lugar, e [a EMEI A] oferece tudo isso em seus espaços tornando as crianças livres, correndo 'pra' lá e pra cá como se estivessem em uma fazenda. (Parecer escrito de P8).

Contamos com espaços acolhedores e prazerosos onde há uma preocupação em propor desafios cognitivos e motores onde as crianças podem brincar, criar as brincadeiras estimulando a autonomia, liberdade de ir e vir, de escolhas, de se divertir aprendendo. (Parecer escrito de P14).

Muitos são os trechos, tanto dos relatos orais como dos pareceres escritos das professoras, que identificam o espaço da EMEI A como um elemento que pode interferir significativamente na aprendizagem e desenvolvimento da criança. As opiniões das professoras aproximam-se do ponto de vista de Horn (2004) ao defender que

[...] quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens. (p. 49-50).

Nesse contexto, pode-se afirmar que, não só a questão do espaço, mas também a própria concepção de educação infantil, contidas pelo menos no discurso

das professoras, satisfazem aos propósitos hoje defendidos pelos especialistas da área e pelos documentos que definem essa primeira etapa da educação básica, caminhando em uma direção coerente a uma proposta pedagógica que tenha como objetivo

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito [...] à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Tal discurso parece ainda indicar a defesa de uma educação infantil que promova o desenvolvimento integral das crianças,

[...] assegurando práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. (BRASIL, 2010, p. 7).

O espaço, portanto, é considerado pela equipe de educadores da EMEI A como ideal à uma instituição de educação infantil, por favorecer, entre outras coisas, a liberdade e a autonomia da criança, bem como as diferentes aprendizagens e brincadeiras. Para se configurar em uma proposta coerente com tal concepção, as crianças que aparecem nos discursos e planejamentos das professoras devem, então, ser dotadas de agência, capazes de tomada de decisão a respeito do espaço e de suas ações sobre ele, constituídas pelas *cem linguagens* como defende Malaguzzi, tendo o brincar como direito e “forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998a, p. 13, v.1).

Pensar o espaço para a educação infantil requer pensar, também, em um tempo de trabalho educativo que priorize as interações infantis e as diferentes experiências de aprendizagem, que insiram a criança no centro do processo educativo. Isso porque, uma boa estrutura espacial favorece, mas não garante, práticas centradas nas crianças, mesmo que, no plano do discurso, tal centralidade esteja constituída como concepção de criança e de educação infantil pelas professoras, também não garantindo necessariamente, portanto, a construção de um ambiente educativo.

9. REORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS TEMPOS DE APRENDIZAGEM NA ROTINA DA EMEI

Neste capítulo retoma-se o que, na literatura, tem sido defendido como *ambiente educativo*, ou seja, a composição das dimensões espaço, tempo e interações. Tem-se como foco a investigação de como, a partir da fusão da EMEI A com a EMEI B, se deu a reorganização da rotina, o que essa reorganização trouxe nas práticas quanto à utilização dos espaços e o que aflora, em termos de concepções educacionais, nos depoimentos que tratam do tema. Dessa forma, procura-se compreender, com base na análise dos depoimentos das professoras e equipe de gestoras, bem como no relato escrito da avaliadora e do planejamento das professoras, como as práticas desenvolvidas, em última instância, desvelam o currículo da unidade.

Planejar as ações das crianças em um determinado espaço é, antes de tudo, pensar também o tempo de aprendizagem delas. Assim, deve-se considerar a estreita relação entre as dimensões espaço e tempo.

Os espaços são utilizados dentro de uma estrutura de tempo, chamada de *rotina*. Refletir sobre a utilização do espaço requer, portanto, questionar a própria organização e propostas referentes ao tempo, indagando como a utilização do espaço pode ser afetada.

Para Barbosa (2006), a rotina é uma racionalização para organizar e controlar a vida cotidiana. Segundo a autora, a rotina é entendida como

um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes. (BARBOSA, 2006, p.39).

Ao ordenar e operacionalizar o cotidiano das instituições, a rotina faz-se instrumento de controle do tempo, das atividades e também do espaço, padronizando e regulamentando a vida dos adultos e das crianças nas instituições de educação infantil (BARBOSA, 2006).

A organização da rotina na EMEI A incidiu diretamente na questão da utilização dos espaços e das atividades realizadas pelas crianças. Para resolver o problema do espaço, ocasionado pela fusão das EMEIs, a solução inicial foi

reorganizar a rotina de trabalho da unidade. Foi criado, pela diretora, um quadro de rotina para cada turma, definindo os espaços a serem utilizados em cada dia, bem como os horários de utilização.

Segundo a Proposta Pedagógica da Escola, no item *Quadro de atividades diárias*,

[...] a rotina é organizada por quadros de horários. As atividades são organizadas pelos espaços da escola, com objetivos bem definidos. O quadro de rotinas dos espaços consta em cada espaço da escola, na sala dos professores e na sala da direção.

Conforme observação realizada ao longo da pesquisa de campo, existe realmente um quadro de rotinas fixado em cada um desses espaços, evidenciando a preocupação da instituição com a organização dos horários e utilização dos espaços. Tal preocupação foi também revelada pela coordenadora pedagógica, durante a entrevista:

A princípio, embora nós temos [sic] bastante espaço, né, então nós tivemos que... 'pra' poder atender todas as salas, são três períodos, fica difícil. Tem que fazer um cronograma. Foi o que a [diretora] propôs, um cronograma onde todos iriam participar. Mas a nossa vantagem é esse espaço físico aqui, essa quantidade de espaço. Mas mesmo assim, tivemos que fazer um cronograma de horário para os espaços. Tudo tem que ser na base de um cronograma de horários, porque senão não dá tempo, né? Porque você tem que pensar no horário de almoço, que teve que fazer um horário especial, teve que adaptar até a cozinha, a questão da merenda porque não tinha um terceiro período antes. [...] Mas tivemos que organizar muito bem os horários, a rotina mesmo, porque a turma do meio, do intermediário, acaba chocando com os dois outros horários, não tem sala de aula pra todo mundo. Então a gente tem que organizar a rotina muito bem para que todas as turmas possam aproveitar tudo. (Depoimento da coordenadora).

Em suas falas durante as entrevistas, as professoras apontam que o início da fusão foi um período de adaptação, quando alguns conflitos na organização começaram a aparecer (como, por exemplo, o que as professoras chamaram de “choques” de horário, ou seja, duas turmas em um mesmo espaço, ao mesmo tempo), e assim, a direção foi reavaliando e reorganizando os horários a fim de resolver os problemas.

Ao falar sobre a organização da EMEI A e de como a rotina conseguiu tornar-se, segundo a sua concepção, muito tranquila, a professora P5 explica:

Só que essa tranquilidade veio depois de uns meses, mais ou menos, dois meses que a gente já estava aqui, no ano passado, que aí foi dividido tudo. A [diretora] até tinha feito antes, mas aí teve que fazer readaptações, né? Porque uma coisa é fazer um horário antes da pessoa vir, mas aí, quando vai na prática, é outra coisa. (Depoimento de P5).

A Diretora também relata as dificuldades geradas no início da fusão quanto à organização da unidade, bem como a busca por soluções a partir da colaboração das professoras e também das famílias:

No início foi meio tumultuado, porque a gente pensa numa coisa, mas aí você vai vivenciar e a prática é totalmente outra. Então na entrega das crianças, como que seria, os horários das professoras, 'pra' não conflitar.

Então começam a falar: *Ah, mas 'tá' tudo muito desorganizado, assim não vai dar certo, ah, mas não sei o quê...* Aí eu tive que chegar, chamei todo mundo e falei: *Vamos parar. Vamos parar tudo e começar tudo de novo. Vamos pensar de novo. É muito fácil falar que tá desorganizado. A gente tá num processo novo aqui dentro, então o que a gente pensa nem sempre dá certo, então a gente tem que começar de novo mesmo. Então tá, tá desorganizado. Fulana, o que você sugere? Como tem que ser? Me ajuda.*

Aí começaram, uma palpita, algumas mães também, que eu pedi ajuda, *vamos pensar? O que podemos fazer para dar certo?* E aí elas foram falando, e ajudaram realmente: *e se a gente fizesse assim, assado, e tal?*

Aí pensei em coisas que não tínhamos antes, como por exemplo, na hora das refeições, as cores das mesas, fazer por cor, com toalhinhas de cada cor. Então as crianças já chegavam e já tinham uma localização, a cor das toalhas foi uma referência para ajudar a criança a se orientar, não ficar perdida e a ter mais autonomia. *Ah, já sei que a minha mesa é rosa, então eu vou 'pra' mesa rosa.* (Depoimento da diretora).

A organização dos horários de utilização dos espaços parece ter resolvido o problema inicial: apesar da quantidade de crianças e professoras, cada turma teria um espaço para desenvolver suas atividades, em cada momento da rotina.

Uma metáfora utilizada constantemente nas entrevistas com as professoras foi a do "formigueiro": a escola pareceria um formigueiro, muitas crianças, porém todas muito bem organizadas, sabendo para onde iriam e o que estavam fazendo.

A mesma metáfora foi utilizada pela avaliadora, ao revelar a sua impressão sobre a instituição pouco tempo depois da fusão das duas unidades:

A direção soube criar uma logística impressionante. Mesmo vendo muitas crianças, pareciam formiguinhas indo de lá para cá, com grande movimentação pelo pátio e salas, não se via alvoroço, desorganização ou insegurança. Todos sabiam para onde se dirigir e o faziam com calma. Desde a primeira visita já me impressionei com estes fatos. (Relato escrito da avaliadora).

A metáfora das “formiguinhas” recai na imagem de um comportamento disciplinado, e disciplinamento, já se sabe, não é sinônimo de qualidade educativa. As propostas pedagógicas transmissivas priorizam o disciplinamento. Contudo, no caso aqui em questão, que não dependeu da vontade da instituição nem a fusão das unidades e, conseqüentemente, nem o aumento expressivo da quantidade de crianças, uma organização disciplinar fez-se fundamental para o andamento e organização do trabalho, viabilizando, assim, o próprio funcionamento institucional.

A questão organizacional da unidade, em termos de ajustes necessários que impedissem os conflitos de horários entre as turmas, no que diz respeito aos usos dos espaços e também quanto ao tempo das refeições, parece ter sido resolvida ao longo do primeiro ano da fusão, alcançando, desse modo, uma acomodação estrutural e funcional.

Passa-se, então, a ser questão de reflexão a relação do tempo, espaço e qualificação das práticas, ou seja, de perceber até que ponto os ajustes e organização da rotina culminaram em práticas de qualidade quanto aos usos dos espaços, contribuindo (ou não) com a construção de um ambiente educativo.

9.1 Planejamento da Rotina: da rigidez à flexibilização de tempos

Mesmo antes da fusão das unidades, a EMEI A já se organizava a partir de um quadro de rotina que indicava, para cada turma, os espaços a serem utilizados em cada dia da semana, bem como os horários e tempo de utilização. O que mudou, segundo a diretora e as professoras que já trabalhavam na EMEI A antes da fusão, foi a “obrigatoriedade” quanto ao cumprimento do quadro de rotina.

Pode ser verificado, a partir dos depoimentos das professoras, que essa obrigatoriedade não traz, necessariamente, um engessamento das atividades a serem realizadas pelas crianças, pois o que realmente se tornou um cumprimento obrigatório foi a questão do tempo dentro ou fora da *sala de referência* das turmas. Se antes da fusão as professoras poderiam optar por sair ou não da sala de

referência, utilizar ou não o espaço previsto no quadro de rotinas, a partir da fusão a saída da sala de referência torna-se necessária para que todas as turmas, dos três períodos (manhã, intermediário e tarde), possam ter assegurados seus tempos de trabalho dentro dessa sala.

Os depoimentos das professoras, durante as entrevistas, mostram que há uma flexibilidade quanto à utilização dos espaços, ou seja, o espaço indicado no quadro de rotina de cada turma pode ser substituído por outro, a depender do interesse da professora ou das crianças. Essa flexibilidade é explicada abaixo pela professora P2, ao mencionar que:

[...] quando tem uma atividade fora da sala, no espaço que está na rotina, naquela fixa, não necessariamente você tem que ir pra aquele lugar. Ou você vai pra aquele lugar pré-definido, ou você vai fazer outra coisa, ou você vai pro campo, pega algumas coisas da quadra, ou você pode fazer uma leitura em algum espaço da escola, que são muitos, né? Pode ir pra gibiteca, ou vai pra um outro espaço. É assim, você pode também trocar com algum professor. Na hora de ir embora, às vezes vai todo mundo esperar o transporte na quadra e aí fica muita gente lá. Não precisa, você pode ir pra outro espaço, pega outro espaço para ficar com eles. Então pra não ficar aquela bagunça, não ficar aquele marasmo de ficar todo mundo sentado esperando sair, então você coloca, por exemplo: *a gente vai pra tal canto, vocês podem brincar, podem explorar.* (Depoimento de P2).

A professora P3 também se refere à flexibilização da rotina, ou, como menciona, “liberdade de poder mudar”, defendendo que a quantidade de espaços disponíveis na unidade facilita tal flexibilização:

Tudo tem um horário, um local estipulado para você ir, porém você pode ir ou não. Digamos que eu tenho um horário estipulado pro parque do Boulevard, mas eu não quero ir com as minhas crianças para o parque Boulevard. Se tiver um outro espaço que eu queira ir e que estiver livre, eu posso ir tranquilamente, não tem problema [...]. Mesmo que você planeje, às vezes tá chovendo, ou sei lá... às vezes tem que pensar na hora, você planejou mas tem que mudar alguma coisa, na hora, assim [...]. E aqui tem essa coisa legal do planejamento, que é totalmente flexível, se por algum motivo não deu pra fazer aquela coisa que você planejou, não tem problema, você muda, faz outro dia, enfim né... Acho que isso é uma coisa boa, que a gente tem essa liberdade de poder mudar. E como a escola tem muitos espaços, isso facilita. Essa questão do espaço aqui é maravilhoso. (Depoimento de P3).

A relação entre flexibilidade da rotina com a quantidade e diversidade de espaços pode ser verificada, também, no depoimento de P5:

É assim, a gente tem que se adaptar. Vamos supor que eu não queira ir toda segunda feira na sala cara melada, digamos que, para não virar uma coisa que de repente a criança não tá a fim de ir, não quer ir. Então eu proponho. Um exemplo, na segunda feira: *“hoje a gente tem a cara melada, vocês querem ir na sala cara melada ou querem ir na gibiteca? Amanhã... amanhã a professora tava pensando em fazer tal coisa, mas nós temos tal coisa para fazer. O que que vocês preferem?”*. Já aconteceu da gente fazer uma votação na lousa. Isso é quase que semanal, porque a gente também tem a sala de informática que a gente ocupa, tem a gibiteca, tem a cozinha experimental. A cozinha experimental a gente tem que avisar com antecedência, porque às vezes tem outros professores que querem usar. Aí a gente coloca uma plaquinha na sala dos professores dizendo qual o dia que a gente vai. Mas é muito tranquilo, muito tranquilo. (Depoimento de P5)

Essa possibilidade de flexibilização quanto ao uso dos espaços, que mostra o não engessamento da rotina, também está presente no depoimento de P7, que afirma:

Eu utilizo todos os espaços, todos. Não é tudo que está inserido lá [*no quadro de rotina*]? Não é. [...]. Que nem, aquele novo cantinho ali que ainda nem deram o nome, das faixas, dos elásticos... você passa por lá e as crianças adoram. Então não existe essa sistematização, entendeu? *“ah, você é obrigado a ir lá”*. Não é. Mas você, quando monta a sua aula, prepara, pensa nos objetivos, você já pensa no espaço. (Depoimento de P7).

Todas as falas acima apontam para a compreensão de que, mesmo com uma rotina pré-estabelecida para organizar uma instituição com grande número de crianças e turmas, havia a possibilidade da liberdade, criação e autonomia no planejamento das professoras.

Barbosa (2006) alerta sobre a importância da flexibilização da rotina, considerando que

as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (p.39).

Quanto à relação da rotina com a alienação, pode-se supor tanto uma alienação da criança que vivencia uma rotina sem margem para o movimento e, principalmente, sem possibilidade para incluir a sua voz, mas também uma alienação do próprio professor, ao ser engessado por uma rotina imposta pela instituição e que impede a sua liberdade de planejamento e criação.

A organização da EMEI A, ao permitir escolhas das professoras quanto à utilização dos diferentes espaços no momento do planejamento das práticas pedagógicas, abre a possibilidade para que as mesmas possam tornar-se, conforme aludiu Frago (2001), arquitetas no processo pedagógico. Isso faz com que elas possam participar nas decisões diárias a respeito dos modos de utilização do espaço, tornando-se, assim, agentes de transformação em busca dos alcances de suas finalidades educativas. Nesse sentido, a professora pode, então, tomar para si a responsabilidade em determinar o sentido positivo ou negativo no que se refere aos usos dos espaços (LIMA, 1988).

Outro aspecto da rotina estabelecida pela EMEI A que favorece a possibilidade da não alienação, e que poderia dar “margem de movimento” às práticas pedagógicas realizadas na unidade, são os horários em que as turmas e professoras devem estar fora da sala de referência sem, contudo, haver previamente um espaço estipulado no quadro da rotina:

Aqui a gente tem nossos espaços fixados na rotina, mas tem outros horários que eu saio da sala e não tem o espaço que eu tenho que ir, do quadro de horários, aí eu preciso planejar também. Tem os cantinhos, tem o jardim, tem a gibiteca, eu posso vir, fazer uma leitura, ou deixar que eles façam a leitura com uma livre escolha, tem o campo onde dá ‘pra’ fazer uma brincadeira. Então sempre tem um outro lugar, tem a quadra [...]. (Depoimento de P10).

A coordenadora entende esse momento, quando a professora e sua turma de crianças estão fora da sala de referência e não há um espaço determinado pelo quadro de rotina, como uma oportunidade de se explorar outros espaços com as crianças, além de tirar a professora de um comodismo:

Entrevistadora: Eu percebi, verificando a organização dos horários, que tem períodos que a professora e as crianças não estão dentro da sala de aula, porque há uma outra turma, do outro período, na sala, mas que também não há na grade um espaço determinado para essa professora. O que acontece nesse momento?

Coordenadora: [...] isso às vezes acontece, e é exatamente aí que a professora pode se planejar, buscar os outros espaços. Elas costumam optar muito pela quadra e pelo gramado, então é onde elas realizam as brincadeiras, circuitos... elas utilizam com essa finalidade. Então além dela ter que sair da sala de aula, o que tira essa professora de um comodismo, que a gente sabe que tem, então ela vai ter que pensar o que que ela vai fazer, vai explorar outros espaços. Tem, por exemplo, as calçadas com as amarelinhas... então dá pra fazer “n” coisas, tem muita opção. E é o que elas fazem, então elas saem e vão para um desses espaços, desenvolvem as atividades... sempre tem... graças a deus a escola tem muito espaço, e sempre tem pra onde ir, né? Então essa é que é a parte interessantê. Então falar que sai e fica ocioso, que sai e que fica sem... não tem motivo pra ficar, porque a maioria sai e vai pra algum lugar [...]. Cada um tem o seu lugarzinho, cada dia em um lugar, mas além disso, elas variam, é aquilo que eu falei, elas vão ‘pra’ parede, vão pro gramado fazer uma atividade com as crianças, vão pular amarelinha, vão pra quadra, vão pro outro gramado da frente também que tem bastante sombrinha pra ler uma história, no parque Boulevard, então tem muita opção e muita coisa boa ‘pra’ se fazer. (Depoimento da coordenadora).

Esse “comodismo” também foi mencionado pela diretora, ao colocar, durante a entrevista, que viu a fusão das duas unidades como um grande desafio e uma oportunidade de levar as professoras a novas práticas. Segundo ela, mesmo com a diversidade e a riqueza de espaços oferecidos pela unidade e, não obstante às formações em HAC em que muito já havia sido discutido sobre isso, muitas professoras, não havendo a “obrigação” de saírem da sala, optavam por passar grande parte do tempo desenvolvendo atividades com as crianças dentro da sala de referência, preocupadas com as “lições no caderno”, subutilizando a potencialidade educativa dos diferentes espaços da instituição.

O problema do comodismo das professoras parece ainda ser revelado em seus próprios depoimentos, ao explicitarem que, apesar de uma rotina institucional que permite uma flexibilidade no planejamento e a utilização dos diversos espaços da unidade, acabam ficando presas muito mais aos espaços estipulados pelo quadro de rotina, acomodadas ao que lhes é determinado pela instituição. Isso pode ser exemplificado com os depoimentos de P9 e P11:

Os espaços que mais uso são os parques. O parque do coração, acho que é porque é o parque que eles mais gostam, eu acabei também incorporando com o que eu mais uso. Tem só o espaço do Coala que eu... não é que eu não gosto, mas acho que é o que eu menos utilizo porque [...] normalmente eu já faço a leitura, já está na minha rotina fazer a leitura em sala de aula e eles tem o espaço dos

livros em sala de aula, então talvez esse seja o que eu menos utilizo, por esse motivo... por já dar conta assim em sala de aula.

A cozinha experimental também eu fui poucas vezes, mas acho extremamente interessante, porque... não sei, talvez por não ser boa cozinheira [risos]... é que eu tenho um pouco de receio na cozinha [...]. o canto dos jogos poucas vezes também eu utilizo. Eu acabo mesmo utilizando mais o que está dentro daquela rotina. Eles até já sabem, as crianças: *professora, hoje é segunda feira, dia do parque do coração; ah, hoje é quarta feira, é dia do parque da casinha*. Eles já sabem. (Depoimento de P9).

Os outros espaços eu também uso, mas não tão sistemático assim. Porque assim, por exemplo, o parque a gente tem... a criança ela precisa desse momento, então é garantido mesmo, né? Mas, por exemplo, a gibiteca, ela não entra nesse cronograma da gente. Então, às vezes, eu levo, mas aí não é com muita frequência [...]. (Depoimento de P11).

Ainda em relação à questão do comodismo, um interessante relato possibilita a reflexão a respeito de um dos possíveis motivos para a pouca utilização dos diferentes espaços, por parte de algumas professoras:

Entrevistadora: E se não houvesse essa necessidade de sair da sala por conta da chegada de outra professora? Como você acha que seria a utilização desses espaços?

Professora: Ah, eu acho que talvez a gente se acomodasse [risos]... eu acho... Eu falo por mim, porque é muito mais prático você estar ali, tá no seu campo de visão, você dá uma outra atividade que eles fiquem mais calmos. E lá fora não, eles tão sempre... tão sempre bombardeados por estímulos, né? Claro, ficam mais agitados [risos]. (depoimento de P10).

A sala de referência pode ser, portanto, compreendida como um espaço que possibilita maior controle e poder do adulto em relação às crianças. Retoma-se, aqui, a evidência da persistência de uma relação adultocêntrica, que busca o controle das ações infantis. Isso é característico de um modelo de educação infantil que se apropria das práticas escolarizantes, já questionadas por Foucault (1999), pelo seu poder de “adestramento”, vigilância e controle dos corpos e das mentes, “um tipo de poder que se exerce continuamente, por vigilância [...]” (p.42).

A fala da professora P10 reafirma o que já foi defendido por Horn (2007), ou seja, a evidência da dificuldade dos educadores em trabalhar com “corpos que se movimentam” (p. 27).

Talvez ainda por isso, a sala Cara Melada seja um espaço apontado por algumas professoras como o que menos gostam de utilizar, enquanto as crianças

elegeram tal espaço, segundo o Portfólio da Escola, como o preferido entre elas. Isso pode ser verificado no depoimento da professora P10 que, provavelmente a fim de possuir um maior controle e vigilância das crianças, não considera o potencial enriquecedor da integração na utilização das diversas estruturas ou cantos que o espaço pode oferecer enquanto possibilidade de ampliação do jogo imaginativo (LIMA, 1989), o que é possível de ser percebido ao apontar que as crianças deveriam utilizar *ou* o cantinho da fantasia *ou* a parede de escalada:

Acho que a Cara Melada é um espaço que tem que tomar bastante cuidado, hoje, porque antes era só a parede e aquele cantinho da fantasia. Então a gente falava: *ah, hoje a gente vai 'pra' parede, amanhã ou na próxima semana a gente vai pra fantasia*. Hoje não, já tem outras coisas lá dentro que você tem que tá atento, né, que gera até perigo, né. Tem o pula-pula, cama elástica, aí eles querem fazer um monte de coisa ao mesmo tempo [...]. Acho que tem muita responsabilidade, aquele espaço, eu não gosto muito de usar. (Depoimento de P10).

Ao comentar sobre os espaços que mais gosta e os que menos gosta de utilizar em suas práticas, P5 explicita também se incomodar com a agitação das crianças no espaço da Cara Melada:

O que eu menos gosto [...] também é um pouco difícil de falar, assim, mas, eu acho que é a sala Cara Melada. Eu, como professora, é assim... eles ficam muito eufóricos na sala Cara Melada, por causa da parede, por causa das fantasias, que eles colocam roupa de princesa, roupa de super-heróis. (Depoimento de P5).

No entanto, a sala Cara Melada é um espaço que consta no próprio quadro de rotina da instituição, assim como os três parques da unidade. Isso pode representar que, tendo sido criado pela gestão, tal quadro privilegia justamente o tempo de utilização dos espaços que possibilitam maior movimento e desafios corporais às crianças.

Contrastam aqui, portanto, a concepção defendida pela diretora com as concepções das professoras que, se por um lado apresentam um discurso favorável às características do espaço da unidade, conforme apontamentos do capítulo anterior, por outro lado, explicitam uma dificuldade de fazer valer, em suas práticas, tais concepções.

Um contraste que revela, sobretudo, um distanciamento entre uma concepção de espaço e uma concepção de criança. Pensada dessa forma, ou seja, enquanto

um corpo que deve ser controlado em seus movimentos, a criança parece ser compreendida, ainda, como aquela *fera difícil de manejar*, mencionada por Kohan (2003) ao retratar as concepções de infância na antiguidade grega.

A nova organização da EMEI A pós-fusão das unidades também trouxe mudanças no que se refere ao horário de saída das crianças do período matutino e vespertino. Antes da fusão, as crianças aguardavam a chegada dos transportes escolares ou dos seus responsáveis na própria sala de referência. Com a fusão das unidades, no momento da saída das crianças do matutino, as turmas de crianças do vespertino já estão na instituição, assim como no horário da saída das crianças do vespertino as turmas do outro período também já se encontram na unidade.

O primeiro modo de organização da saída das crianças foi pensar em levá-las todas à quadra poliesportiva, para que pudessem esperar os transportes escolares ou os familiares responsáveis e, assim, liberar a sala de referência para a turma do período posterior. Verificando que o tempo de espera das crianças até a hora da saída chegava a ser, para algumas turmas, de 20 minutos ou mais, com uma quantidade muito grande de crianças em um mesmo espaço, houve a proposta da direção de que a espera poderia acontecer em outros espaços da unidade, sendo que esse assunto chegou a ser discutido até mesmo em HAC, conforme afirmou a diretora durante a entrevista. Assim, conta a diretora:

Aí eu fiz uma reunião com elas, num HAC, e coloquei algumas ideias 'pra' elas. *Gente, vamos lá, vocês não vão sair da sala de aula e sentar lá na frente esperando o ônibus vir buscar. Então o que que a gente poder fazer nesse tempo? Aí eu fui tirando delas: ah, a gente pode brincar de bolinha de sabão. A gente pode utilizar as amarelinhas da caçada. A gente pode ir lá na quadra e brincar com as bicicletas. A gente pode ficar no gramado e brincar de pula corda com eles. Então eu fui falando, elas foram falando, né? Ah, a gente pode colocar eles nas lousas pra escrever... Você viu que tem algumas lousas espalhadas na escola, né? Então a gente foi pensando em coisas pra que eles não fiquem sentados esperando a mãe. A gente pode, enquanto isso, ir aguar as plantinhas da horta. Então a gente foi tirando isso do grupão, de coisas que podem ser feitas quando a gente vai se apropriando de todas as possibilidades que esse espaço tem pra oferecer pra gente nessa hora que tá fora da sala de aula.*

No entanto, percebe-se que algumas professoras mantiveram o costume de levar as crianças à quadra poliesportiva, afirmando ser esse o local estipulado para

o horário da “entrega das crianças”, como pode ser verificado no depoimento da professora P10:

Entrevistadora: E quando as crianças da tarde chegam?

Professora: Aí nós já saímos da sala. Os transportes passam por volta das 13:30. Elas [professoras do vespertino] estão recebendo as crianças nos corredores, a gente sai por volta das 13:10 e a gente espera na quadra, porque depois começam a passar os transportes particulares. (Depoimento de P10).

Mencionando que o espaço determinado para reunir as crianças no momento da saída é o da quadra, P5 revela que, mesmo com a mudança do espaço, reproduz a prática que já existia quando a saída das crianças era realizada na sala de referência:

Professora: Aí 13:00 eu saio da sala pra professora da tarde poder receber os alunos dela que estão chegando. Aí eu vou pra quadra, porque é na quadra que a gente entrega as crianças na hora da saída. Entrega pros pais, pro pessoal dos transportes, pros ônibus.

Entrevistadora: E a saída começa 13h20?

Professora: É, daí até esse horário a gente fica cantando, geralmente a gente fica cantando. É o momento que a gente faz o que fazia na sala, que é o momento das músicas, né? Aí a gente faz na quadra. (Depoimento de P5).

Conferindo o tempo que as crianças deverão aguardar a chegada dos transportes ou dos seus responsáveis, juntamente com tantas outras, de outras turmas que também utilizam a quadra para o horário da saída, se a turma dirige-se à quadra às 13h00 e, algumas delas, conforme anunciado pelas próprias professoras, aguardam até próximo às 13h50 (horário oficial da saída das crianças do período vespertino) pela chegada de seus responsáveis, pode-se concluir que, para algumas crianças, esse tempo de espera chega a ser de quase 50 minutos.

O tempo de espera das crianças nas práticas da educação infantil é criticado por Oliveira (2002), ao questionar a organização curricular que leva a um desperdício de tempo em atividades sem significado às crianças e sem coerência com uma pedagogia transformadora. Tempo desperdiçado, nesse sentido, também pode ser compreendido aqui enquanto desperdício de potencialidade educativa dos espaços.

Contudo, enquanto algumas falas revelam a persistência das práticas cristalizadas, outros depoimentos parecem demonstrar a possibilidade de as

professoras fazerem do momento de mudança uma oportunidade para refletirem sobre suas práticas e seus “comodismos”.

Nas entrevistas, há professoras que afirmam utilizar, com suas crianças, todos os espaços da unidade, apontando que essa prática enriquece o trabalho e mencionando, inclusive, que a necessidade de sair da sala de referência e os horários não contemplados, no quadro de rotina, com nenhum espaço pré-determinado, as fazem repensar o seu próprio planejamento e rever suas concepções. Isso pode ser percebido nos depoimentos de P1 e P3:

Os outros espaços também, a gente sempre usa. Tem aqueles que estão no nosso horário, a gente já planeja, ou dá também para optar por outro espaço, porque a escola tem bastante espaço diferente, dá sempre pra pensar em alguma coisa diferente, tem sempre espaço que não tá sendo usado em determinados horários. Ou até mesmo você troca com uma professora, você entra num acordo, né? Tem a gibiteca, tem o canto de jogos, a cozinha experimental. [...] Você pode trabalhar em vários espaços, por exemplo, pode trabalhar a matemática no canto de jogos, na sala de aula, no gramado onde você leva os dados e faz uma brincadeira com as crianças, então não precisa necessariamente ser num espaço só. (Depoimento de P1).

Nós sempre vamos ao Jardim Multissensorial, que as crianças adoram ir lá, tem a cara melada, a gibiteca, o campo. Atrás da minha sala tem um espaço que eles adoram brincar que tem as plantinhas, é um lugar legal para eles brincarem, fazem bolinhas de sabão. Aqui atrás tem um lugar que, quando chove, as crianças adoram vir brincar com barquinho de papel que eu faço com eles. É um dos lugares mais feios da escola, mas eles adoram porque passa água. Então... são esses espaços que a gente utiliza mesmo. Aqui atrás a gente usa também pra fazer piquenique, embaixo dessas árvores, a gente também faz caminhada pela pista, tem uma pista, então a gente vai dar uma volta. Acho que cada cantinho da escola é utilizado pelas crianças. Alguns assim, são atividades planejadas, você pensa, né, *por que que eu ‘tô’ indo no jardim sensorial? O que que eu quero quando levo as crianças lá?* Agora, quando, por exemplo, eu vou brincar atrás da minha sala com bolinha de sabão ou outras coisas, o que que eu quero? Quero que eles brinquem mesmo. (Depoimento de P3).

Alguns trechos das entrevistas indicam que a necessidade, ou mesmo a “obrigatoriedade”, de ficar um tempo menor dentro da sala de referência e, assim, utilizar mais os demais espaços da EMEI, pôde levar as professoras a novas experiências e aprendizagens. P1 considera a situação como um desafio que gera aprendizagem, porém não explicita, em sua fala, que tipo de aprendizagem advém a ela, enquanto professora, a partir de tal experiência:

O que mudou foi que, antes da vinda da outra escola, eu tinha mais tempo pra ficar num determinado espaço. Por exemplo, os parques, agora, como são mais turmas, não posso ir sempre onde eu quero, mesmo tendo um monte de parque. Mas de repente tem o parque da casinha, o parque do trezinho, ou mesmo outros espaços, tem o gramado, a parede de azulejo, e até o próprio pátio onde as crianças podem ficar brincando de amarelinha ou inventando outras brincadeiras. Agora é assim, você tem que ir pra outros espaços, que antes você não ia muito. É um desafio, a gente acaba também aprendendo muito com isso. (Depoimento de P1).

Já a professora P4, entende que a necessidade de permanecer fora da sala de referência foi um fato que a levou a pesquisar, a aprender, para propor novas situações para as crianças, fazendo-a, portanto, “sair do comodismo”:

Com a vinda [da EMEI B], no começo eu saía e ficava num espaço qualquer, eu falava assim: *ai meu deus do céu... o que que eu vou fazer aqui?* Na sala de aula eu já sabia o que fazer, eu já estava acostumada com aquilo, já tirava de letra. Mas aí, fora da sala, eu perdida, as crianças perdidas... Antes eu ia mais no parque, já tava acostumada com isso, mas de repente você tá fora da sala, mas não tem parque pra ir, porque os parques já estão todos ocupados. Aí eu me senti na obrigação de tentar buscar outras coisas para esses momentos, tá? Então eu aprendi inúmeras brincadeiras. [...] Eu tinha que fazer o semanário, tinha que me planejar pra saber o que fazer com as crianças fora da sala de aula, que não era só deixar elas soltas, se não todo mundo ficava louco, e aí eu comecei a pesquisar e aprender que as aulas podiam ser muito mais gostosas e diferentes.

Então eu acho que tudo isso é decorrência da chegada mesmo [da EMEI B] na escola, né? Porque a gente tem que acabar se ajustando pra algumas coisas, e aí eu aprendi. Tirou um pouco do comodismo, eu acho que é isso. Eu acho que o professor ele é muito acomodado. (Depoimento de P4).

Assim, para a professora P4, o fato de sair da sala de referência, ter de estar em outro espaço que não aquele que, em seus depoimentos, denomina de “sala de aula”, já a levou a refletir/pesquisar propostas diferenciadas daquelas habituais em sua rotina com as crianças.

Ainda mais explícita quanto à relação entre a existência dos espaços e as propostas que podem emergir a partir disso, é a fala da professora P7. Segundo ela,

O fato desses espaços existirem, você, quando vai planejar a sua aula, já pode ter mil ideias, você já pode pensar em uma aula mais interessante. Aqui há gama de oportunidades, e isso enriquece, claro, o trabalho com as crianças. [...] Assim, dá mais ideia pra gente planejar muita coisa, fazer muita coisa interessante com a criança.

Ajuda até pensar melhor no planejamento, dá mais ideias pra gente sobre o que a gente pode fazer. (Depoimento de P7).

A fala acima, da professora P7, expressa a questão da influência da diversidade dos espaços na hora de pensar as atividades a serem realizadas, indicando que a existência deles contribui com o enriquecimento das propostas planejadas para as crianças, já que instiga a professora a mais ideias no momento do planejamento.

Os depoimentos mencionados permitem supor que o espaço da EMEI A, reconhecido pelas professoras como rico pela sua diversidade e possibilidades que oferece às crianças, aliado a uma rotina que não engessa a professora quanto às suas tomadas de decisão, traz também a possibilidade de atuar como promovedor de novas reflexões às professoras, a respeito dos seus planejamentos; por fim, estimula não só a criatividade das crianças, mas também a das próprias professoras.

Nesse sentido, pode-se arriscar dizer que, de certa forma, ao agir trazendo modificação nas práticas dos professores, o espaço está atuando, como defendido anteriormente neste trabalho, como *educador do educador*.

Contudo, pontos importantes dos depoimentos devem, ainda, ser aqui considerados. Retomando trechos anteriormente citados, como: “tinha que planejar para saber o que fazer com as crianças fora da sala de aula” (depoimento de P4) ou “o fato desses espaços existirem, você, quando vai planejar a sua aula, já pode ter mil ideias, você já pode pensar em uma aula interessante” (depoimento de P7), entre outros, é possível evidenciar que as propostas de atividades planejadas pelas professoras partem daquilo que o espaço inspira; o espaço, nesse sentido, vem antes da proposta educativa.

Na Pedagogia-em-Participação, o planejamento é entendido como uma resposta à escuta documentada da criança:

[...] planificar é criar formas de responder à escuta documentada. Aprender a documentar torna-se, assim, um requisito indispensável para uma pedagogia que honra a participação das crianças nas actividades e projectos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.11).

Além do propósito de enfatizar a necessidade da documentação daquilo que é ouvido, visto, percebido sobre os interesses, curiosidades e necessidades das crianças, a citação de Oliveira-Formosinho possibilita também a compreensão de que o planejamento nasce exatamente da sensibilidade da professora aos interesses e motivações das crianças (e não meramente a partir da possibilidade de um dado espaço), diante da qual surgem as intenções e, assim, as propostas de atividades. Dessa forma, é a partir da clareza das intenções que o planejamento deve ser realizado; e é também a partir daí que o espaço deve ser pensado, planejado, organizado; consistindo, então, em uma área de intervenção curricular da professora.

No modelo curricular High-Scope, a professora “não prepara o contexto [...] de qualquer maneira, mas para responder a um projeto no quadro do desenvolvimento dos interesses das crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p.86). Isso quer dizer que o espaço é preparado para atender aos interesses da criança; nas práticas de algumas professoras da EMEI A, segundo seus próprios depoimentos, parece acontecer o contrário: o interesse da criança é que deve atender o que é oferecido pelo espaço. A professora, para elaborar o seu planejamento, primeiramente olha em direção ao espaço para, depois, olhar em direção às propostas para a criança.

Sabe-se, contudo, que um espaço estimulante, desafiador e bonito tende a criar relações e interações intensas e produtivas, as quais geram envolvimento e despertam interesses da criança. Sob essa perspectiva, o espaço já é, a priori, parte de um planejamento que antecede a ação da criança. Porém, uma proposta que atenda, verdadeiramente, o princípio do protagonismo infantil deverá ter, no centro do seu pulsar, a criança, seus propósitos, e todo o planejamento deve emergir daí.

Mesmo com práticas questionáveis, do ponto de vista da construção do ambiente educativo, é possível verificar nos discursos das professoras a percepção do sistema do rodízio, do fato de terem obrigatoriamente que permanecer fora da sala de referência e da diversidade dos espaços da EMEI A, como situações que as propulsionaram a pensar sobre propostas as quais, ainda segundo elas, passam a ser mais interessantes às crianças, e a pesquisar brincadeiras e outras atividades a serem realizadas fora da sala de referência. De acordo com suas percepções, houve reflexões, mudanças e aprendizagem em suas práticas.

9.2 A Concepção de “Tempo Didático”

O *tempo* é um tema de destaque nas falas de algumas professoras ao discorrerem, nas entrevistas, a respeito do sistema de rodízio dos espaços estabelecido pelo quadro de rotina, a partir da fusão das duas unidades. Ao serem obrigadas a permanecer fora da sala de referência por mais tempo do que costumavam ficar antes da fusão das unidades, tanto professoras da EMEI A como as provindas da EMEI B, queixam-se daquilo que chamam de perda do “tempo dentro da sala de aula” ou, conforme suas próprias falas, diminuição do “*tempo didático*”. Isso pode ser percebido com a fala da professora P4, ao relatar o início do processo de fusão entre as duas unidades:

Foi assim: a escola já é relativamente grande, então o que incomodou um pouco, vai, entre aspas, a vinda da outra escola, foi a perda que a gente teve de algum tempo dentro da sala de aula, porque a gente tem que sair pra ‘tá’ dando o espaço pra turma do intermediário, que é o pessoal da outra escola, né, na sua grande maioria, pra tá entrando e usando o teu espaço da sala de aula, ‘tá’? Então eu sou da manhã, eu tenho que sair, eu saio 10:35 pra hora da merenda, e se não tivesse a escola aqui eu voltaria pra dentro da sala de aula. Como tem a escola, o que que acontece, eu tenho que ficar pra fora. [...] Então eu acho que assim, se incomodou em alguma questão, incomodou na questão de eu ter que sair do meu espaço, ‘tá’, que eu tinha com as crianças depois da merenda, pra estar desenvolvendo alguma atividade de leitura ou uma atividade de recreação. Eu tive que deixar de fazer isso, tá, pra ocupar alguns espaços. (Depoimento de P4).

A professora P4, mesmo podendo permanecer por toda a primeira parte da manhã dentro da sala de referência, já que o horário de entrada da sua turma é às 8h00, se incomoda por ter de ocupar outros espaços a partir das 10h35, mencionando, ainda, se incomodar por perder o tempo que poderia utilizar para realizar uma atividade de leitura ou de recreação; atividades essas que podem se tornar muito enriquecedoras se pensadas a partir das possibilidades que os diversos espaços da EMEI A oferece. Assim como P4, outras professoras descrevem suas insatisfações e preocupações referentes à diminuição do tempo dentro da sala de referência. A professora P1 queixa-se de ter que sair mais cedo da sala de referência, no horário próximo à saída das crianças:

Eu acho que... que nem... o nosso caso, a gente sai 1 e 15, mas teria que sair 1 e 40 da sala, né. Eu acho que o que pesa é aí, você

ter que ficar menos tempo, porque você tem que planejar muito bem as suas atividades para poder conciliar esse tempo que você tem, esse tempo real que você tem de sala. (Depoimento de P1).

Percebe-se com o depoimento acima, da professora P1, que a preocupação quanto ao planejamento das atividades refere-se àquelas desenvolvidas apenas dentro da sala de referência. A professora P9 também demonstra uma grande preocupação em “dar conta de conteúdos” e das atividades que devem ser realizadas na sala de referência, atividades essas relacionadas à linguagem oral e escrita, à matemática e “aos jogos”; P9 evidencia uma concepção altamente escolarizante para as práticas da educação infantil e menciona o que considera como uma *perda do tempo didático*:

Agora, o ponto ruim, que fica um pouco difícil, é o tempo menor dentro da sala de aula... Isso eu acho que acaba prejudicando, né? Porque... porque a gente tem que dar conta de um conteúdo também, de parte escrita, de língua oral, de matemática, de jogos mesmo. Tem o espaço dos jogos, mas tem os jogos que você tem que fazer dentro da sala de aula, o registro, né, de como foi a atividade. A parte do caderno de classe, a gente tem que dar conta. Nós temos que dar conta do caderno de classe, e esse é um momento que não dá pra você fazer do lado externo da sala, tem que ser em sala de aula, né? Aí eu acho que perde na questão mesmo do tempo didático. (Depoimento de P9).

A fala de P8, ressaltando considerar os espaços da unidade como maravilhosos, ainda assim compreende que estar menos tempo dentro da sala de referência representa uma perda do tempo didático:

O que eu acho ruim é isso, porque a gente chega na sala e a outra professora tá lá, a gente tem, em alguns momentos, que ficar pra fora da sala, tem que arrumar outros espaços... não que não seja bom, porque, eu já disse, os espaços são maravilhosos... mas é que... é que acaba perdendo um pouco do tempo didático, né? (Depoimento de P8).

Um momento interessante durante as entrevistas aconteceu na fala da professora P5, quando, inicialmente, queixou-se da *perda do tempo didático* e, ao longo da conversa, conseguiu refletir sobre essa questão, ressignificando suas concepções:

Professora: Na prática pedagógica é que... assim: eu acho que a gente perdeu um pouquinho em tempo didático, por essa questão

mesmo de infraestrutura. De ter que sair um pouco antes do horário, ficar mais tempo fora da sala de aula. Então eu acho que em tempo didático a gente perdeu um pouquinho.

Entrevistadora: Lá [na *EMEI B*] vocês já tinham essa rotina de estar em vários espaços?

P5: Os espaços eram bem menores, até porque a escola era menor, menos professores e tal, mas também era cronometrado, tinha os horários de cada professor, o dia de cada professor, era a mesma coisa. Também tinha esse rodízio, só que havia um tempo muito maior na sala de aula.

Só que, o que eu também pude perceber, como professora, é que, mesmo esse tempo aqui sendo reduzido, o aprendizado da criança não ficou em nada a desejar ao que nós tínhamos lá [na *EMEI B*], não ficou.

Entrevistadora: Por quê?

P5: Também não entendo. Eu acho que... não sei, não consigo entender... Eu acredito que talvez seja pelo fato da criança... acho que... o que você podia fazer em sala de aula, só em sala de aula lá, acho que... por ser poucos espaços, não sei, aqui você fez, você assegurou à criança... porque também é uma preocupação nossa aqui, nós temos um plano de ensino que tem coisas, que tem habilidades que você tem que tá desenvolvendo, né, então de repente eu não desenvolvi em sala de aula mas eu desenvolvi em outro espaço. Por exemplo, o que a gente trabalhava em sala de aula, a gente aqui tinha o canto dos jogos. Então eu acho que, diminuiu aqui, mas acrescentou ali. Porque, gibiteca... o que você trabalhava em leitura e escrita? Às vezes a gente trabalhava com tirinhas, né, em sala de aula. Agora você pode trabalhar isso na gibiteca.

Entrevistadora: Então quando você diz que diminuiu o tempo didático... o que foi que diminuiu?

P5: Eu acredito que... o que eu quis dizer o tempo didático que diminuiu em sala de aula... o estar em sala de aula. Só que à criança foi assegurado o aprendizado em outro espaço também. Na verdade... é até pra *mim* pensar mesmo, na fala, porque... você vai colocando, vai falando e você não vai percebendo... na verdade a fala deveria ter sido diferente, que diminuiu o tempo em sala de aula... em sala de aula. Mas acho que não teve nenhum outro tipo de perda, não. Acho que é aquilo que eu te falei, aquilo que a gente fazia de lúdico e de atividades na sala de aula, a gente passou a fazer na quadra, ou no canto dos jogos, na gibiteca, então foi assegurado à criança, a gente sempre teve essa preocupação de assegurar que fossem trabalhadas as habilidades com as crianças independente da sala de aula. (depoimento de P5).

A grande quantidade de pausas realizadas na fala da professora P5, como pode ser verificado acima com a utilização das reticências no texto da citação, permite perceber que, nesse momento da entrevista, foi gerado um conflito entre uma concepção enraizada – a de que o *tempo didático* é apenas aquele que se passa dentro das salas de referências – e o reconhecimento das aprendizagens e do

desenvolvimento da criança na sua interação com a diversidade de possibilidades advindas dos diferentes espaços.

A diretora manifesta sua insatisfação com o modo de algumas professoras pensarem a respeito da diminuição do tempo dentro da sala de referência:

Mas aí vem aquela questão: Diminuiu o meu tempo de sala de aula, logo, diminui-se a lição. Olha o pensamento, né? Ué, mas... é pré-escola, não é 'pra' ficar 4 horas fazendo lição. E olha quantas coisas legais que dá 'pra' fazer. Esquece da atividade em folha. Mas aí vem: Ah, mas as mães vão sentir isso, porque vai ser pouca folha na reunião de pais. E eu: Então professora, mas aí é o momento de vocês tirarem foto do que vocês estão fazendo. Vamos montar painéis pras mães verem nessa reunião quantas coisas legais o filho dela faz aqui dentro, e que ele não tá sendo prejudicado no conteúdo. Na verdade, é o conteúdo dado de uma maneira lúdica, que é o que tem que ser na pré-escola. Então é difícil também você tirar essa coisa que já tá cristalizada. (Depoimento da diretora).

Percebe-se que a diretora, de alguma forma, tenta possibilitar o exercício da reflexão pelas professoras, porém aponta o problema das concepções cristalizadas e a dificuldade em promover as mudanças das práticas. Contudo, a professora P7 demonstra, em sua fala, haver reflexos positivos da tentativa da diretora em descristalizar tais concepções:

Claro que, como são mais espaços, e a gente tem menos tempo dentro da sala de aula, no começo a gente fica assim preocupada, e agora? Como eu vou fazer pra dar conta do trabalho, de trabalhar tudo que tem que trabalhar com a criança em tão pouco tempo dentro da sala de aula? Mas depois a gente vai vendo, e a [Diretora] foi ensinando isso pra gente, que tudo o que a gente quer com a criança, tudo o que tem que ser planejado, pode ser feito fora da sala de aula. São tantos lugares, né, tantos espaços. O conhecimento não acontece só na sala de aula. Dá pra você trabalhar nos outros lugares também. Você vai adaptar o que você tá propondo dentro desses espaços. Você vai fazer uma leitura com a criança, então você vai adaptando o seu plano de aula de acordo com os espaços. Você percebe a importância do planejamento, de você pensar antes e adaptar o conhecimento que você quer trabalhar com os espaços da escola.

A criança aprende muito do lado de fora, que é a coisa do visual, né. Então a criança coloca a mão numa árvore, ela te faz uma pergunta, você tá trabalhando ciências, né. Ela vê um número, você tá trabalhando a matemática. Então se você sai de dentro da sala de aula, parece que a mente nossa e da criança fica muito mais aberta, né... então é o mundo também, é o mundo aí fora. (Depoimento de P7).

O depoimento de P7 evidencia uma compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não acontecem apenas a partir do espaço da sala de referência, denotando, portanto, a visão do potencial educativo dos espaços externos a essa sala. Porém, evidencia-se aí, novamente, a ideia de adaptar o planejamento de acordo com o espaço, ideia essa que parece distorcida daquela que se propõe nesse estudo, conforme apontamentos anteriores. Como já afirmado antes, não se trata de adaptações, mas sim de planejar o espaço segundo os propósitos educacionais. Dessa forma, é o espaço que está em função de uma proposta curricular, não no sentido de ser mero instrumento, mas enquanto parte constitutiva do próprio currículo.

A fim de realizar uma verificação da quantidade de tempo das professoras e suas turmas de criança dentro e fora das salas de referência, organizei – a título de exemplo e com base em um documento disponibilizado pela diretora, que mostra o horário de todas as professoras dos três períodos –, 8 quadros de horários, referentes às turmas das professoras P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. Esses quadros mostram: horário de utilização dos espaços externos à sala de referência, estipulados pelo quadro de rotina (em amarelo); o tempo obrigatório fora da sala de referência, sem espaço determinado pelo quadro de rotina (em vermelho); e o tempo livre para utilização da sala de atividade ou outro espaço disponível (em verde):

ROTINA – P1 (Período: Intermediário)

2a. feira	3a. feira	4a. feira	5a. feira	6a. feira
10h00 – 10h15	10h00 – 10h15	10h00 – 10h15	10h00 – 10h15	10h00 – 10h15
Café 10h15 – 10h30	Café 10h15 – 10h30	Café 10h15 – 10h30	Café 10h15 – 10h30	10h15 – 10h30
10h30 – 11h35	10h30 – 11h35	Casinha 10h30 – 11h00	Parque do coração 10h30 – 11h00	Almoço 10h30 – 11h00
11h35 – 12h15	11h35 – 12h00	11h35 – 12h15	11h00 – 12h00	11h00 – 12h00
Traços Travessos 11h35 – 12h15	11h35 – 12h00	Informática 11h35 – 12h15	11h00 – 12h00	11h00 – 12h00
12h15 – 12h30	Cara melada 12h00 – 12h30	12h15 – 12h30	Coala 12h00 – 12h30	Café (12h00 – 12h15)
Almoço 12h30 – 13h00	Almoço 12h30 – 13h00	Almoço 12h30 – 13h00	Almoço 12h30 – 13h00	12h15 – 12h50
13h00 – 13h50	13h00 – 13h50	13h00 – 13h50	13h00 – 13h50	13h00 – 13h50

Tempo semanal de espaços estipulados pelo quadro de rotina: 3h20

Tempo semanal obrigatório fora da sala de referência (sem espaço determinado): 5h00

Tempo semanal livre para utilização da sala de referência ou outros espaços: 5h50

ROTINA – P2 (Período: Intermediário)

2a. feira	3a. feira	4a. feira	5a. feira	6a. feira
10h00 – 10h15	10h00 – 10h15	10h00 – 10h15	10h00 – 10h15	Cara
Café 10h15 – 10h30	Café 10h15 – 10h30	Café 10h15 – 10h30	Café 10h15 – 10h30	Melada 10h00 – 10h30
10h30 – 11h00	Parque do Coração 10h30 – 11h00	10h30 – 11h00	10h30 – 11h00	Almoço 10h30 – 11h00
11h00 – 11h30	11h00 – 11h30	11h00 – 11h30	11h00 – 11h25	Traços Travessos 11h00 – 11h40
11h30 – 12h00	Informática 11h35 – 12h15	11h30 – 12h00	Coala 11h25 – 11h55	11h40 – 12h00
Parque do Trenzinho 12h00 – 12h30	12h15 – 12h30	12h00 – 12h30	11h55 – 12h30	Café 12h00 – 12h15
Almoço 12h30 – 13h00	Almoço 12h30 – 13h00	Almoço 12h30 – 13h00	Almoço 12h30 – 13h00	12h15 – 12h50
13h00 – 13h50	13h00 – 13h50	13h00 – 13h50	13h00 – 13h50	

Tempo semanal de espaços estipulados pelo quadro de rotina: 3h20

Tempo semanal obrigatório fora da sala de referência (sem espaço determinado): 5h50

Tempo semanal livre para utilização da sala de referência ou outros espaços: 5h15

ROTINA – P3 (Período: Intermediário)

2a. feira	3a. feira	4a. feira	5a. feira	6a. feira
10h00 – 10h15	10h00 – 10h15	10h00 – 10h15	10h00 – 10h15	Traços
Café 10h15 – 10h30	Café 10h15 – 10h30	Café 10h15 – 10h30	Café 10h15 – 10h30	Travessos 10h00 – 10h30
10h30 – 11h30	10h30 – 11h30	Parque do Coração 10h25 – 10h55	10h30 – 10h55	Almoço 10h30 – 11h00
		10h55 – 11h35	Informática 10h55 – 11h35	11h00 – 12h00
11h30 – 12h00	11h30 – 12h00	Cara Melada 11h35 – 12h15	11h35 – 12h00	
12h00 – 12h30	12h00 – 12h30	12h15 – 12h30	Parque do Trenzinho 12h00 – 12h30	Café (12h00 – 12h15)
Almoço 12h30 – 13h00	Almoço 12h30 – 13h00	Almoço 12h30 – 13h00	Almoço 12h30 – 13h00	12h15 – 12h50
13h00 – 13h50	13h00 – 13h50	13h00 – 13h50	13h00 – 13h50	

Tempo semanal de espaços estipulados pelo quadro de rotina: 2h50

Tempo semanal obrigatório fora da sala de referência (sem espaço determinado): 5h45

Tempo semanal livre para utilização da sala de referência ou outros espaços: 5h55

ROTINA – P4 (Período: Manhã)

2a. feira	3a. feira	4a. feira	5a. feira	6a. feira
Café 8h00 – 8h30	Café 8h00 – 8h30	Café 8h00 – 8h30	Café 8h00 – 8h30	Café 8h00 – 8h15
8h30 – 10h35	8h30 – 10h35	8h30 – 9h30	8h30 – 10h35	8h15 – 9h10
		9h30 – 10h35		Almoço 9h10 – 9h30
Almoço 10h35 – 10h55	Almoço 10h35 – 10h55	Almoço 10h35 – 10h55	Almoço 10h35 – 10h55	9h30 – 10h50
Coala 10h55 – 11h25	Parque do Coração 10h55 – 11h25	Cara Melada 10h55 – 11h25	Parque do Trenzinho 10h55 – 11h25	
11h25 – 11h50	11h25 – 11h50	11h25 – 11h50	11h25 – 11h50	

Tempo semanal de espaços estipulados pelo quadro de rotina: 2h00

Tempo semanal obrigatório fora da sala de referência (sem espaço determinado): 1h55

Tempo semanal livre para utilização da sala de referência ou outros espaços: 10h20

ROTINA – P5 (Período: Intermediário)

2a. feira	3a. feira	4a. feira	5a. feira	6a. feira
Café 10h00 – 10h15	Café 10h00 – 10h15	Café 10h00 – 10h15	Café 10h00 – 10h15	Almoço 10h00 – 10h30
10h15 – 10h35	Traços Travessos 10h15 – 10h55	10h15 – 10h35	10h15 – 10h35	10h30 – 11h45
10h35 – 11h25	11h55 – 11h25	10h35 – 11h25	10h35 – 11h25	
Cara Melada 11h25 – 11h55	Parque do Coração 11h25 – 11h55	11h25 – 11h55	11h25 – 11h55	Café 11h45 – 12h00
Almoço 11h55 – 12h25	Almoço 11h55 – 12h25	Almoço 11h55 – 12h25	Almoço 11h55 – 12h25	12h00 – 12h50
Coala 12h30 – 13h00			Informática 12h25 – 13h05	
13h00 – 13h50	12h30 – 13h50	12h30 – 13h50	13h05 – 13h50	

Tempo semanal de espaços estipulados pelo quadro de rotina: 2h50

Tempo semanal obrigatório fora da sala de referência (sem espaço determinado): 2h00

Tempo semanal livre para utilização da sala de referência ou outros espaços: 9h20

ROTINA – P6 (Período: Manhã)

2a. feira	3a. feira	4a. feira	5a. feira	6a. feira
8h00 – 8h30	8h00 – 8h30	8h00 – 8h30	8h00 – 8h30	Café 8h15 – 8h30
Café 8h30 – 8h55	Café 8h30 – 8h55	Café 8h30 – 8h55	Café 8h30 – 8h55	
8h55 – 10h10	8h55 – 10h10	8h55 – 10h10	8h55 – 9h20 Traços Travessos 9h20 – 10h10	Almoço (9h30 – 9h50)
10h10 – 10h25	Informática	10h10 – 10h25	10h10 – 10h25	9h50 – 10h25
Coala 10h25 – 10h55	10h10 – 10h50	Parque do Trenzinho 10h25 – 10h55	Parque do Coração 10h25 – 10h55	10h25 – 10h50
Almoço 11h00 – 11h25	Almoço 11h00 – 11h25	Almoço 11h00 – 11h25	Almoço 11h00 – 11h25	
11h25 – 11h50	11h25 – 11h50	11h25 – 11h50	11h25 – 11h50	

Tempo semanal de espaços estipulados pelo quadro de rotina: 3h00

Tempo semanal obrigatório fora da sala de referência (sem espaço determinado): 2h10

Tempo semanal livre para utilização da sala de referência ou outros espaços: 8h25

ROTINA – P7 (Período: Manhã)

2a. feira	3a. feira	4a. feira	5a. feira	6a. feira
8h00 – 8h30	8h00 – 8h30	8h00 – 8h30	8h00 – 8h30	8h00 – 8h15
Café 8h30 – 8h55	Café 8h30 – 8h55	Café 8h30 – 8h55	Café 8h30 – 8h55	Café 8h15 – 8h30
8h55 – 10h25	8h55 – 9h20 Informática 9h20 – 10h10	8h55 – 10h25	8h55 – 9h20 Traços Travessos 9h20 – 10h10	8h55 – 9h30 Almoço (9h30 – 9h50)
10h10 – 10h25	10h10 – 10h25		10h10 – 10h25	
Parque do Coração 10h25 – 10h55	Coala 10h25 – 10h55	Cara Melada 10h25 – 10h55	Parque do Trenzinho 10h25 – 10h55	9h50 – 10h50
Almoço 11:00 – 11h25	Almoço 11:00 – 11h25	Almoço 11:00 – 11h25	Almoço 11:00 – 11h25	
11h25 – 11h50	11h25 – 11h50	11h25 – 11h50	11h25 – 11h50	

Tempo semanal de espaços estipulados pelo quadro de rotina: 3h40

Tempo semanal obrigatório fora da sala de referência (sem espaço determinado): 1h15

Tempo semanal livre para utilização da sala de referência ou outros espaços: 8h55

ROTINA – P8 (Período: Tarde)

2a. feira	3a. feira	4a. feira	5a. feira	6a. feira
13h00 – 13h15	13h00 – 13h15	13h00 – 13h15	13h00 – 13h15	13h00 – 13h10
Almoço 13h15 – 13h40	Almoço 13h15 – 13h40	Almoço 13h15 – 13h40	Almoço 13h15 – 13h40	Almoço 13h10 – 13h30
Parque do Trenzinho 13h40 – 14h10	Coala 13h40 – 14h10	Casinha 13h40 – 14h10		13h30 – 14h30
			13h40 – 14h40	Café (14h30 – 14h45)
14h10 – 15h15	14h10 – 15h15	14h10 – 15h15	Cara Melada 14h40 – 15h10	
Café 15h15 – 15h30	Café 15h15 – 15h30	Café 15h15 – 15h30	Café 15h15 – 15h30	14h45 – 15h50
Informática 15h30 – 16h20	Traços Travessos 15h30 – 16h20	15h30 – 16h50	15h30 – 16h50	
16h20 – 16h50	16h20 – 16h50			

Tempo semanal de espaços estipulados pelo quadro de rotina: 3h40

Tempo semanal obrigatório fora da sala de referência (sem espaço determinado): 1h10

Tempo semanal livre para utilização da sala de referência ou outros espaços: 10h10

Os quadros acima deixam claro que, a despeito das queixas de algumas professoras, o tempo livre para utilização das salas de referência ou outros espaços é, na maioria dos casos (P4, P5, P6, P7 e P8), muito superior ao tempo de espaços estipulados pelo quadro de rotina e ao tempo obrigatório fora da sala de referência. Ainda assim, dessas 5 professoras, 3 manifestaram, conforme citações anteriores, preocupação quanto ao “menor tempo em sala de aula” (P4, P8 e P5, sendo que a última acaba revendo sua concepção e mudando de opinião). As professoras P1, P2 e P3, se comparadas com as demais, têm o tempo livre muito menor para utilização das salas de referência. Dessas, apenas a P1 manifestou queixa quanto à diminuição do tempo em sala de aula. P2 e P3 chegam a ter, se comparadas à P4 ou P8 por exemplo, aproximadamente 50% a menos de tempo livre para utilização das salas de referência e, mesmo diante disso, afirmam, como já visto em citações anteriores, não haver perda alguma quanto ao tempo ou às possibilidades de aprendizagem das crianças.

Os dados indicados, bem como os depoimentos das professoras durante as entrevistas, levam à necessidade de compreender o que vem a ser *tempo didático*. Para algumas professoras, *tempo didático* parece significar apenas o tempo de trabalho dentro da sala de referência. O RCNEI menciona o tempo didático ao

efetuar orientações didáticas a respeito da organização do tempo no trabalho pedagógico da educação infantil:

A rotina representa [...] a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, 1998, p. 54, vol. 1).

Interessante observar que a rotina, definida como estrutura sobre a qual será organizado o *tempo didático*, deve envolver tanto as brincadeiras como as aprendizagens orientadas. Isso revela que a brincadeira é considerada uma situação de aprendizagem não orientada; revela também que a brincadeira não se contradiz ao tempo didático.

Ao contrário, o *tempo de brincar* faz parte do *tempo didático*. Sendo o *tempo didático* equivalente ao *tempo de trabalho educativo realizado com as crianças*, tem-se também a concepção do *educativo*, ou do conceito de *educação* apontado pelo RCNEI. Na definição do documento, *educar* significa:

Propiciar [...] situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998a, p. 23, v.1).

Mais uma vez, o tempo didático relaciona-se também ao brincar. A referência ao tempo didático pode ser encontrada ainda na obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, da autora Lerner (2002). Nessa obra, a autora refere-se ao tempo didático como a distribuição dos conteúdos, defendendo que, a forma como se distribui o tempo de aula, representa a importância que se atribui aos diferentes conteúdos; também orienta sobre a necessidade de se administrar o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar (LERNER, 2002).

Sem citar a obra ou ano de publicação, consta, na Proposta Pedagógica da Escola, justamente a referência a essa autora ao tratar, no tópico *Projetos Didáticos*, da organização do tempo didático:

O tempo é – todos os docentes sabemos bem – um fator de peso na instituição escolar: sempre é escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejaríamos ensinar-lhes a cada ano escolar. Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda sua complexidade e por reconhecer que o aprendizado progride através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata só de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos: trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático. Para concretizar essa mudança, parece necessário – além de atrever-se a romper com a correspondência linear entre parcelas de conhecimento e parcelas de tempo – cumprir pelo menos com duas condições: conduzir com flexibilidade a duração das situações didáticas e fazer possível a reconsideração dos mesmos conteúdos em diferentes oportunidades e desde diferentes perspectivas. Criar estas condições requer pôr em ação diferentes modalidades organizadoras. (LERNER, s/d, citado na Proposta Pedagógica da Escola).

Um ponto que merece atenção relaciona-se à compreensão de *conteúdo* na educação infantil. O RCNEI, conforme apontamentos realizados em capítulos anteriores, trata a questão dos conhecimentos a partir de um modelo de conteúdos equivalente à divisão adotada no ensino fundamental. Conseqüentemente, práticas pedagógicas alicerçadas nesse documento podem ser levadas a desconsiderar a especificidade do currículo para a educação infantil, currículo que seja norteado pela articulação dos conhecimentos através das diferentes linguagens expressivas, como: o movimento, o faz-de-conta, a dança, a música, o desenho, a pintura, o teatro, entre tantas outras.

A grande preocupação das professoras da EMEI A em relação ao tempo didático demonstra estar vinculada a esse modelo escolarizante de conteúdos, com a nítida intenção de preparar a criança para as próximas etapas escolares, conforme revelaram alguns depoimentos. Vê-se, portanto, uma concepção ainda pautada na educação infantil como um preparo para o ensino fundamental. O que importa, o que ocupa o primeiro lugar, são os conteúdos relacionados à aprendizagem da leitura, da escrita e das operações matemáticas, dando-se ênfase nas *lições do caderno*.

Nesse sentido, momentos de brincadeiras livres nos diversos espaços oferecidos pela unidade; desafios propostos em uma sala que permite à criança escalar parede, fantasiar-se ou entrar em espaços escuros com ou sem lanterna; brincar livremente em uma barraca com artigos de brinquedos representando uma feira livre; entrar em uma casinha de madeira toda decorada com artefatos

“bruxescos” caracterizando a casa da bruxa; ou tantas outras experiências que os diferentes espaços podem proporcionar às crianças, acabam sendo considerados como momentos que atrapalham a aprendizagem por reduzir aquilo que é (mal)entendido como *tempo didático* na educação da criança pequena, ou seja, o tempo que privilegia os conteúdos mais relacionados ao preparo para o ensino fundamental.

Kishimoto (2012) afirma que “o Brasil, embora adotando o paradigma de criança cidadã, com direito ao brincar, vive o conflito entre as intenções e as ações” (p.137). Se, por um lado, o discurso favorável a uma pedagogia da infância ganha destaque, por outro, as ações continuam enraizadas em concepções tão distantes que chegam a lembrar as quatro características atribuídas à criança na Grécia antiga, conforme já mostrou Kohan (2003).

Citando Pinto (1997, p.11-13), Delgado e Muller afirmam que o autor

Interpreta os paradoxos das infâncias na sociedade dos adultos [...]. Os adultos valorizam a espontaneidade das crianças, ainda que submetam suas vidas de crianças às regras das instituições. Os adultos dizem concordar que elas devem ser educadas para a liberdade e democracia, ao mesmo tempo em que a organização social dos serviços para a infância se baseia no controle e na disciplina. (2006, p.8).

Exatamente o mesmo ocorre com o brincar, com a liberdade de escolha e com a autonomia da criança: o discurso valoriza os espaços organizados do brincar, o protagonismo e agência infantis, propostas pedagógicas que partam do interesse da criança; porém, a prática valoriza a

[...] realização de trabalhos dirigidos, feitos individualmente, não preveem espaços para tarefas coletivas e têm dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças em constante vigilância e ordenamento (HORN, 2007, p. 24).

Na EMEI A, percebe-se uma contradição das professoras entre suas opiniões a respeito do espaço da unidade, explicitadas especialmente nos pareceres escritos, com as concepções de criança e de educação infantil que permeiam seus discursos a respeito do tempo didático.

Enquanto as opiniões sobre os espaços dirigem-se a uma congruência às propostas atuais de educação infantil defendidas nos documentos oficiais brasileiros, indicando a especificidade da educação infantil (e sua conseqüente diferenciação do

ensino fundamental) – bem como a clareza das intencionalidades pedagógicas das atividades realizadas com as crianças – os depoimentos a respeito do *tempo didático* suscitam uma concepção escolarizante, identificando a educação infantil com o modelo do ensino fundamental.

Isso fica explícito até mesmo nas terminologias utilizadas, como é mostrado no depoimento da professora P6 que, ao descrever os aspectos que considera positivos, relativos ao espaço, indaga: “quem não gosta de dar aula numa sala de artes?” (depoimento de P6).

A ideia de *dar aula* é tipicamente escolarizante, relacionando-se a uma proposta em que o professor é o centro do processo de *transmissão* de conteúdos; relaciona-se a uma pedagogia transmissiva em oposição a uma pedagogia participativa (OLIVEIRA E FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; FORMOSINHO, 2013), emergindo, daí, também uma concepção enraizada de criança enquanto *aluno*.

O termo “aluno” é utilizado tanto nos depoimentos orais das professoras como na própria “Proposta Pedagógica da Escola”. Nos depoimentos encontramos falas de diferentes professoras que, mesmo prevalecendo a utilização do termo *criança*, utiliza também o termo *aluno*. A professora P2, ao relatar o processo de fusão das unidades, traz: “Então assim, quando chegou assustou todo mundo, porque assim, o número de **alunos** aumentou” (grifo meu). A professora P4, considera que: “se o professor não sente prazer naquilo que ele faz, o **aluno** não aprende” (grifo meu). Para a professora P5, “o **aluno** é da escola, então ele é o principal, ele é o foco” (grifo meu). O termo *aluno* também aparece nos relatos orais de P6, P7 e P18, assim como no da coordenadora pedagógica.

Do mesmo modo, essa terminologia é empregada muitas vezes na Proposta Política da Escola: em um quadro que esquematiza o plano de melhorias a serem efetivadas pela unidade, a palavra *aluno* pode ser lida quatro vezes. No item *Embasamento Teórico*, a Proposta Pedagógica descreve que a unidade tem como aporte teórico os quatro pilares da educação nacional, bem como os pilares da educação municipal que fazem parte do Plano de Referência da Secretaria de Educação do município, sendo eles: 1. Que o **aluno** goste da **escola**; 2. Que o **aluno** aprenda; 3. Que o **aluno** caminhe rumo à autonomia; 4. Que o **aluno** seja um cidadão no momento presente. Outras referências utilizando tal terminologia podem

ser encontradas em outros itens, como na descrição dos **alunos** atendidos, nos procedimentos para saída e entrada de **aluno** fora do horário de aula, etc.

De acordo com Rocha (2001),

[...] a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade. (p.31).

Buscar uma prática, na educação infantil, que tenha como objeto as relações educativas, e não a aula, tendo a criança como sujeito, e não como aluno, requer pensar em uma construção e organização do espaço que dê condições de privilegiar a agência e o protagonismo infantil.

9.3 Um Planejamento Didatizado e as Ações Espontaneístas não Planejadas: duas condições presentes

A compreensão das professoras a respeito do significado de tempo didático acaba por eleger a sala de referência como sendo o principal espaço à realização das atividades das crianças, sucedendo daí consequências na elaboração dos seus planejamentos.

A análise dos planejamentos das professoras indicam não haver apenas conflitos entre intenções e práticas, mas conflitos entre as próprias intenções; diferentes intenções que caminham de encontro umas às outras, resultando disso práticas ainda distantes daquelas consideradas de qualidade para a educação infantil, práticas que dificultam, portanto, a construção do ambiente educativo.

Trechos das entrevistas e, em especial, os planejamentos das professoras indicam, por vezes, uma perspectiva de criança passiva e uma centralização das professoras nas tomadas de decisão a respeito das ações das crianças em alguns espaços.

Isso não acontece nos parques, que parecem ser entendidos como espaços privilegiados para o brincar enquanto uma ação livre da criança. Deve-se destacar, entretanto, que os planejamentos das professoras pouco mencionam os espaços, mesmo havendo uma rotina estabelecida que orienta a utilização diária de alguns dos diferentes espaços da unidade. As atividades planejadas dizem respeito, quase que de modo geral, àquelas a serem realizadas no espaço da sala de referência.

Porém, dois espaços aparecem, por vezes, nos planejamentos das professoras, mas sempre com uma proposta engessada que objetiva o ensino orientado para a aquisição dos conhecimentos relativos à matemática: o Canto dos Jogos e a Feira da Tarcila.

O cantinho dos jogos aparece em alguns planejamentos, sempre com uma conotação de um momento em que a professora irá *ensinar* um jogo pré-determinado por ela. As crianças jogarão sob orientação:

Em roda de conversa a professora irá dialogar com os alunos sobre o jogo da trilha. Saber se eles conhecem o jogo e se sabem jogar. Em seguida todos irão ao cantinho dos jogos e a professora irá jogar com um dos alunos para explicar as regras. Depois todos irão jogar em duplas. Para finalizar vamos retornar à sala de aula". (Planejamento de P5).

Em roda de conversa a professora irá questionar os alunos se eles conhecem o jogo da velha? Se já jogaram? Em seguida irá apresentar o jogo da velha no cantinho dos jogos. A professora irá jogar com os alunos. Para finalizar os alunos irão fazer o registro da atividade em folha e expor aos colegas comentando o que acharam da atividade" (Planejamento de P6).

Conforme pode ser percebido na imagem que apresenta o cantinho dos jogos (foto 44), o espaço não suporta uma turma inteira de crianças (que pode variar entre 20 a 30) jogando, simultaneamente, o mesmo jogo.

A reflexão que pode ser feita é: como todas as crianças, ao mesmo tempo, jogariam o jogo da trilha, na situação do primeiro exemplo acima, ou o jogo da velha, situação indicada na segunda citação?

Os planejamentos das professoras, que não indicam a possibilidade de escolha das crianças quanto à variedade de jogos oferecida pelo espaço, permite a suposição de uma "aula" sobre um determinado jogo, em que, enquanto algumas jogam (especialmente enquanto a professora joga com uma das crianças, *ensinando* o jogo) outras permanecem passivas aguardando seu tempo de jogar.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), ao relatarem a experiência da professora Filipa no contexto de uma prática de pedagogia-em-participação, trazem a compreensão da necessidade de intervenção da professora ao planejar momentos de trabalho com as crianças. Para tanto, também oferece material (como jogos, por exemplo) que possibilitem a consolidação da aprendizagem dos pequenos. Porém, tanto a linguagem utilizada no relato – "Filipa decidiu *disponibilizar* jogos que

consolidam a aprendizagem das formas geométricas” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 92) – como as fotos que se apresentam na obra em questão, evidenciam a atividade da criança, sua autonomia, o protagonismo infantil durante a proposta; uma imagem diversa da apresentada nos planejamentos das professoras da EMEI A, que indicam a centralização do adulto nos momentos de atividades das crianças.

A mesma ideia é apresentada no planejamento referente à utilização do espaço denominado Feira da Tarcila, como pode ser percebido nos trechos abaixo:

Sentar com as crianças em roda e conversar sobre uma feira livre. Perguntar para elas: *alguém já foi a uma feira? Que você viu lá? O que vendem na feira? Como são organizados os alimentos? Etc...*” (linguagem oral); Conversar com as crianças sobre preços dos alimentos nos supermercados e nas feiras livres. Como eles são representados? Tem números? Depois distribuir algumas folhas de sulfite e canetinhas e pedir que escrevam os números que eles já sabem ou conhecem.

Levar as crianças até o espaço *Olha a banana* e pedir que coloque algumas plaquinhas com os preços das frutas, legumes. Depois distribuir cédulas e pedir que compre conforme os valores estabelecidos nas placas”. (Planejamento de P1).

Em sala de aula conversar com as crianças sobre os preços de frutas e legumes na feira, depois distribuir cédulas de diferentes valores e pedir que as crianças falem se sabem quanto vale cada cédula.

Depois de conversar com as crianças sobre valor das frutas leva-las para o espaço *Olha a banana* e distribuir placa com preços, sacolas, caixotes de madeira, balança e pedir que brinquem no espaço da feira. (Identidade e autonomia). (Planejamento de P1).

Pedir para que as crianças escrevam uma lista com os nomes dos alimentos que gostariam de comprar na feira. A atividade poderá ser feita em dupla.

Levar as crianças para o canto da feirinha e organizar os alimentos em grupos obedecendo critérios como por exemplo: fruta com fruta, etc. Depois distribuir alguns dinheirinhos de faz de conta, elas deverão brincar com as frutas e verduras e depois anotar em pedaços de papel um preço para cada tipo de legumes, frutas e verduras. (Planejamento de P1).

Freire (2007), ao explicar de onde surgiam as atividades que eram realizadas pelas crianças às quais lecionava, diz que:

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças,

mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses. (p.21).

Foi dessa forma, espontaneamente, que o “jogo de vender desenho” surgiu em sua turma. A autora relata que o modo de organização das crianças chamou a sua atenção: “Eram três ‘turmas’ onde todos desenhavam, assinavam em conjunto com as primeiras sílabas do nome de cada um, formando o nome da turma (‘MAJODA’)” (FREIRE, 2007, p. 107). Duas dessas turmas tinham como plano vender os desenhos para dividir o dinheiro entre cada um dos integrantes do grupo, a fim de que comprassem o que quisessem. A outra turma tinha como objetivo arrecadar dinheiro para comprar brinquedos para o pré. Segundo Freire, “algo assim como uma cooperativa escolar” (FREIRE, 2007, p. 107).

Esse exemplo mostra a capacidade de organização das crianças e a complexidade de suas próprias propostas de atividades. A interpretação de Freire como professora foi que, com esse jogo, as crianças queriam conhecer a relação de compra e venda, ou seja, a relação com o dinheiro. Diante disso, a professora realizou sua intervenção: “No dia seguinte trouxe vários tipos de cédulas e moedas nossas e de outros países e trabalhei a contagem, estabelecendo a correspondência entre quantidade e símbolo” (p.107).

Diferentes propostas: as planejadas pelas professoras da EMEI A e a desenvolvida pela professora Madalena Freire. Ambas envolvendo atividades relacionadas à compra e à venda, logo, compreensões a respeito de conhecimentos matemáticos. As primeiras partem da tomada de decisão da professora, a partir de uma compreensão adultocêntrica dos conhecimentos necessários para a criança e o modo de aprendizagem e atividades a serem realizadas, desconsiderando as vontades e interesses das crianças.

O “jogo” de compra e venda é imposto, como bem se observa nos trechos dos planejamentos em que se afirma: “todos irão ao canto dos jogos”, “todos irão jogar em duplas”, ou mesmo quando menciona-se que a professora irá “propor” que brinquem no espaço da Feira, após a “aula” sobre dinheiro ou a respeito do que é uma feira. O jogo, nesse caso, não é *das* crianças.

A ação espontânea das crianças sobre um espaço tão instigador como a Feira da Tarcila poderia trazer, pela própria organização da turma, possibilidades talvez ainda mais complexas e que desencadeassem aprendizagens, verdadeiramente,

significativas. Porém, a antecipação da professora revela uma concepção que subestima a criança em suas potencialidades e/ou um enraizamento das práticas adultocêntricas que levam o adulto a sempre assumir a posição de comando diante dos menores.

Dessa forma, a ação das crianças é determinada pelo adulto, assim como a própria utilização do espaço também fica condicionada às decisões tomadas por ele.

Contrariamente, no caso de Madalena Freire com a sua turma, é a ação das crianças que determina a ação da professora. O jogo por elas iniciado levou a professora a enriquecer suas atividades com material apropriado e intervenções necessárias à aquisição dos conteúdos matemáticos relacionados ao interesse das crianças. É o protagonismo infantil em foco que leva a professora, ao invés de *determinar* os modos de interação da criança com o ambiente (espaço, atividades, colegas, etc.), a *observar* suas ações espontâneas, reconhecendo suas necessidades e intervindo no sentido de possibilitar e enriquecer suas decisões, atuando, de modo especial, sobre o espaço e materiais.

Entendendo que, juntamente com o espaço e o tempo, a interação adulto-criança e criança-criança constitui-se dimensão definidora do ambiente educativo, pode-se afirmar que as relações sempre revelam uma dada concepção de criança e de educação infantil.

No caso da EMEI A, há indicações de que a relação adulto-criança se faz com base no que Pereira (2002) chama de *autoritarismo disfarçado em teoria do conhecimento*, “que determina o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, desconectado de qualquer relação significativa para a vida real das crianças. É a escola sem vida que prepara para a vida. Que vida?” (p.53).

Nos planejamentos das professoras da EMEI A analisados, apenas a professora P3, por vezes, faz menção à utilização do espaço, mesmo quando tal utilização não indica uma prática didatizada: “Levar as crianças para o parque do coração e distribuir baldinhos, pazinhas, peneiras e deixa-las brincar livremente na areia com os materiais disponíveis”; “Levar as crianças para o parque do trenzinho e deixar que se desloquem livremente pelo espaço, brincando com os brinquedos disponíveis: gira-gira, escorregador, trenzinho”; “Visitar a Gibiteca com as crianças e deixá-las ler revistas e gibis. Depois da leitura, organizar os gibis em seus lugares, separando-os das revistas”.

Nesse último exemplo, P3 indica como intencionalidade (ou, segundo o modelo de planejamento utilizado pela unidade, requerido pela Secretaria de Educação, como *Habilidades e Descritores*), “explorar, ler e interpretar diferentes portadores de textos, ampliando seus conhecimentos sobre a função social da escrita”.

Dos planejamentos analisados, P3 é a única professora que indica, algumas vezes, intencionalidades no planejamento da utilização dos espaços sem, necessariamente, uma proposta didatizada. Tal intencionalidade nem sempre é declarada nos planejamentos das demais professoras, visto que, salvo as menções que retratam um engessamento das propostas, com finalidades claramente voltadas ao ensino de conteúdos valorizados no ensino fundamental, a indicação da utilização dos espaços não aparece em seus planejamentos.

Um outro exemplo de planejamento da utilização dos espaços pelas crianças, realizado pelas professoras, diz respeito à sala Cara Melada. A sala que, pela sua organização e variedade de estrutura, pode possibilitar uma riqueza de experiências, é utilizada, conforme as entrevistas das professoras, de modo livre pelas crianças na maior parte das vezes.

Há também menção, tanto nos planos das professoras como nas entrevistas, de que algumas idas das crianças à sala estão condicionadas às ações determinadas pelas professoras, como quando determinam que, no dia estipulado, as crianças apenas utilizarão as fantasias. Deve ser considerado o fato de que as visitas de cada turma ocorrem, conforme a rotina estabelecida pela gestão, apenas uma vez por semana; além disso, em uma sala com possibilidades diversas de atividades, restringir a sua utilização apenas ao uso das fantasias, sem possibilitar à criança as experiências com as demais estruturas disponíveis, minimiza o potencial instigador e criativo da proposta.

Até mesmo as brincadeiras realizadas nas amarelinhas, espalhadas pelo chão da área aberta da unidade, chegam a ser alvo de um planejamento que evidencia uma versão escolarizante do brincar (com puro objetivo de ensinamento de conteúdos matemáticos). É o que pode ser percebido no trecho abaixo, do planejamento da professora P6:

Em roda de conversa a professora irá propor aos alunos brincar de amarelinha no corredor. Em seguida todos irão pular amarelinha. Ao retornar à sala os alunos farão uma interpretação oral sobre a

atividade vivenciada e irão receber uma folha xerocada, no qual terão que pintar onde pisamos com um pé só e circular os números onde pisamos com dois pés. Para finalizar irão ilustrar a atividade vivenciada e expor aos colegas.

Interessante observar que, frequentemente, aparece nos planejamentos a referência à “proposta” da professora a realizar alguma atividade e, em seguida, a afirmação de que *todos irão* (como uma obrigação) realizar o que foi “proposto”.

Na prática da professora Filipa, no contexto da Pedagogia-em-Participação, as suas intenções, quando a profissional toma decisões para provocar a aprendizagem e criar desafios a partir das observações sistemáticas por ela realizada, implicam disponibilizar material e organizar o ambiente para que o alargamento das aprendizagens das crianças aconteça.

Nessa abordagem, os registros, ou documentações pedagógicas, são ferramentas de reflexão para que a professora planeje suas próximas ações, no sentido de realizar as intervenções necessárias que possibilitem à criança dar prosseguimento aos seus interesses.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011):

A documentação pedagógica é o processo para registrar a aprendizagem das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e dos pais. A Pedagogia-em-Participação coloca a documentação no centro do processo de aprendizagem[...]" (p. 116).

Já no contexto da EMEI A, a principal documentação das professoras é o planejamento escrito, arquivado em pastas, que tem como função a definição das ações a serem realizadas pelas crianças, sem, contudo, ter como princípio as atividades por elas iniciadas, advindas do seu interesse.

A coordenadora realiza, periodicamente, a verificação das pastas contendo os chamados “*planos de aula*” das professoras. Nessa verificação, conforme constatado a partir da análise dos planejamentos, a coordenadora faz anotações deixando recados às professoras com orientações quanto: não priorizar um eixo de trabalho em detrimento de outro; inserir no plano mais dias de atividades referentes aos projetos; felicitações quando os planos encontram-se “completos” e “em dia” (*sic*).

Ao enfatizar nos planejamentos, as atividades dirigidas e a determinação, pela professora, das ações das crianças sobre o espaço, a proposta abre mão do

protagonismo infantil, da autonomia e tomada de decisão da criança e até mesmo da valorização das brincadeiras, que podem e devem acontecer nos diversos espaços da instituição de educação infantil.

Uma instituição como a EMEI A, ao dispor de uma variedade de espaços que atendem a uma série de critérios apontados nos diferentes documentos do MEC – no que diz respeito a um espaço de qualidade para a educação infantil – favorece, obviamente, um planejamento que ofereça à criança formas mais enriquecedoras e estimulantes de atender aos seus interesses. Porém, como defendido anteriormente, o princípio da ação do planejar, quando se defende uma pedagogia ativa, a agência e o protagonismo infantil, deve ser o interesse da criança, o que não condiz, de modo geral, com o verificado nos planejamentos das professoras da EMEI A.

A professora P3, mesmo indicando que, assim como as demais professoras já citadas anteriormente, privilegia o espaço da quadra poliesportiva para o tempo de espera da criança na hora da saída, indica também uma preocupação em não deixar a criança ociosa. Assim, diminui um pouco o tempo de espera da criança facultando a ela uma “atividade mais livre”, que venha ao encontro dos seus interesses, dando possibilidade de utilização de espaços variados:

Quando a gente sai do almoço, demora 15 minutos aí já tem que ir para quadra, que é a hora da saída, então não vou deixar a criança ociosa, porque também é pouco tempo pra fazer uma atividade de registro na sala de aula. Então tem uma lousa lá fora em frente à sala que eles gostam de desenhar [...]. É que nesse intervalo entre 13:00 e 13:15 é o horário perto da hora da saída das crianças né, então é um tempo que não dá pra fazer nada na sala de aula, então a gente usa pra uma atividade mais livre. [...]. Tem atividades, nesses tempinhos entre uma coisa e outra, que eu planejo antes, que são as atividades de passagem, mas tem momentos que eu deixo livre, são tantos lugares que eles podem escolher onde ir, o que fazer. (Depoimento de P3).

Essa fala mostra que a utilização dos espaços que não constam no quadro de rotina, bem como a escolha das crianças quanto à utilização dos mesmos, ficam condicionadas, sobretudo, ao curto espaço de tempo em que não é possível realizar uma outra proposta dirigida, ou àqueles momentos em que “sobra tempo” entre uma e outra atividade planejada pela professora. A mesma ideia se repete em falas de diferentes professoras, como é o caso da P2 e da P8:

Às vezes, na hora, eu decido. Nem sempre tá lá no planejamento, tem coisas que surgem, que a gente decide no momento, até junto com as crianças. Às vezes, quando eu coloco a rotina na lousa, lá embaixo da onde eu escrevo “saída”, até eu escrevo “livre” e “saída”. Então esse “livre” eles já sabem que a gente pode ir para algum espaço, a gente pode ir pra algum lugar, fazer alguma coisa diferente que não é rotineiro nosso, não é aquilo que já tá naquela grade. Aí eles ajudam a dar ideia, eles falam pra onde eles querem ir... porque tem os parques que, como aquele lá de trás, que não entram na minha rotina. Então quando eles querem eu vou pra lá com eles, ou eu mesma estipulo, se sobrar tempo... porque às vezes sobra, e aí a gente vai pro parque lá atrás, então eles ficam todos eufóricos esperando esse momento ou um outro lugar. Então, esse *livre* que eu coloco é sempre alguma coisa que não tá no meu planejamento, mas que eles podem decidir. (Depoimento de P2).

Tem os outros espaços que são os opcionais, que a gente pode usar também naquelas atividades de passagem... por exemplo, eu programo o meu planejamento, aí a criança acaba mais rápido. O que que eu vou fazer com essas crianças agora? Aí eu vou pra lá. Tem o cantinho dos jogos, a gibiteca, tem tantos lugares. (Depoimento de P8).

Esses depoimentos possibilitam a verificação de que a tomada de decisão, por parte das crianças, a respeito dos espaços a serem utilizados e as atividades por elas realizadas, é ínfima, sujeita às “sobras de tempo”.

Na abordagem de Reggio Emilia, logo após a chegada de todas as crianças, há o momento da primeira assembleia do dia, quando as crianças terão oportunidade de escolher as atividades que pretendem realizar ao longo da manhã:

Neste momento dá-se início a novos projetos, decide-se continuar trabalhos já começados, ou realizar atividades que não se integram nos trabalhos de projetos. As crianças selecionam os materiais e os instrumentos necessários para levar a cabo o que se propuseram realizar. (LINO, 2013, p. 126).

Na experiência da professora Filipa, em sua prática fundamentada na pedagogia-em-participação, verifica-se que o planejamento das atividades a serem realizadas pelas crianças é um ponto alto na rotina, sendo uma das primeiras atividades realizadas pela turma (logo após o “acolhimento”). A chamada *planificação* é um momento em que as crianças ouvem a si próprias, tendo como objetivo

[...] definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve. [...] planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta, para

fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação” (ANDRADE; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p.77).

Segundo as autoras, a criança cria, dessa forma, o hábito de explicitar suas intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. Assim, a tomada de decisão das crianças a respeito das suas ações sobre o espaço é uma realidade constante na Pedagogia-em-Participação, possibilitando a elas o verdadeiro exercício de sua agência.

No âmbito da pedagogia da infância transformativa, preconiza-se uma planificação pedagógica que conceptualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa com pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p.48).

O que também é possível verificar nos depoimentos citados anteriormente, é que, além das tomadas de decisões das crianças quanto à utilização dos espaços não consistirem em um aspecto central nas práticas pedagógicas, os poucos momentos em que tais decisões são permitidas a elas, acabam se configurando como uma atividade espontaneísta. Tomadas de decisões que levam a criança apenas a decidir o espaço a ser utilizado, a partir de um imediatismo e improviso, não havendo um planejamento consciente das ações e dos propósitos. Esse modo de compreender as tomadas de decisões das crianças, na EMEI A, relaciona-se à uma prática questionada pelo modelo curricular High-Scope.

O currículo *High-Scope* não acredita em atividades pré-estruturadas como processo de aprendizagem para a criança pequena. Não acredita, no entanto, também na condução espontaneísta da atividade educacional. Isto é, não acredita na diretividade das aprendizagens pré-estruturadas, mas também não acredita em situações totalmente desestruturadas em que os meros acessos de energia da criança sugerem, no momento, cursos de ação, ao educador. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 86).

Quanto à EMEI A, pode-se compreender, então, que as práticas pedagógicas estão assentadas, por vezes, em uma condução diretiva, pré-estruturada pelo adulto e, outras vezes, em uma prática espontaneísta, numa situação *laissez-faire*, que permite uma tradução de falta de clareza quanto aos seus propósitos educativos.

Compreendendo a rotina diária como um “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (OLIVEIRA-

FORMOSINHO, 2013, p. 87), a prática educativa deve ter como princípio a definição consciente das experiências que se deseja propiciar à criança, com clareza dos seus propósitos educacionais, de modo coerente às concepções de infância e educação infantil; o espaço deve ser pensado, portanto, enquanto potencializador de tais experiências.

Sendo assim, a criação do espaço, bem como a organização e decisão sobre a sua utilização, devem ser prescindidas de propósitos educacionais de promoção de aprendizagens, propósitos que se materializem no planejamento realizado pela professora. A análise dos planejamentos das professoras e de seus depoimentos mostra, portanto, que apenas os espaços, realmente não dão conta de garantir a construção de um ambiente educativo. Vê-se que, a despeito de um espaço potencialmente capaz de produzir ricas interações entre as crianças e delas com o próprio espaço, há circunstâncias que não permitem afirmar a existência de um ambiente educativo genuíno.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação e a discussão dos dados obtidos na pesquisa de campo, conforme constam nos capítulos 7 e 8 deste trabalho, apontam para a compreensão de que, no caso da equipe da EMEI A, os saberes construídos por diferentes especialistas a respeito do espaço para a educação infantil já estão presentes no discurso das professoras, da coordenadora e da diretora da instituição. Tais saberes são evidenciados em modelos curriculares para a educação da infância, que inspiram, em diferentes medidas, as propostas e orientações dos documentos publicados pelo MEC.

As orientações a respeito do espaço, contidas em documentos brasileiros que visam à implementação e qualificação das práticas na educação infantil, aparecem nas considerações orais e escritas das professoras da EMEI A. Isso quer dizer que há um entendimento, no plano do discurso, daquilo que hoje a literatura especializada da educação infantil propõe como *espaço apropriado*, segundo as concepções de infância e de educação infantil, para a criança pequena, que se deseja defender.

As medidas implementadas pela direção, na ocasião da fusão das EMEIs, buscaram, em primeira instância, a acomodação e a organização das turmas de crianças e professoras aos espaços, mas buscou, também, promover a melhor qualidade das práticas a serem desenvolvidas com as crianças. Procurou-se fazer isso, ao flexibilizar o quadro de rotinas, dando abertura às decisões das professoras e ao enfatizar, nos momentos de formação da equipe, a discussão a respeito do espaço e do papel do professor nas decisões e transformações espaciais.

Verificou-se na pesquisa de campo que a diretora demonstra defender concepções de infância e de educação infantil condizentes com o que hoje se defende nos documentos e na literatura, e, ainda, que busca orientar as professoras para atingir práticas coerentes a essa concepção, tentando dar suporte à construção de ambientes educativos.

Contudo, as medidas implementadas e o esforço da diretora em expressar, na construção e na organização do espaço, suas concepções de educação infantil, não garantiram, até o momento da realização da pesquisa de campo, práticas pedagógicas efetivamente coerentes às concepções da diretora e, portanto, às propostas dos documentos que orientam as práticas da educação infantil brasileira.

Essa constatação foi possível principalmente ao se analisar os planejamentos das professoras, observando como elas pensam as práticas a serem realizadas nos diferentes espaços da unidade.

Se, por um lado, há nos discursos das professoras a clareza a respeito da qualificação do espaço para a criança pequena, a mesma clareza não aparece quanto às concepções de infância e dos propósitos da educação infantil, fazendo, portanto, com que suas compreensões a respeito do espaço para a educação infantil destoem das concepções que permeiam as suas práticas pedagógicas.

O que se verificou foi uma problemática quanto ao planejamento das práticas, no que se refere à questão do espaço. Em um primeiro momento, percebeu-se que os diferentes espaços da unidade são citados no planejamento quando há a intenção escolarizante das práticas, fazendo-se, assim, uma utilização didatizada dos espaços. Constatou-se também que, quando os diferentes espaços são utilizados de modo livre pelas crianças, não costuma haver nenhum tipo de anotação no planejamento da professora. Por fim, verificou-se que as professoras não se colocam como sujeitos transformadores do espaço, não havendo menção, em seus planejamentos, de reorganizações necessárias que contemplem os seus diferentes propósitos educativos.

É possível, desse modo, visualizar duas características que coexistem no planejamento das práticas pedagógicas: em uma delas, evidencia-se a didatização das práticas que se fundamentam em um modelo escolarizante de educação infantil; na outra, demonstra-se a falta de propósitos pedagógicos explícitos e a dificuldade em se planejar a partir da escolha das crianças.

Pode-se afirmar que a tendência historicamente constituída da educação infantil, pensada como um preparo para o ensino fundamental, persiste nas práticas pedagógicas das professoras da EMEI A, o que leva à priorização do *ensino*. Ao mesmo tempo, as propostas de educação infantil que revelem a liberdade e o protagonismo infantil tentam aparecer, porém de modo ainda não compreendido pelas professoras, o que as leva a uma falta de clareza quanto às suas intencionalidades, aproximando-se indesejavelmente do espontaneísmo.

Há, portanto, duas concepções de educação infantil que convivem na EMEI A, permeando as ações pedagógicas lá desenvolvidas: a concepção escolarizante, de preparo para o ensino fundamental, e a proposta que tenta trazer a agência e o protagonismo da criança. Porém, essa última aparece de modo equivocado nas

práticas e nos planejamentos das professoras, levando a uma condução espontaneísta das práticas educativas.

A discussão sobre o espaço na educação infantil ganha relevância quando relacionada à busca da qualificação do ambiente educativo para a criança pequena. O espaço é uma importante dimensão do ambiente, devendo ser submetido constantemente a reflexões e reconstruções teóricas e práticas que alimentem a busca pela qualidade da oferta da educação infantil. Mesmo podendo ser, por si só, educador, já que pode instigar ações e interações das crianças, seu potencial educativo perde a potência quando as dimensões tempo e relações, que compõem o ambiente, não estão, em termos de concepções, em consonância com as concepções acerca do espaço.

Dessa forma, faz-se necessário pensar a questão do espaço da EMEI A retomando a compreensão das dimensões que configuram o ambiente e considerando como essas dimensões podem compor um ambiente educativo de qualidade, tal como defendida em pedagogias participativas, como a Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Quanto à dimensão espacial em si, verificou-se na EMEI A tanto uma estrutura e uma organização favoráveis a um ambiente educativo de qualidade para a educação infantil como também uma compreensão, pela equipe de educadoras participantes da pesquisa (professoras, coordenadora e diretora) daquilo que se defende hoje a respeito do espaço para a educação da infância. São, portanto, pontos relevantes a serem considerados já que a questão do espaço, no plano das ações concretas, tardou a ganhar o relevo merecido nas propostas da educação infantil, a despeito do fato de ter sido objeto de discussão em formulações de diferentes pensadores como Comenius (1966), Dewey (1959), Freinet (1977, 1996, 2004), Froebel (2001), Montessori (1965, 1969) e de abordagens curriculares.

Sendo o espaço, como afirmado desde o início deste trabalho, um importante suporte para as demais dimensões, o estudo efetuado possibilitou também verificar aspectos relacionados às demais dimensões do ambiente. Assim, é possível considerar, a partir dos relatos nas entrevistas e dos planejamentos das professoras, que as relações que se estabelecem nos diferentes espaços da unidade, até mesmo quanto às tomadas de decisões sobre o uso dos espaços, são prevalentemente hierarquizadas e adultocentradas, não garantindo a agência e o protagonismo

infantis. Tal consideração desvela, então, um antagonismo entre a dimensão relacional e a dimensão espacial do ambiente que se constrói nas práticas da EMEI A.

A dimensão temporal, da forma como revelada nos fazeres da EMEI A, corresponde a uma concepção escolarizante de educação infantil expressa tanto nos discursos como nos planejamentos das práticas das professoras, o que leva ao empobrecimento do tempo, ou, por que não afirmar, à “perda de tempo” com propostas sem significado à criança. O empobrecimento do tempo também acontece ao não se realizar um planejamento sistemático do tempo considerado, por muitas professoras, como “não didático” (fazendo, aqui, um contraponto com aquilo que as professoras consideram como “tempo didático”).

Quanto à dimensão funcional do ambiente, a didatização dos usos dos espaços, revelada em várias passagens dos planejamentos das professoras, empobrece as práticas e vai de encontro aos objetivos da educação infantil. A utilização espontaneísta da criança sobre o espaço, não precedida de uma ação reflexiva da professora, e que a leve a atuar com intervenções intencionais e conscientes, também fragiliza o potencial educativo da funcionalidade do espaço.

Se pesquisa como a de Freyberger (2005) mostra que a formação continuada das professoras, por meio de parcerias e discussão permanente das práticas, possibilitam o avanço na conquista da qualidade pedagógica na educação infantil, cabe ainda refletir a respeito dos motivos das práticas das professoras da EMEI A não atingirem as expectativas propostas pela atual literatura e documentação oficial referentes à educação infantil.

Há, no discurso das professoras, uma afirmação quanto a qualidade das reuniões pedagógicas ofertadas pela diretora, bem como expressões que revelam uma gestão democrática; há, ainda, uma documentação que garante (conforme pode ser verificado no apêndice A) a ênfase da questão do espaço nas formações das professoras da EMEI A, formações essas que possibilitam a discussão de saberes de suma importância à compreensão das questões referentes ao espaço, de acordo com as concepções tratadas neste trabalho de pesquisa. O que prejudica, então, a otimização dos usos dos espaços e, portanto, a concretização de um ambiente educativo de qualidade?

Primeiramente, há de se ponderar que, mesmo com propostas ricas, em termos de conteúdo, para as formações pedagógicas (incluindo aí até mesmo a

orientação da diretora a um trabalho de *intervenção* nos espaços) e não obstante uma gestão considerada, pelas professoras, como democráticas, não houve indicação de que, efetivamente, as professoras fazem parte de um processo de “decisão refletida” a respeito do espaço. As tomadas de decisões mais amplas a respeito de construções dos espaços permanentes da unidade, daqueles espaços que fazem parte do dia-a-dia das crianças, foram centradas nas aspirações da diretora. Os espaços construídos como consequência das solicitações de algumas professoras, conforme parece indicar os dados colhidos nos relatos orais e no *Portfólio* da Escola, não passaram por discussões e reflexões da equipe quanto aos seus propósitos para, então, advirem as decisões coletivas.

É necessário, portanto, o fortalecimento das formações com caráter mais solidamente democrático quanto às tomadas de decisões, sendo estas sempre permeadas por profundos estudos e reflexões que possibilitem práticas conscientes e coerentes aos propósitos da educação infantil.

O espaço só se torna efetivamente educador e promotor de um ambiente educativo de qualidade quando subjaz uma proposta pedagógica consistente e coerente em termos de concepções que permeiam as práticas. Obviamente que a possibilidade de a criança atuar, agir, em um espaço instigante e desafiador já traz em seu bojo uma potencialidade educativa maior do que aquela ofertada por um espaço empobrecido. O espaço da EMEI A já é, por sim, um fator de destaque que contribui com a elevação do *status* da unidade na rede de ensino do município a qual pertence, despertando vislumbres a quem a visita. Tal destaque fornece elementos que permitem considerar o quanto a unidade se diferencia em termos espaciais, face a uma realidade – não somente das instituições do município em questão – que ainda carece de avanços no que tange às questões que se referem ao espaço da educação infantil.

Porém, um ambiente educativo que prime pela qualificação do que se faz na educação infantil, assenta-se em propostas de vivências significativas e prazerosas, de construção de conhecimento, desenvolvimento cultural e apropriação das múltiplas linguagens, a partir de práticas e relações que respeitem a agência da criança no processo educativo.

Certamente, essa perspectiva de se pensar e fazer a pedagogia na educação infantil demanda também, necessariamente, aliar as reflexões sobre a questão do espaço a uma profunda reconsideração de concepções fundamentais, que

subsidiem as tomadas de decisão em relação à criação e ao emprego dos espaços da unidade.

Propor um espaço diferenciado do modelo escolarizante para a criança pequena, que contemple as orientações constituídas a partir de teorias e modelos que buscam a agência infantil é, sem dúvida, um ganho curricular para a educação infantil, em especial para as pré-escolas que, conforme aponta Campos (2012), por tanto tempo foram (e ainda são) colonizadas pelo ensino fundamental.

Face às constatações trazidas pela presente pesquisa, é possível defender a ideia de que a discussão sobre a questão do espaço deve estar associada a uma intensa discussão, por meio de processos formativos que tematizem com a equipe as concepções fundantes subjacentes às escolhas e decisões, propondo profundos questionamentos a respeito das relações autoritárias, ainda preponderantes entre adulto e criança, e que desconsideram as particularidades da faixa etária pré-escolar.

Isso implica romper com uma longa história de práticas educativas pautadas numa visão adultocêntrica, que define “o modo de ser criança” e, por conseguinte, a forma como ela deve estar no mundo e se relacionar com as pessoas e com as coisas desse mundo.

No caso da EMEI A, uma outra questão que ainda deve ser trabalhada, a fim de se construir um ambiente educativo mais positivo e adequado às propostas atuais para a infância, refere-se às demais dimensões do ambiente educativo que, por não serem percebidas em sua complementaridade, comprometem aquilo que se tem como qualificação do espaço. Não se concretiza um ambiente educativo de qualidade à criança se não se colocar no centro dos processos formativos a necessária problematização sobre as concepções a respeito da infância e da educação infantil. Enquanto tais concepções não forem realmente tocadas, não bastarão a criação e a mera transformação de espaços no interior da unidade.

Diante disso, esta pesquisa contribuiu, por meio de revisão da literatura e de um estudo de caso, com a construção de saberes essenciais ao repensar das práticas pedagógicas da educação infantil, a partir da sistematização e produção de conhecimentos referentes à temática do espaço e do ambiente educativo na educação infantil. Porém, não atuou com intervenções formativas que auxiliassem, de modo direto, a reconstrução das práticas da EMEI pesquisada.

A partir de uma *generalização naturalística* (STAKE, 1983), pode-se vislumbrar a necessidade de continuidade aos estudos que questionem concepções e práticas da educação infantil. Faz-se necessário o fortalecimento de pesquisas participativas, como as que acontecem na Associação Criança, “com uma abordagem construtivista, em que a pesquisa se estrutura em torno da investigação de processos de crescimento e de capacitação dos envolvidos, em sistemas colaborativos, socioconstrutivistas” (KISHIMOTO, 2002, p. 155), que interfiram nas ações pedagógicas ainda limitadoras da oferta de uma educação infantil de qualidade para a criança pequena. Pesquisas que possibilitem às professoras o repensar dos usos dos espaços e da construção do ambiente educativo, instrumentalizando-as no planejamento e na prática reflexivos e coerentes aos objetivos da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de O. **Currículo, Planejamento Pedagógico e Cotidiano na Pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido**. Tese de doutorado. Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2012.

ALMEIDA, Marta B. de. **Direitos de Participação das Crianças: estudo de caso num Jardim de Infância em Contexto do Movimento da Escola Moderna**. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, 2013.

AMBROGI, Ingrid H. "Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas". In: **Proposições**, v.22, n.2, mai./ago. 2011. pp. 63-73.

AMORIM, Ana L. N. de; DIAS, Adelaide A. "Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais". In: **Revista Espaço do Currículo**, v.4, n.2, set.-2011/mar.2012. pp.125-137.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Estudo de Caso: seu potencial em educação*. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.49, maio/1984.

ANGOTTI, Maristela. "Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões". In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando como o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp. 95-114

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. "O significado da Infância". In: **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasil/MEC/SEF/COEDI. Brasília: MEC, 1994.

BARBOSA, MARIA C. S. **Por Amor e por Força – Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Pedagogia da Infância*. In: OLIVEIRA, D. A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Ensino de 1º. e 2º. Graus. **Educação Pré-escolar: Programa Nacional**. Brasília: MEC, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política De Educação Infantil – Proposta**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Por uma Política do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Subsídios Para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, v.1 e 2, 2006b.

BRASIL. Ministério e Educação e da Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação Infantil no Brasil: situação atual.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

CAMPOS, Maria M. "A educação infantil frente a seus desafios (entrevista)". In: **Difusão de Ideias.** Fundação Carlos Chagas, mai./2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudosospeciais/difusaoideias/pdf/entrevistaMariaMalta.pdf>. Acesso em: 25/03/2015.

CAMPOS, Maria M. "A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios". In: MACHADO, Maria L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2008. pp. 27-33.

CAMPOS, Maria M. "Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas". In: **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, jan./abr. 2013. pp.22-43.

CAMPOS, Maria M. "Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia". In: VAZ, Alexandre F.; MOMM, Caroline M. **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RJ: Nova Harmonia, 2012.

CAMPOS, Maria M. (coord.). **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (Relatório Final)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/MEC/BID, 2010.

CAMPOS, Maria M. et al. "A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras". In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.142, Jan./Abr. 2011. pp. 20-54.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. "A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa". In: **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, jan./abr., 2006. pp.87-128.

COMENIUS, Johann A. **Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

CORSARO, William A. "A ação colectiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas". Departamento f Sociology, Indiana University, Bloomington, USA, 1997 (mimeo).

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. pp.127-135.

DELGADO Ana Cristina Cool; MULLER, Fernanda. Apresentação: *Tempos e Espaços da Infância*. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp. 5-14, Jan./Jun., 2006.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ELIAS, Maria del C.; SANCHES, Emilia C. "Freinet e a pedagogia – uma velha história muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando como o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp. 145-170.

ESCOLANO, Augustín. "Arquitetura como programa. Espaço – escola e currículo". In: FRAGO, Antônio V.; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, Ana L. G. de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina E. de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange E. dos. "Apresentação". In: **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, 2013.

FARIA, Ana L. G. de. **Educação Pré-escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana L. G. de.; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil no Brasil pós LDB – rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Maria M. M. “Branco demasiado ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças”. In: SARMENTO, M. ; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. pp.143-162.

FONSECA, Claudia. “Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação”. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.10, 1999. pp. 58-78.

FORNEIRO, Lina I. “A organização dos espaços na educação infantil”. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp. 229-282.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRAGO, Antônio V. “Do espaço escolar d da escola como lugar: propostas e questões”. In: FRAGO, Antônio V.; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREINET, Celestin. **Método Natural I – a aprendizagem da língua**. Lisboa: Estampa, 1977.

FREINET, Celestin. **Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Madalena. **A Paixão De Conhecer O Mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREYBERGER, Adriana. **A Construção do Ambiente Educativo: uma pesquisa-ação colaborativa em um centro de educação infantil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FROEBEL, Friedrich W. A. **A Educação do Homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GANDINI, Lella. *Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Régio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HORN, Maria da G. S. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2007.

JENKS, Chirs. "Construindo a criança". In: **Educação, Sociedade e Culturas**. n.17, Porto: Afrontamentos, 1994. pp. 185-216.

JENKS, Chris. "Constituindo a criança". In: **Educação, Sociedade & Cultura**, n.17, 2002, pp. 185-216.

KISHIMOTO, Tizuko M. "Acelerar o ensino ou preservar o brincar: experiência de dois países". In: KISHIMOTO, Tizuko M.; DEMARTINI, Zeila de B. **Educação e Cultura: Brasil e Japão**. São Paulo: EDUSP, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko M. "O brincar e e emergência da linguagem". In: GERALDI, C. M. G. (org.) et al. **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Recuperando a história da educação infantil em São Paulo*. In: **Escola Municipal – 50 anos de Pré-escola Municipal**. Cidade de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, Ano 18, n.13, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko M., **A Pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica A. "Froebel: uma pedagogia do brincar para infância". In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando como o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp. 37-63

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Um estudo de caso no colégio D. Pedro V*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOHAN, Walter O. "Infância e Educação em Platão". In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, jan./jun., 2003. pp. 11-26.

KRAMER, Sônia. "Currículo de educação infantil e a formação de profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas". In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. MEC/SEF/COED. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KRAMER, Sônia. "Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate". In: **Proposições**, v.13, n.2, mar./ago., 2010. pp.65-82.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMMER, Sonia. "Privação cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, Ago./1982. pp. 54-62.

KUHLMANN Jr., Moysés; FERNANDES, Fabiana S. "Infância: construção social e histórica". In: VAZ, Alexandre F.; MOMM, Caroline M. **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RJ: Nova Harmonia, 2012.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Meditação, 1998.

LA BANCA, Juliane M. R. **O Professor de Educação Infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Mayumi W. S. (coord.). **Espaços Educativos: usos e construção**. CEDATE – Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico, Secretaria de Estado da Educação, 1988.

LIMA, Mayumi W. S. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Mayumi. W. S. **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

LINO, Dalila. "O modelo pedagógico de Reggio Emilia". In: FORMOSINHO-OLIVEIRA, Julia (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

LOPES, Jader J. M.; VASCONCELLOS, Tânia de. "Geografia da Infância: territorialidades infantis". In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, Jan./Jun., 2006. pp. 103-127.

LOPES, Jader J. M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: Feme, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria T. E. "Infância e diferenças na escola". **Pátio – Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, ano III, n.9, nov./2005-Fev./2006. pp.6-8.

MONTESSORI, Maria. **Criança**. Lisboa: Portugalia Ed., 1969.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOSS, Peter. *Para Além do Problema com a Qualidade*. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, Anelise M. do. "Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil". In: **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Ministério da Educação, n.43, ago./2007. pp.14-17.

NASCIMENTO, Maria L. B. P. "Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância". In: **Horizonte**, v.27, n.2, jul./dez., 2009. pp.31-36.

NASCIMENTO, Maria L. B. P. "Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata de educação da pequena infância". In: **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, 2013. pp. 153-168.

NIZA, Sérgio. "O modelo curricular de Educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa". In: FORMOSINHO-OLIVEIRA, Julia (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

NOGUEIRA, Ephigênia A. C. **A Pré-escola na Rede Estadual de Ensino de São Paulo**. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 1996.

NONO, Maévi A. "Formação de professores - Educação Infantil: princípios e fundamentos". In: **Cadernos de Formação**. Universidade Estadual Paulista/Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.2, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ANDRADE, Filipa F. "O espaço na Pedagogia-em-Participação". In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ANDRADE, Filipa F. "O tempo na Pedagogia-em-Participação". In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ANDRADE, Filipa F. **Podiam chamar-se lenços de amor**. Lisboa, Ministério da Educação/DGIDC, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. "A perspectiva educativa da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação". In: FORMOSINHO-OLIVEIRA, Julia (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. "Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no âmbito do Projeto Infância". In: FORMOSINHO-OLIVEIRA, Julia (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. "Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação". In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko

M.; PINAZZA, Monica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando como o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp.13-37.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Yolando. M. S. "Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas". In: ELIAS, Maria del C. (org.). **Pedagogia Freinet – teoria e prática**. Campinas: Papyrus, 2002.
PEREIRA, Maria Amélia. *Derrubaram Os Últimos Jardins Para Construir Prédios*. In: **Linhas críticas**, Brasília, v. 8 n. 14, jan./jun. 2002.

PINAZZA, Monica A. "John Déwey: inspirações para uma pedagogia da infância". In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando como o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp.65-94

PINAZZA, Mônica A. **A Pré-escola Paulista à Luz das Ideias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais**. Tese de Doutorado: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 1997.

QVORTRUP, Jens. "A infância enquanto categoria estrutural". In: **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.2, agos., 2010. pp.631-644.

QVORTRUP, Jens. "Nove teses sobre a infância como um fenômeno social". **Proposições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, v.22, n.1, jan./abr., 2011. pp.199-211.

ROCHA, Eloisa A. C. "A Pedagogia e a Educação Infantil". In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, Jan./Fev./Mar./Abr., 2001. pp.27-34.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Maria L. "A vida na sala de aula freinetiana". In: ELIAS, Maria del C. (org.). **Pedagogia Freinet – teoria e prática**. Campinas: Papyrus, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil – 1989 – 1992**. São Paulo: SME, 1992.

SARMENTO, Manoel J. "Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância". In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n.91, Mai./Ago., 2005. pp.361-378.

SARMENTO, Manoel J. "Visibilidade social e estudo da infância". In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de.; SARMENTO, Manoel J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

SEKKEL, Marie C.; GOZZI, Rose. M. "O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento". In: NICOLAU, Marieta L. M.; DIAS,

Marina C. M. (orgs.). **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas: Papirus, 2003. pp. 11-24.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIROTA, Règine. “Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar”. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.112, mar., 2001. pp.7-31.

SOUZA, Irene G. C. de. “A educação infantil na cidade de São Paulo”. In: SOUZA, Irene G. C. de. **Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, pp. 59-115.

STAKE, Robert E. “Pesquisa qualitativa/naturalista – Problemas epistemológicos”. **Educação e Seleção**, n.7, jan./jun. 1983. pp.19-27.

STAKE, Robert E. *Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional*. In: **Educação e Seleção**, n.7, Jan./Jul., 1983.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa/naturalista – problemas epistemológicos*. In: **Educação e Seleção**, n.7, Jan./Jul., 1983.

THIESEN, Juarez da S. “Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares”. In: **Educação em Revista**, v.27, n.1, abri./2011. pp.241-260.

TONUCCI, Francesco. **Com Olhos De Crianças**. Porto Alegre: Artmed,1997.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. (Acesso em: 15/05/2015).

VASONCELOS, Vera M. R. de. “Apresentação: Infância e crianças invisíveis”. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de.; SARMENTO, Manoel J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

WAJSKOP, Gisela. “O brincar na educação infantil”. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.92, fev./1995. pp. 62-69.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZABALZA, Miguel A. “Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade”. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SÍNTESE DOS REGISTROS DOS HACs

Os HACs que fizeram parte da análise desta pesquisa, realizados na própria unidade no período de 07/03/2012 a 30/05/2012, deveriam relacionar-se ao tema “gestão de sala de aula”, solicitado pela Secretaria de Educação.

No dia 07/03/2012, primeiro HAC do ano realizado na unidade, a diretora apresentou às professoras a proposta da Secretaria de Educação e mencionou os temas que seriam tratados nos próximos encontros, relacionados, segundo ela, à gestão de sala de aula: tempo, rotina, materiais, planejamento, interações, espaço. O tema estudado na data em questão foi *período de adaptação da criança na escola*. Já nesse encontro, segundo os registros dos HACs, ou melhor, o *relatório da gestão*, a questão do espaço aparece enquanto item de reflexão. Após estudo e discussão de 4 textos, cada um com uma página, referentes à adaptação da criança, a diretora apresentou a proposta de reflexões em grupos, entregando para as professoras uma folha contendo 3 questões sobre o tema, sendo uma delas diretamente relacionada à organização do espaço: “Como a sala de aula pode ser organizada para a recepção das crianças? Que atividades podem ser propostas nesse período dentro e fora da classe?”.

No segundo HAC realizado na unidade no ano de 2012, no dia 21/03, o tema de estudo foi *rotina na educação infantil*. Segundo o que consta no *relatório da gestão*, o estudo teve base teórica o livro *Por amor e por força. Rotinas na Educação Infantil*, de Maria Carmen Silveira Barbosa. O elaborado pela professora confirma o tema da formação, citando que, no estudo proporcionado no HAC, houve discussão que levou à conclusão sobre a rotina ser

necessária por possibilitar às crianças um ambiente onde elas podem pesquisar e expressar os temas que desejam abordar nos projetos, o educador deve, desde o início do ano letivo, organizar o espaço pedagógico (a sala de aula, demais espaços da escola, e outros espaços que a comunidade possa oferecer), proporcionando diversas experiências às crianças. (relatório de HAC, ref. a 21/03/2012).

Os relatórios das duas primeiras formações ocorridas na unidade, mesmo não tendo como foco a questão do espaço, abordou o tema relacionando-o, no primeiro momento, à adaptação da criança na instituição, denotando a ideia de que o espaço é um elemento que deve constar no planejamento das professoras; o espaço seria,

então, aspecto de relevância na adaptação da criança; no segundo encontro, estabelece-se a relação entre o tempo e o espaço. Sendo a rotina a estrutura que possibilita a realização do tempo didático (tempo de trabalho educativo com a criança), parece haver, nesse sentido da fala da professora, a compreensão da importância do espaço na realização do tempo didático, na aprendizagem da criança. Percebe-se ainda a compreensão de que o professor é responsável pela organização do espaço, incluindo aí não apenas a sala de referência, mas também os demais espaços da instituição ou áreas externas.

No terceiro e no quarto encontros, a ênfase dos HACs foi no tema *Os espaços na educação infantil*. O *relatório da gestão*, referente ao terceiro HAC do ano, ocorrido o dia 18/04/2012, aponta importantes concepções quanto aos espaços na educação infantil apresentadas às professoras durante a formação. Cita Malaguzzi, trazendo a ideia de espaço como um aquário que espelha as ideias e valores da instituição; aponta o espaço como “importante elemento curricular, devendo haver lugares atrativos para as crianças. O *relatório do professor* registra que o encontro tratou dos conceitos e da diferença entre espaço e ambiente; houve reflexões a respeito da relação entre a forma de organização dos espaços e a concepção de criança e de educação. Segundo ainda o *relatório do professor*, após apresentação e discussão de material elaborado em slides pela diretora, as professoras foram orientadas a realizarem um trabalho em grupos, analisando imagens de espaços variados e respondendo às questões: 1. Qual a concepção de criança e educação? 2. Descreva a organização do espaço. 3. O que você mudaria? 4. O que você manteria? 5. Faça uma comparação com a sua realidade. 6. O que o espaço proporciona para a criança?

Após mencionar a realização do debate realizado em grupos, a professora responsável pela escrita do relatório menciona também que a diretora falou sobre o histórico do espaço na educação infantil, indicou referências para as professoras prosseguirem os estudos a respeito do espaço na educação infantil¹⁶ e solicitou um texto, a cada uma das professoras, sobre os espaços da EMEI A:

Senhoras professoras, dando continuidade a nossas horas de estudo, solicito que façam uma reflexão sobre o espaço de nossa escola:

¹⁶ Referências indicadas pela diretora, segundo o relatório do HAC: “As cem linguagens da criança; Com olhos de criança; Sabores, cores, sons, aromas”.

Descreva como é esse espaço. Existe um espaço externo que possa ser utilizado pelas crianças? Existem árvores nesse espaço? O que você acredita que é fundamental encontrarmos em um espaço de Educação Infantil?

Fico no aguardo do texto que poderá ser enviado por e-mail até este final de semana. Atenciosamente. *Diretora.*

A análise do material elaborado pela diretora em *PowerPoint*, utilizado na formação com as professoras, apresenta as questões já apontadas pelo *relatório do professor*, e também as diferentes imagens de espaços relacionados à educação infantil, com mesas individuais distribuídas em fileiras; mesas quadradas para 4 crianças, mesas redondas para grupos, mesas individuais com formato que permite montagem de mesa redonda e possibilita diferentes tipos de agrupamentos de crianças; prateleiras organizadas com diferentes brinquedos e materiais acessíveis à criança. O material questiona a demasiada importância dada às mesas e à lousa; apresenta imagem criada por Francesco Tonucci, “*criança, aquela que é sempre vista de cima*”; aborda a história dos espaços na educação, apontando ideias como: espaços frios, corredores estreitos, espaços organizados para o controle e disciplinamento da criança; dificuldade dos educadores em trabalhar com corpos que se movimentam.

Todo o texto da diretora em seu relatório, bem como o material produzido para apresentação às professoras, trazem concepções em total concordância com os teóricos estudados em capítulos anteriores e com os documentos oficiais orientadores das práticas na educação infantil. O *relatório do professor* contribui ainda mais a considerar que a formação continuada em serviço, realizada na EMEI A, propicia momento de reflexão a respeito da relação entre a organização do espaço e a concepção de infância e educação e contribui para uma formação teórica que pode dar base às reflexões realizadas pelo grupo. O cotidiano e a realidade da unidade estão presentes nas propostas de reflexões.

O HAC do dia 25/04/2012, dando continuidade ao tema, traz novas propostas de reflexões a respeito do espaço na educação infantil. Com o *relatório da gestão*, subentende-se as questões reflexivas que fizeram parte da proposta da diretora: “Que espaço é este que oferecemos às crianças? Como elas usam esse espaço? Como ser organizam? Quais possibilidades de socialização e criação encontram no espaço? [...]” (Relatório da Gestão, HAC do dia 25/04/2012). Outras questões

também foram levantadas no relatório, propondo reflexões a respeito das características do espaço da educação infantil: espaço relaciona, flexível e inovador.

Ao final do encontro, segundo ainda o *relatório da gestão*, foi proposto que as professoras, em grupos, pensassem na transformação de um dos espaços da unidade. Tal transformação seria realizada ao longo da semana e “vivenciada por todos aqueles que fazem parte deste espaço de convivência, em especial nossas crianças” (relatório da gestão, HAC do dia 25/04/2012). O resultado do trabalho seria apresentado na formação que ocorreria na Secretaria de Educação, para as demais educadoras da rede e para a formadora responsável pelo encontro na data. Porém, como pode ser verificado no *relatório do professor*, referente ao encontro realizado no dia 16/05/2012, os encontros que seriam realizados na Secretaria de Educação foram cancelados e as apresentações foram realizadas na própria unidade.

Ainda no encontro do dia 25/04/2012, segundo o relatório do professor, as discussões parecem ter abordado o papel do professor enquanto gestor do espaço, ou seja, na organização e transformação do espaço: “Cabe a nós dispor o encontro das crianças com os espaços, organizando-os da melhor maneira possível, para que aconteçam relações agradáveis para os pequenos [...]” (*Relatório do Professor*, HAC do dia 25/04/2012). Também relata que foi discutida a importância da utilização de materiais de fácil acesso e de pouco recurso financeiro, como papelão, jornal, contes, cabos de vassoura, entre outros.

Quanto ao material utilizado pela diretora, em *PowerPoint*, para a formação, apresenta trechos das reflexões enviadas pelas professoras, a respeito do espaço da unidade (reflexão solicitada no HAC anterior), propõe diversas questões a respeito da criança e do espaço: *Como a criança sente? Como se expressa? [Como experimenta diferentes materiais? Como cria sentido sobre a realidade? Como, efetivamente, o espaço de trabalho com as crianças pode favorecer a expansão criativa, a invenção de problemas e soluções novas, diversificação das possibilidades expressivas, sensoriais e emocionais da criança? Como elas usam o espaço? Como se organizam nele? O que o adulto pode fazer no espaço para ampliar as possibilidades socializadoras e criativas das crianças?*

O material propõe também análise de situações referentes ao espaço e à criança, reflexões a respeito do tipo de espaço e material disponível, usos e funções do espaço: *Como aproveitar os locais livres e arborizados com as crianças? Conseguem promover brincadeiras? Quais? Já realizou alguma atividade de*

observação do ambiente externo com o objetivo de conhecer o espaço da escola e sua vizinhança? Existem espaços para atividades como, por exemplo, tomar um banho de meleca, brincar na areia molhada com potes de margarina, para construir castelos, comidas e tudo o que a imaginação permitir?

Os murais da escola também foram abordados no material: *Quanto aos murais da escola (dentro e fora da sala de aula), quem monta? Qual a altura? Prioriza as produções das crianças?* Questiona as imagens estereotipadas que costumam fazer parte da decoração e do mural da escola, afirmando que “o jeito como são decoradas as escolas revela muito sobre as concepções das pessoas envolvidas”.

Outra questão importante contemplada no material diz respeito ao *brincar livre*, citando a frase, sem referência: “Educadores que valorizam a socialização adotam o brincar livre, e os que visam à escolarização ou aquisição de conteúdos escolares, o brincar dirigido e os jogos educativos”.

Novamente, a formação teve como proposta possibilitar importantes reflexões coerentes com as concepções atuais de espaço, propostas por diferentes especialistas da área, bem como pelos diversos documentos elaborados pelo Ministério da Educação. Os relatórios e o material elaborado pela diretora evidencia uma concepção de espaço com descoberta, criação, socialização. Novamente verifica-se a preocupação com o papel do professor na transformação do espaço. O material produzido pela diretora apresenta um equilíbrio entre as concepções teóricas, as reflexões gerais sobre o espaço e as reflexões específicas sobre o espaço da própria unidade, com ênfase nos questionamentos e propostas de reflexões às professoras.

Em 09/05/2012, foi abordada no HAC a discussão do *Projeto de Língua Inglesa* e do *Projeto Multissensorial*, ambos realizados na unidade por determinação da Secretaria de Educação do município. Os relatórios do HAC não registram nenhum apontamento quanto à questão do espaço.

O espaço volta a ser tema das formações realizadas na unidade nos dias 16/05/2012 e 23/05/2023, quando as professoras apresentaram a intervenção realizada em um espaço, conforme orientação da diretora. O *relatório do professor* do dia 16/05 explica que “passados todos esses dias, cada grupo preparou o espaço com a ajuda dos alunos e chegou o Grande Momento de vivenciar essa experiência”. Segundo ainda o relatório, os espaços foram organizados a partir de

uma intervenção que permaneceria provisoriamente. As apresentações dos diferentes grupos de professoras tiveram como suporte material em *PowerPoint* produzido pelos grupos, mostrando como ocorreu o processo de intervenção nos espaços, fotos da produção contando com a participação das crianças, momento de exploração do espaço; também fez parte do material produzido uma discussão teórica, com referências como Mayumi de Souza Lima e Antônio Frago. Nos dias referidos, os grupos apresentaram os seguintes trabalhos de intervenção:

1. Tenda de contação de histórias: montada no espaço da quadra, sendo apresentada, pelas professoras às crianças, a história *Bruxa Bruxa, venha à minha festa*. Não há informações sobre o processo de criação de tal intervenção, nem a respeito de uma possível participação das crianças na montagem ou nas decisões. Não obtive material em Power Point elaborado pelas professoras.

2. Pista de corrida: montada no espaço do gramado; segundo o *relatório do professor*, as professoras passaram às crianças a ideia da intervenção e lançaram a elas, em forma de desafio, o questionamento de como o espaço poderia ser organizado. Não há maiores esclarecimentos sobre a proposta e também não obtive o material em Power Point elaborado pelas professoras.

3. Túnel da Traquinagem: o espaço utilizado para a organização do túnel situa-se ao lado de uma das salas de referência, segundo o *relatório do professor*. Consiste em um túnel com diferentes obstáculos e desafios. No material produzido pelas professoras responsáveis pela intervenção no espaço, há citações de referencial teórico que aborda a importância do espaço rico em desafios e a brincadeira como promotora do desenvolvimento da criança. Definem o objetivo da intervenção que realizaram no espaço como sendo: “*promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança através da brincadeira*”, “*ampliação das possibilidades de expressão do próprio movimento para utilização em diversas situações*” e “*conhecimento das potencialidades e limites do próprio corpo, trabalhar o equilíbrio e a coordenação motora*”. Fotos mostram a participação das crianças, juntamente com as professoras, em todas as etapas da produção e montagem do túnel, porém não há apontamentos quanto à participação das crianças nas tomadas de decisões. Fotos mostram também as crianças brincando e explorando o túnel, após todo o processo de montagem. Ao final do material, há menção de frases que teriam sido proferidas pelas crianças ao experimentarem o túnel: “*a gente vem sempre?*”, “*vai*

ficar pra sempre aqui?”, “Pode passar um montão de vezes?”, “É difícil passar no elástico?”, “Acho que eu não consigo!”, entre outras.

4. Brincando com a Centopeia Geométrica: além do nome da intervenção criada pelo grupo, não há mais nenhum registro sobre esse trabalho.

5. Feirinha (depois conhecida, conforme as entrevistas, *pareceres das professoras sobre os espaços* e os planos de aula, como *Feira da Tarcila* e também como *Espaço Olha a Banana*). Segundo o *relatório do professor* do HAC do dia 23/05/2012, além das barracas da feira, o grupo de professoras responsável pela criação disponibilizou às demais professoras, para fazer uso com suas crianças, notas de dinheiro, placas de preços, balança de peso, sacolas. A montagem das barracas foi realizada no espaço da praça de alimentação, em um canto onde já existia pinturas da obra *A Feira*, de Tarcila do Amaral. No material elaborado em Power Point, as professoras colocam como justificativa da intervenção nesse espaço: “ [o canto com a obra de Tarcila o Amaral] *É um espaço bastante atrativo, porém notamos que o mesmo não vem sendo utilizado com uma proposta didática correta, resolvemos interferir de forma que tenha uma função social*”.

O grupo apresenta como objetivos do espaço: “*Conhecer a organização de uma feira de frutas*”; “*identificar a profissão das pessoas que trabalham em uma feira*”; “*observar o modo de vender, comprar e pagar as mercadorias*”; “*aprender como se compra frutas em uma feira (unidade, dúzia, quilo, litro)*”; “*produzir e ler uma lista de compras em coautoria das crianças*”. Também determinam os conteúdos a serem aprendidos pelas crianças com a utilização do espaço: “*grandezas e medidas*”; “*números e operações*”. Até mesmo as estratégias para utilização do espaço são indicadas pelas professoras: *Roda de conversa (o professor fará alguns questionamentos aos alunos para verificar os conhecimentos que eles possuem de uma feira)*; “*escrita coletiva de uma lista de compras (os alunos dizem e o professor escreve na lousa)*”; “*elaborar um bilhete, solicitando aos pais que levem seus filhos a uma feira para que possam aprender sobre seu funcionamento e organização*”; “*organização de uma tabela com nome, peso e preço das frutas*”; “*visita e compra no espaço ‘olha a banana’*”; “*elaboração e resolução de situação-problema envolvendo compra e venda de frutas*”. Consta ainda no material produzido em Power Point fotos das crianças (com legendas explicativas das professoras): realizando a atividade no espaço; na sala de referência realizando classificação e contagem com as frutas e legumes; organizando as barracas com as

frutas e legumes e inserindo os preços; na sala de referência realizando registro escrito em folha de papel.

A Feirinha (*Feira da Tarcila* ou *Espaço Olha a Banana*) permaneceu no local, ou seja, na praça de alimentação, conforme observações realizadas durante a pesquisa.

6. A Goela da Jiboia: Jiboia confeccionada com caixas de papelão, ocupando o espaço onde fica o cantinho dos jogos (as mesas dos jogos foram retiradas e a jiboia de papelão ocupou o espaço por algum tempo, não havendo registro sobre esse tempo de permanência da mesma). Dentro da jiboia, por onde as crianças passariam utilizando uma lanterna, foram fixadas figuras de aranha, rato, morcego e cobra. De acordo com o material produzido pelo grupo de professoras que criaram a *Goela da Jiboia*, os objetivos da intervenção foi permitir à criança “Interpretar as mensagens sensoriais, através de diferentes experiências perceptivas, reconhecendo e compreendendo estímulos recebidos do espaço”. A intervenção é explicada como “*transformação do cantinho de jogos numa aula diferente, envolvente e deliciosa!*”. Nota-se, aqui, a concepção escolarizante de aula. As fotografias apresentadas mostram a participação das crianças na pintura do papelão, na montagem da jiboia e, após a finalização da confecção, passando por dentro da mesma com a utilização de lanternas.

No “*cordel jiboia colorida*”, criado pelas professoras e apresentado no material em Power Point utilizado para a apresentação do grupo no HAC, aparece a explicação de que, de início, a proposta era apenas construir um “simples túnel” de papelão para desafiar as crianças a superarem possíveis medos, mas que: “Depois dos papelões pintados, E papéis coloridos, A imaginação pegou um desvio, Aquilo tudo deu ideia de repente, De se montar uma grande serpente, Que tudo que via engolia, Inclusive gente”.

O *relatório do professor* contendo registro do HAC realizado no dia 30/05/2012, última formação analisada nesta pesquisa, explica que o tema combinado para o encontro era, a princípio, o *brincar*, porém, devido algumas situações ocorridas na unidade, a diretora “comunicou que seria necessário dar uma pausa nos estudos que vínhamos realizando para falarmos de um tema de urgência: a lição de casa”. O relatório não apresenta nenhuma observação quanto ao tema do espaço na educação infantil.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA E COM A COORDENADORA

1. Como foi você entende, hoje, o início da fusão das unidades?
2. Houve mudanças nas práticas pedagógicas? (Quais?)
3. Como você sentiu tais mudanças?
4. Houve dificuldades?
5. As dificuldades foram ou estão sendo superadas? Quais os fatores responsáveis pela superação? Qual foi o papel da gestão?
6. Devido à existência dos três períodos (manhã, tarde e intermediário), há horários que as professoras não podem permanecer dentro da sala de referência com as suas respectivas turmas. Como você vê essa situação?
7. Há uma rotina semanal que estabelece a utilização de alguns espaços na escola (exemplo: sala de leitura, caramelada, parque, etc). Qual a sua opinião a respeito dessa rotina pré-estabelecida? Como você acredita que as professoras entendem isso?
8. A experiência com uma rotina de trabalho diferenciada trouxe algum tipo de aprendizagem para o grupo?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

9. Como foi, para você, o início da fusão das unidades?
10. Houve mudanças na sua prática pedagógica? (Quais?)
11. Como você sentiu tais mudanças?
12. Houve dificuldades?
13. As dificuldades foram ou estão sendo superadas? (Quais os fatores responsáveis pela superação?)
14. Devido à existência dos três períodos (manhã, tarde e intermediário), há horários que você não pode permanecer dentro da sala de aula com a sua turma. Como você vê essa situação?
15. Há uma rotina semanal que estabelece a utilização de alguns espaços na escola (exemplo: sala de leitura, caramelada, parque, etc). Qual a sua opinião a respeito dessa rotina pré-estabelecida?
16. Além dos espaços fixados na rotina, você costuma utilizar com as crianças algum outro espaço da escola?
17. A experiência com uma rotina de trabalho diferenciada trouxe algum tipo de aprendizagem?

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA

Diretora: Eu [...] fiquei 14 anos em sala de aula antes de vir pra gestão, aí depois eu fui convidada para participar de um concurso que teve na rede, sobre fazer parte de um núcleo pedagógico pra ser tipo uma coordenadora de todas as EMEIs [do município], EMEIs e maternas. Aí eu me inscrevi nesse projeto do núcleo pedagógico, fui selecionada e por lá eu trabalhei durante dois anos e meio, aí eu fui convidada pra substituir uma diretora que ficou doente e aí fui pra [uma EMEI] substituindo a diretora [...]. Lá eu fiquei de 2003, de julho de 2003 até 2004. Então eu fiquei um ano e meio lá, depois eu vim para a [EMEI A], ainda como diretora substituta e fui nomeada diretora em setembro de 2006. Então fiquei 1 ano aqui [na EMEI A] substituindo, tô desde 2005 aqui, né, então fez 7 anos agora em fevereiro. Quando eu cheguei aqui já era uma escola grande, já era a maior EMEI [do município], na época, eu tinha um grupo de 44 professores com 1500 crianças.

Entrevistadora: Nessa época existia o período intermediário?

Diretora: Existia, existia o período intermediário, mas eu fiquei um ano só com isso, porque depois saiu aquela lei que as crianças é... mudou a data base de matrícula, então até dia 31 de março, quem completasse 6 anos, já iria para o ensino fundamental. Aí eu acabei perdendo umas 400 crianças com isso. Aí a escola diminuiu pra 1.100 alunos, aí com isso eu tive que perder algumas professoras também, então acabei ficando com 33 professoras no grupo. Aí teve aquele processo de transferência e tal.

Então, quando eu cheguei aqui era um grupo bem fechado, foi difícil a minha aceitação, né? E eu cheguei, hoje já não chegaria mais, te confesso, se eu for pra uma outra escola eu já iria meio que pisando em ovos, porque eu cheguei já chegando, cheguei querendo colocar as minhas ideias, já cheguei querendo mudar um monte de coisa, né?

Já convidei professoras pra vir num sábado aqui pra gente fazer um estudo de planejamento, porque elas tinham aquele hábito de uma professora planejar e todas seguirem, então cada mês era uma que planejava. E aí eu fui mostrando pra elas, através das formações nos HACs a importância do planejamento sim, mas a importância que cada uma deveria dar, e que isso tinha que ser uma prática de cada professor e não do grupo, porque a ideia de planejar não poderia ser uma coisa só para cumprir burocracia, né, vou planejar porque tem que ter um planejamento, ou vou planejar pra diretora ver, vou planejar porque um supervisor pede... não, eu vou planejar porque eu tenho que tornar as minhas ações conscientes e eu professora tenho que saber que naquele dia tal atividade vai ser importante para aquela classe e que eu posso mudar a qualquer momento, porque o planejamento é flexível, é...enfim, né? e que o registro é muito pessoal e que não necessariamente precisa ser aquela coisa tão bem feita, então não era isso que eu queria ver, né? Eu queria mesmo ver o que que você rabiscou, o que que você... pra gente conseguir perceber essa flexibilidade, né? E com isso eu consegui, as professoras estranharam porque elas já vinham de outra cultura, né? mas eu consegui fazer com que elas pensassem nessa questão do planejamento e a importância de se registrar

aquilo. Aí eu lia, dava uma devolutiva pra elas, enfim, então isso foi uma das coisas que foram mudadas aqui.

Outra coisa que elas estranharam é que deixou de ter uma liderança no grupo, né?, então todas eram tratadas igualmente. Então a gente percebe, né, aquela que vem tentar puxar o saco, eu vou tentar conquistar essa diretora pra mim, eu vou aproveitar que a outra saiu e vou eu me enfiar lá no meio dela, enfim, né. Então isso elas estranharam bastante porque eu não... eu queria ver, quem era quem, não adiantava, eu percebia essa questão do puxar saco, né, então eu comecei a acompanhar essa questão mais de perto pra tá conhecendo e tal.

Bom, com isso eu acabei perdendo alguns patrimônios aqui dentro, porque não se adaptaram, não gostaram do meu jeito de ser, não queriam planejar porque dava muito trabalho, e eu acabei perdendo aí acho que umas cinco "patrimônios", professoras que tinham 15 anos de casa, professoras que a gente achava que nunca ia sair daqui.

Enfim, nesses sete anos aí, hoje eu posso dizer que a escola... que eu consegui implantar uma identidade aqui dentro. Que você chega [na EMEI A] hoje e você já percebe algumas coisas que são nítidas, né? Como por exemplo a questão da autonomia das crianças se servir, né, isso daí nós conseguimos implantar. A questão das produções das crianças estarem espalhadas pela escola, porque também não tinha muito isso... na época as professoras tinham que fazer painéis mirabolantes, ficavam até 10 horas da noite trabalhando em cima desses painéis, né? E traziam aquelas imagens de fora pra dentro, coisas não muito de qualidade ou que a gente sabe que a mídia dá conta disso, então a gente tem que mudar um pouco o olhar pra isso, né? Como Xuxa, Barbie, turma da Mônica, Disney, né? Então essas imagens que a gente sabe que são imagens não vivas, né, é uma coisa muito morta, sem vida, não são boas referências para as crianças.

Então a gente passou a valorizar essa questão da produção das crianças nos painéis, e colocar os painéis na altura deles, que eles conseguissem visualizar. E então a gente foi percebendo como que eles preservavam mais isso, e aí as mães iam entrando e já iam tendo acesso às coisas que os filhos estavam fazendo, eles mesmos apontavam, enfim...

A questão do brincar, né, a gente passou a valorizar mais isso... Porque antes, o que era mais valorizado aqui? O vídeo. A sala de artes, por exemplo, era uma sala de vídeo... então colocavam 8 salas lá dentro, quando não estavam a fim de dar aula, e *vamos assistir televisão*. Então eu acabei tirando isso aí.

Entrevistadora: Quando você chegou, tinha a sala de vídeo e quais outros espaços?

Diretora: Tinha a sala de vídeo, que era lá na sala de artes, que aí eu transformei em uma sala de artes, realmente. Porque tinha um, aí tinha aquele gramadão lá atrás, a quadra toda vazia, era mais um outro espaço... Porque a escola tinha acabado de ser ampliada, ela ia só até o portão três, aí já tinha o muro. Então eles pegaram o terreno que tinha do lado e ampliaram a escola, foi aí que construíram a quadra. Nessa reforma construíram também a informática.

Quando eu cheguei, as professoras estavam até meio sufocadas aqui, porque elas tinham que dar aula no meio de uma construção.

Lá onde era a sala de vídeo, até tinha algumas lousas na parede, mas lousas altíssimas que as crianças não tinham acesso.

Tinha smilinguido¹⁷ pintado na parede, tinha aquelas frases de Jesus. Então tinha assim uma cultura implantada aqui, mas não era aquilo que eu acreditava, então, enquanto gestora, eu achei que eu devia tentar mudar um pouco, pouco a pouco, tudo isso. Então tira os smilinguidos, vamos fazer talvez uns desenhos mais alegres, umas coisas mais de criança, valorizando a produção, de começar a ter imagens das crianças pela escola, transformar um poucos as salas de aula, então tira aquele cinza e vamos por umas cortinas mais alegres. Tira-se o mesão da merenda e vamos transformar numa praça de alimentação. E isso eu acabei percebendo que foi um choque para algumas professoras, porque as professoras falaram assim, num HAC: *Mas e se não der certo?* Eu falei: *Mas vai dar certo...* (risos). *Vai ter que dar certo, porque agora os mesões já foram embora, nem tem como voltar mais!* Isso acabou sendo mesmo uma decisão minha, nem mesmo a Secretaria da Educação teve palpite nisso. Eu não perguntei pra eles se eu podia fazer isso. Eu simplesmente fiz, né? E tá aí... hoje quase todas as EMElS [do município], se servem, tem esse sistema de self service, e nós fomos as pioneiras nisso.

Eu tenho um projeto escrito que se chama *Beleza se põe à mesa*, fiz um treinamento com as merendeiras na época, elas também acharam meio loucura. Eu falei: *não sofram, porque vai dar tudo certo, tem que dar certo.*

Tem coisas que, se você esperar para que todos aceitem, esperar antes a aceitação, você nunca faz, porque as pessoas têm medo do diferente e acabam se acomodando, não quer ter trabalho também. Então tem coisas que eu acho assim... tem que fazer, vamos fazer.

E aí nós começamos, eu consegui uma mesa térmica da maternal, que estava lá embaixo, tava jogada lá. Pedi para a diretora, ela acabou me vendendo por cem reais, na época. Eu trouxe. Hoje eu já comprei mais uma mesa nova.

As crianças se servem todos os dias, não tem mais aquilo delas terem que pegar a comida no balcãozinho com a merendeira.

E é isso... aí eu fui ampliando, né? A gente foi tendo algumas verbas da APM, fomos fazendo festas, coloquei muito do meu bolso também, coloquei muita mão na massa, e hoje a gente tem uma estrutura assim bem legal, né?

Bom, então, eu vim pra cá em 2005 e quando foi em setembro de 2006 ele me nomeou diretora mesmo, porque até então eu era diretora substituta. Mas uma coisa que eu quero colocar é a importância de você ter passado pelas salas de aula, sabe? Eu acho que é diferente você ser uma diretora e não ter a prática de uma sala de aula e você já ter a vivência da sala de aula. Eu acho que isso foi fundamental pra eu conseguir ajudar bastante as professoras nessa questão... porque eu tive essa vivência de sala de aula, então eu sabia como que lidava, como que é a educação infantil, como relacionar com as crianças, né, o que planejar, o que fazer, enfim, eu acho que isso foi muito importante para mim.

Entrevistadora: [Diretora], é nítida a sua preocupação com os espaços da escola, em transformar esses espaços. Qual o seu principal objetivo quando você pensa na transformação dos espaços?

Diretora: Então... eu fico até preocupada com isso, né? Porque o meu objetivo é estimular... vamos, vamos pensar aqui comigo... Estimular, fazer com que eles experimentem cada vez mais coisas diferentes, as crianças... é... provocar ainda

¹⁷ Personagem em forma de uma formiga criado para a transmissão de mensagens cristãs.

mais essa fantasia, que eles viajem nessa imaginação... é... você dar tudo assim pra que eles consigam ser feliz aqui dentro. Acho que a maior intenção é fazer com elas sejam felizes. Mas aí eu começo a ler... “não estimule muito, que muita estimulação também não é bom” (risos).

Entrevistadora: Você leu isso?

Diretora: (risos) Li. Ontem eu li isso. Porque você quer ver uma coisa que me incomoda? A gente tá com um projeto agora na rede que é um projeto de estimulação multissensorial. Eu não concordo com isso, mas eu também não sei o porquê que eu não concordo... Não, eu sei o que eu não concordo, mas será que eu tô certa nessa discordância?

Porque assim, ó: projeto de estimulação multissensorial. Então, manda cheirar o perfume lá... manda cheirar não sei o quê. O que que é ruim, o que que é bom? Manda passar a mão na lixa, agora passa a mão no algodão... Eu acho que a criança tá além disso. Eu não sei se eu tô errada nesse pensamento, mas eu acho que é muita perda de tempo com essas bobeirinhas. Então é isso que eu não concordo, é nesse sentido. O que que isso ajuda no crescimento? Não sei, né?

Aí eu comecei a pesquisar. Falei, vamos lá! Esse final de semana mesmo eu fiquei, porque quarta feira eu quero discutir isso com elas, porque o pessoal da secretaria vai vir aqui na escola pra avaliar o tal do projeto multissensorial.

Só que como é um projeto da rede, eu não posso ir contra, né? Mas eu acabo, sem querer, transmitindo isso pras minhas professoras. Então é assim, já que tem que ter, então vamos pensar em como fazer isso da melhor maneira possível, considerando essa criança. A criança não tem que ficar cheirando, passando a mão em algodão. Não é isso! Então vamos lá, vamos considerar. Então o que que eu faço? Eu pego esses espaços que eu tenho aqui pra gente trabalhar essa estimulação. Então quando que eu vou trabalhar a estimulação gustativa? Você quer o melhor momento do que na merenda? Ou eu preciso preparar uma aula com um copo com sal e um copo com açúcar e mandar ela beber e sentir a diferença? Eu acho que eu não preciso. Eu tenho professora que prepara isso: o sal e o açúcar, o mel e o não sei o que... e o limão lá.

Eu acho que não é assim. Eu acho que tudo tem que estar dentro de um contexto. Como que a criança vai diferenciar esses sabores? É através do que ela come, é através do bolo que a mamãe faz, da torta salgada, do bolo de chocolate que é doce. Então eu procuro trazer isso pra cá, e isso tá incomodando a secretaria de educação.

Aí elas pediram pra gente construir materiais que trabalhem com o sensorial, a equipe da secretaria pediu. Tá, mas construir o quê? *Não, a gente vai montar o livro multissensorial da rede.* Aí, ao invés de eu construir, eu mandei pra elas os espaços. Então ao invés da escola construir um binóculo de rolinho de papel higiênico, eu comprei binóculos verdadeiros, espalhei pela escola, e aí eles vão olhar no binóculo, eles vão caçar joaninha na flor, vai caçar não sei o que, vai... Montamos uma parede de escalada, lá na sala caramelada, colocamos um espelho no teto para se ver, etc. Aí a mulher me liga: *olha [Diretora], eu queria te falar que a sua escola é a única que não cumpriu com a proposta. Porque você deu sugestão pra gente de espaços, você não deu sugestão do que que pode ser confeccionado, sucata, pra trabalhar com a criança. Então a sua escola vai ter uma parte separada no livro, porque não era isso que a gente queria.*

Eu falei: *Então, mas é que o sensorial, na minha escola, a gente trabalha assim.* Tanto que, quando eu falo de sistema proprioceptivo, que é aquele do corpo, do equilíbrio, de não sei o que... né? Poxa... no parque eu trabalho isso, na parede de escalada eu trabalho isso. O equilíbrio, o andar por sobre os pneus. Então eu não preciso construir situações e objetos artificiais para isso. É diferente de eu esticar uma corda no chão e mandar a criança se equilibrar na corda, do que ter uma corda pendurada, no ar, de uma árvore na outra. Essa do chão eu não tô equilibrando nada. Que desafio que tem ali? Agora bota uma corda no ar, é diferente. Então é isso, a construção desses espaços aí é pra que as crianças se sintam felizes e que a professora possa enriquecer a aula também. Eu acho que isso ajuda bastante.

Entrevistadora: Você acha que isso ajuda no planejamento da professora?

Diretora: Sim. Se ela souber utilizar. Se ela souber utilizar, né? Eu falo que só não dá aula aqui quem não quer. Eu tive uma visita esses dias de cinco PEB II. A diretora me ligou de uma EMEF, foi a avaliadora que mandou eles virem aqui. A diretora me ligou: *é que me indicaram a sua escola, pra gente visitar. Eu posso ir aí com os meus professores?* Eu falei: *pode.* Aí veio as professoras e a coordenadora, a diretora não veio. Aí eu andando com eles, né, aí eu fui descobrindo. Levei na sala de artes: *nossa, essa sala ia ser tudo de bom pra mim.* Eu falei: *que legal, mas você dá aula de que?* E ela: *de artes.* Foi só aí que eu descobri que eram tudo de PEB II. Aí eu fui ver, era professor de matemática, geografia, português, artes, ciências. Eu falei: *Gente! Eu tô mostrando a minha escola pra PEB II, isso é muita responsa, né?* (risos). O cara de matemática saiu encantado daqui. A coordenadora me contou que depois eles chegaram lá na escola: *“gente do céu, que vontade de pôr meu filho lá naquela EMEI. Lá eu colocaria”.* Então é o que eu falo. Só não dá aula aqui quem não quer. Tem de tudo.

Entrevistadora: Como são construídos os espaços? Você tem a ideia e coloca em funcionamento essa ideia?

Diretora: Por exemplo, ontem eu fui num jardim japonês, num pesqueiro que se chama Maeda, em Itu. Aí tirei várias fotos. Nesse jardim japonês tinha um cercado com aquele seixo, aquelas pedras redondinhas. Aí tinha uma plaquinha escrita: *tire seu calçado e sinta a energia das pedras.* Aí meu marido tirou, desfilou lá, falou, *nossa, que delícia.* Então eu já pensei nas crianças e já me deu uma ideia de fazer aquilo na escola, de colocar essas pedras aqui. Só de ir lá nesse jardim eu já tive a ideia de trazer algo que é legal para a escola.

Entrevistadora: Vamos falar agora da fusão das escolas? Como foi a vinda [da EMEI B] pra cá?

Diretora: Então, eu gosto de desafios, né? Sempre gostei. Confesso que amei a ideia vinda [da EMEI B] vir pra cá, em nenhum momento me atordoou isso. No início foi meio tumultuado, porque a gente pensa numa coisa, mas aí você vai vivenciar e a prática é totalmente outra. Então na entrega das crianças, como que seria, os horários das professoras, pra não conflitar. Então começam a falar: *Ah, mas tá tudo muito desorganizado, assim não vai dar certo, ah, mas não sei o que...* Aí eu tive que chegar, chamei todo mundo e falei:

Vamos parar. Vamos parar tudo e começar tudo de novo. Vamos pensar de novo. É muito fácil falar que tá desorganizado. A gente tá num processo novo aqui dentro, então o que a gente pensa nem sempre dá certo, então a gente tem que começar de novo mesmo. Então tá, tá desorganizado. Fulana, o que você sugere? Como tem que ser? Me ajuda.

Aí começaram, uma palpita, algumas mães também, que eu pedi ajuda, vamos pensar? O que podemos fazer para dar certo. E aí elas foram falando, e ajudara realmente: *e se a gente fizesse assim, assado, e tal?*

Aí pensei em coisas que não tínhamos antes, como por exemplo, as cores das mesas, fazer por cor, com toalhinhas de cada cor. Então as crianças já chegavam e já tinham uma localização, a cor das toalhas foi uma referência para ajudar a criança a se orientar. *Ah, já sei que a minha mesa é rosa, então eu vou pra mesa rosa.*

Nós pensávamos, no início, que a outra diretora também viesse pra cá. Ela propôs pra mim o seguinte: *você fica com o pedagógico e eu com o administrativo.* Mas aí o que aconteceu? O secretario da educação, [...] colocou ela em uma EMEF que estava precisando de diretora.

Independente disso, recebi todas as crianças como sendo crianças [da EMEI A]. Tudo que era nosso passou a ser delas. No começo algumas professoras que eram daqui não concordaram, achavam que não era certo a gente ter que dar conta de tanta coisa, todo o material. Porque as escolas já haviam recebido os materiais no início do ano, e eles vieram pra cá em março. Cadê o material que foi enviado pra lá? Bom, não tem problema, né? Vamos dividir, não vamos deixar as professoras e as crianças sem ter recursos. Desde o momento que elas pisaram os pés aqui, tudo aqui passa a ser delas também.

Tinha professora que falava: *Ah, mas eles vão destruir o que é nosso..*

Entrevistadora: Teve, então, esse sentimento? “É o nosso espaço, são as nossas coisas”?

Diretora: No início, né? Até que eu dei um chega pra lá, reuni todo mundo no primeiro HAC e tive que falar: *Olha só, a escola é das crianças. A escola não é [EMEI A], não é [EMEI B]. Vai ser uma escola só. Quem tá chegando são eles, mas agora é tudo [EMEI A]. As professoras de lá, a partir de hoje, fazem parte dessa equipe, é assim que eu vou considerar. Tudo o que vocês tiverem direito elas também terão. A sala de aula é das três, não é de duas e elas não estão de enxeridas. Elas vão poder usar painéis, espaços, brincadeiras, cartazes, materiais da escola...*

Entrevistadora: Quando elas chegaram vocês já haviam planejado o sistema de rodízio dos espaços, o horário?

Diretora: Já, já. Já sabiam pra que sala iriam. Eu e a [diretora da EMEI B] fizemos. Fizemos juntas porque ela achava que viria também. Então já estava tudo pronto.

[...]

Bom, mas aí eu acabei sentindo necessidade de ter uma coordenadora. A [coordenadora] começou no finalzinho de abril, então fevereiro e março eu fiquei sem coordenadora. No finalzinho de abril eu pedi uma coordenadora. Eu tinha pedido [outra professora], não sei se você sabe, mas ela não pôde, porque ela não tem pedagogia. Então eu pedi a [coordenadora] pra ajudar na coordenação.

[...]

Entrevistadora: Como foi a apropriação do espaço pelas professoras e crianças [da EMEI B].?

Diretora: No começo eu senti mesmo alguns cuidados, como se o espaço não fosse delas, como: não colar nada na parede, não colar nada no armário, respeitar o espaço do outro; caso você chegue e tenha alguma professora, não entre. Só que quando eu fiquei sabendo que na verdade elas tiveram essa orientação, eu mesma já cortei isso. Então eu já preparei um HAC com o objetivo mesmo de tirar tudo isso. Eu falei: *Gente, a escola é de vocês, tá? Aqui vocês podem colar coisas no armário...* Elas só ficavam olhando umas para as outras: *Ah é, [Diretora]? Pode?* Eu falei: *Pode! E o que que você tá precisando na sua sala?* E elas falavam: *Ai, eu estou precisando de um espelho, [Diretora]. Ai, eu queria tanto uma prateleira. Eu preciso de um varal.* E aí eu fui anotando e fui fazendo tudo o que elas pediam, porque eu queria que elas sentissem que o espaço era delas também.

Entrevistadora: Antes [da EMEI B]. chegar, já havia um horário esquematizado para que as professoras pudessem percorrer os diferentes espaços da escola, não havia?

Diretora: Tinha, mas era assim, elas não tinham a obrigação. E outra, depois que [a EMEI B] chegou, o horário que foi montado, tem alguns espaços já determinados, mas tem momentos que elas tem que ficar fora da sala e não tem nada lá no horário. Aí elas vinha e falavam: *Mas onde é que eu vou ficar?* E eu chegava e falava assim: *Professora, mas você não pôs isso no seu planejamento? Se você que é professora não sabe pra onde você vai, eu é que vou saber?* Então isso foi me incomodando, né? Então eu senti a necessidade de criar outros espaços, além dos que já tinham. Os jogos pendurados na parede, aquele espaço dos jogos, as paredes de azulejo, a gibiteca que não tinha, né? Agora o quintal... então eu falei: *Bom, vamos criar!* Porque elas tem que ter lugar pra ir com essas crianças, pra não ficar com esse tempo sem fazer nada.

Aí eu fiz uma reunião com elas, num HAC, e coloquei algumas ideias pra elas. *Gente, vamos lá, vocês não vão sair da sala de aula e sentar lá na frente esperando o ônibus vir buscar. Então o que que a gente pode fazer nesse tempo?* Aí eu fui tirando delas: *Ah, a gente pode brincar de bolinha de sabão. A gente pode utilizar as amarelinhas da calçada. A gente pode ir lá na quadra e brincar com as bicicletas. A gente pode ficar no gramado e brincar e pular corda com eles.* Então eu fui falando, elas foram falando, né? *Ah, a gente pode colocar eles nas lousas pra escrever...* Você viu que tem algumas lousas espalhadas na escola, né? Então a gente foi pensando em coisas pra que eles não fiquem sentados esperando a mãe. *A gente pode, enquanto isso, ir aguar as plantinhas da horta.* Então a gente foi tirando isso do grupão, de coisas que podem ser feitas quando a gente vai se apropriando de todas as possibilidades que esse espaço tem pra oferecer pra gente nessa hora que tá fora da sala de aula.

Mas aí vem aquela questão: *Diminuiu o meu tempo de sala de aula, logo, diminui-se a lição.* Olha o pensamento, né? Ué, mas... é pré-escola, não é pra ficar 4 horas fazendo lição. E olha quantas coisas legais que dá pra fazer. Esquece da atividade em folha. Mas aí vem: *Ah, mas as mães vão sentir isso, porque vai ser pouca folha na reunião de pais.* E eu: *Então professora, mas aí é o momento de vocês tirarem foto do que vocês estão fazendo. Vamos montar painéis pras mães verem nessa reunião quantas coisas legais o filho dela faz aqui dentro, e que ele não tá sendo prejudicado no conteúdo. Na verdade, é o conteúdo dado de uma maneira lúdica,*

que é o que tem que ser na pré-escola. Então é difícil também você tirar essa coisa que já tá cristalizada.

Entrevistadora: Você havia me falado que foi feito um trabalho com as professoras onde elas criaram um espaço...

Diretora: Esse foi outro momento agora. Isso foi feito esse ano, que a secretaria passou a avaliar a gestão de sala de aula. Aí eu falava pra elas: *Meninas, vão avaliar a gestão de sala de aula*. Aí elas olhavam pra mim assim e: *ah, tá bom, tá bom*. Aí eu me perguntei: *será que elas sabem o que é gestão de sala de aula?* Eu, quando eu dava aula, eu nunca pensei nisso: como que é isso de gestão de sala de aula? A gente fazia, mas não sabia... não dava esse nome, né? Aí eu fui pesquisar, a questão do tempo, da rotina, dos espaços, da diversidade, da interação entre as crianças. Aí resolvi fazer um HAC com elas sobre isso, gestão de sala de aula.

Então eu comecei a falar com elas sobre o período de adaptação, acho que foi em março, e fui ouvindo delas também, como que é essa criança nesse período de adaptação? Que família é essa? Como é a família de hoje? Aí começamos a falar sobre o tempo, como é esse planejamento do tempo, que tempo é esse para a criança? Qual a importância da rotina? Aí quando chegou na parte de espaço, que nós vimos também, eu enfatizei: como que é a utilização desse espaço? Qual é a influência do professor nele? Como que a criança transforma? Como que é a atuação da criança nesse espaço? Enfim... e foi aí então que nós ficamos mais tempo nesse tema, e trabalhamos com a ideia da professora criar um espaço, pensar em espaços fixos ou espaços que se transformam, porque e vejo assim, quando a criança e a professora transformam o espaço, elas se apropriam mais, tem um sentido maior. Isso tira um pouco a diretora do jogo, entendeu? Porque todos os espaços que existem aqui tem porque a diretora fez ter. E eu acho que a ideia não é essa. A ideia não é você ter uma coisa bem feita pra sempre, entre aspas, porque a gente sabe que nada é pra sempre. Mas a ideia é você construir com a criança coisas simples pra ela usar... sabe espaços passageiros também? Então, vamos construir uma cabana, vai lá... traz um lençol, estica de uma árvore pra outra e faz-se a cabana. E depois desmonta isso. Então a formação que foi dada era pra que elas pensassem nisso: *Eu, professora, posso também pensar em espaços diferenciados pras crianças estarem porque eu quero... eu quero ver como que elas atuam em determinado momento na hora de brincar por um túnel, por exemplo*. Elas fizeram uma jiboia. Teve todo um processo, trabalharam a música da jiboia. Como fazer essa jiboia? Se a [Diretora] vai fazer essa jiboia, a [Diretora] já pensa em construir um túnel de cimento pra sempre, mas não, eu posso fazer uma jiboia com caixas de papelão. E elas construíram essa jiboia com mesas no corredor. Aí colocaram as caixas de papelão, dentro da jiboia colocaram aranha grudada, cobra, morcego, rato, e as crianças tinham que passar por dentro da jiboia com uma lanterna. A professora fez até um cordel, uma literatura sobre isso. E a jiboia come as crianças, engole, e as crianças saem em forma de cocô (risos), e que pecado que tem nisso? Que eles adoram virar cocô, né? (risos).

E aí eles cantaram aquela música: "A jiboia me falou que tá com fome. Tá com fome e faz um tempo que não come". É uma música que parece que é do Padre José Maria, parece que é uma música que dá meio medo. E aí passa na goela da jiboia.

Aí que era a ideia de um espaço que não era permanente, na formação eu fui falando nisso. Então nós fomos conversando: *Na hora que eu tô lá, que não vou ter*

o que fazer, fora da sala de aula... Ah, vamos criar uma cabana atrás da gibiteca pra brincar?

Mas aí foi, mas foi porque eu pedi naquele momento: *Vamos pensar num espaço da escola pra vocês criarem*. Aí elas levaram propostas para as crianças, e as crianças participaram, construíram.

Fora isso, eu também fui tirando delas, né? Qual o espaço preferido delas, qual aquele que elas mais usam, e os que menos usam, por que que menos usam? Então você quer ver um espaço que menos usam? É o laboratório de informática, porque tem que estar em constante manutenção dos computadores, é um saco ter que ir lá e os computadores estarem desligados, ou não tá funcionando, é muita perda de tempo. E qual é o que mais usam? É o parque. O parque é o espaço que mais usam. Por quê? Porque as crianças adoram, porque lá é um tempo de descanso das professoras. Enquanto eles brincam elas tão lá olhando, né?

E agora eu quero pegar elas, por que.... pra repensar esse uso do parque. Já que é o que mais usam, então vamos usar da melhor forma, né?

Entrevistadora: Hoje você vê uma mudança? Você vê uma mudança qualitativa na prática das professoras com as crianças?

Diretora: Hoje eu acho que elas abraçaram bem a causa, sabe? Eu posso te dizer que elas estão bem, elas estão bem aqui na escola. O que elas me dizem é que, por elas, elas não saíam daqui.

Eu vejo também que agora elas já se resolvem bem, todas elas, né? Tanto as que já eram [da *EMEI A*] como as que vieram. Elas já se conversam, se comunicam, já bolam algumas coisas diferentes pra fazer, já utilizam bem os espaços, mas dentro das preferências delas, né? Por exemplo, eu tenho professora que nunca foi na cozinha experimental porque não sabe cozinhar. Mas eu vejo que a equipe hoje está bem integrada, bem tranquila.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA

Entrevistadora: Como foi a vinda [da EMEI B] para cá?

Coordenadora: Logo que eles chegaram, eu ainda não era coordenadora, eu era professora. Então, mesmo por pouco tempo, eu senti na pele o que foi, como professora, a vinda [da EMEI B] pra cá. Fica um pouquinho de ansiedade, de tensão, sem saber o que vai acontecer porque, embora a nossa escola seja grande, então duas escolas em uma, aí teve que abrir um terceiro período. Ao todo, deu um total de 50 professora, 50 salas de aula, então assusta um pouquinho. E outra, que cada um vem com a sua experiência, com a sua linha, né? É diferente... embora, mesmo aqui, sendo várias pessoas, cada um tem a sua cabeça, aí você vem de um lugar diferente, de um sistema diferente, de uma linha diferente... aí, pra unir, assusta um pouco.

No começo a gente tem aquela, aquele medo, aquele receio, né? Como que vai ser? Será que a interação entre as professoras, o trabalho... como é que vai ser?

Então a gente tenta fazer de tudo para dar certo... nós tentamos, né, no começo para dar certo... a questão de aceitar, acolher a outra escola, os funcionários.

Nós tentamos receber muito bem, mas é claro que as professoras, e eu falo porque eu também era uma, as professoras ficaram receosas. Então sempre tem aquele medo, aquela cisma: *será que dá? Não dá?* Entendeu? Fica sempre assim com um pezinho atrás. Mas assim, acolheram, foram educadas, receberam bem, só que meio cismadas no começo... aquele período de adaptação: *Não sei como é que são, não sei se vai dar certo.* Então surge assim... sabe quando você fica com aquela sensação: *ai meu deus... e agora?* Né? Aí tem: *ai, mas a outra gosta de trabalhar assim, será que vai dar certo?* As professoras né? No começo assim, a gente tem que ser sincera, né? No começo a gente sente meio invadida no espaço da gente. Tem aquilo assim: *ah, mas estão vindo agora, e é o nosso espaço.* Porque assim, já estava tudo equilibrado, aquela coisa, aquela questão que infelizmente tem de panela. Mas eu acho que, com o tempo, aí vão aprendendo a se conhecer, e aí vai, vai... aquela fusão realmente vai acontecendo, mas com o decorrer do tempo. No começo, assim, é meio... assusta um pouco (risos).

Entrevistadora: Com a vinda [da EMEI B], o que mudou?

Coordenadora: A princípio, embora nós temos bastante espaço, né, então nós tivemos que... pra poder atender todas as salas, são três períodos, fica difícil, tem que fazer um cronograma. Foi o que a [Diretora] propôs, um cronograma onde todos iriam participar. Mas a nossa vantagem é esse espaço físico aqui, essa quantidade de espaço, mas mesmo assim, tivemos que fazer um cronograma de horário para os espaços. Tudo tem que ser na base de um cronograma de horários, porque senão não dá tempo, né? Porque você tem que pensar no horário de almoço, que teve que fazer um horário especial, teve que adaptar até a cozinha, a questão da merenda porque não tinha um terceiro período.

É assim, um está tomando café, quando sai o outro período da manhã já vai almoçar. Então tudo isso tem que ter um plano, e é difícil você colocar, porque às vezes, por mais que você faça, aí não dá o horário, ou às vezes atrasa um

pouquinho o café, atrasa um pouquinho o almoço... No começo tudo é difícil para se adaptar, mas depois tudo vai entrando no eixo e vai ficando... né... mais interessante, mais fácil de lidar, mas no começo tudo foi difícil, até para os outros funcionários, porque mexe com todo mundo.

Mas tivemos que organizar muito bem os horários, a rotina mesmo, porque a turma do meio, do intermediário, acaba chocando com os dois outros horários. Então a gente tem que organizar a rotina muito bem para que todas as turmas possam aproveitar tudo.

Agora a prática que muda também um pouquinho é o sistema, né, a forma de trabalhar a parte pedagógica. Então lá na outra escola elas tinham um outro sistema, uma linha, e aqui nós temos outra, então os professores foram aos poucos se adaptando. Não foi difícil porque aqui nós temos... a [Diretora] tem essa linha mais democrática, ela respeita, então aqui a gente segue o construtivismo, então foi mais fácil. Mas aí quem vinha de um sistema... uma questão mais... é... não digo sistemática, mas assim... diferente, um olhar diferente do nosso, né? O nosso é mais... a gente tem uma visão assim da criança... você vê que a gente usa mais o lúdico, a brincadeira, os jogos, os espaços a vontade... então tem uma visão diferenciada. Só que foi muito bom, porque as professoras que vieram, a interação foi muito boa.

Entrevistadora: E qual você acha que foi o motivo de ter havido essa interação?

Coordenadora: Eu acho que por essa liberdade de você poder trabalhar, trabalhar com projetos, trabalhar, criar, inovar, coisas novas... uma nova visão, né? E somada com todas as oportunidades que nós temos nos nossos espaços, que nós temos aqui na escola, eu acho que favoreceu, acho que foi muito legal.

Entrevistadora: Você, como coordenadora, e a [Diretora], como gestora, pensaram em alguma medida específica para trabalhar a formação desse novo grupo?

Coordenadora: A princípio, além de acolher, né, que eu acho que é o principal, sim... aí dar a oportunidade delas se manifestarem também... o que elas pensam, trabalhar junto, e realmente interagir. Então fazíamos grupos e todo mundo tinha o direito de se manifestar, de opinar... Na hora de fazer grupos, incluir tanto as [da EMEI A] como as [da EMEI B] nos mesmos grupos, pra poder ir interagindo todo mundo com todo mundo. Então era tipo assim, agora passa a ser uma escola única para todo mundo.

O sistema que tem na nossa escola já propicia isso, porque a [Diretora] ela é mais, não digo liberal, mas ela é democrática. Todo mundo tem o direito de opinar, de falar, de desenvolver o seu trabalho, seja individual, seja em grupo... então isso facilita. A própria linha de trabalho já facilita, já requer a interação.

Então teve professora que ficou maravilhada, gostou... foi uma experiência que tem professora que amou... porque achou bem diferente, e pôde, a pessoa pôde trabalhar, pôde se aventurar: *quero fazer uma coisa diferente*. Ela teve essa oportunidade. Então isso tudo ajuda, né? Eu acho assim que não foi tão difícil não.

Entrevistadora: E para escola? O que isso representou?

Coordenadora: Ah, foi muito enriquecedor, porque são mais pessoas, com novas ideias. Aí aquelas que tiveram a oportunidade de estar criando, estar fazendo esse

trabalho, elas foram dividindo, multiplicando dentro da escola, trocando ideias. Então a vinda [da EMEI B] pra cá representou ideias novas. Eu acho que foi muito, muito rico.

Entrevistadora: O horário que foi montado para organizar a rotina da escola não contempla todos os espaços, quer dizer, tem espaços aqui da escola que não estão lá, não é obrigatória a utilização. Esses espaços são utilizados pelas crianças?

Coordenadora: São, da seguinte forma: esses espaços são por agendamento. Até porque assim, a cozinha experimental, o professor não vai usar toda semana, mas se ele tem um projeto ali, ele quer trabalhar alguma receita, alguma comida típica, então ele vai reservar a cozinha. Porque é um espaço que não tem que ir todo dia, vai depender do trabalho que você está desenvolvendo, do projeto que você tá fazendo. Então fica livre, não tem aquela coisa... aquela obrigação.

Mas todo mundo usa todo espaço. A gibiteca... então se eu tô trabalhando, tô enfocando a parte de leitura incidental com eles, eu vou usar a gibiteca, aí eu vou, não tem problema nenhum.

A quadra... a quadra também... quem estava já sabe: *hoje eu vou na quadra*. Entendeu? Então são espaços que não precisam necessariamente ter toda semana, mas a cada dez dias, uma semana sim uma semana não. Mas as professoras procuram sim, elas estão sempre utilizando esses espaços todos, planejando, deixa marcado.

A parede de azulejo é o mais novo espaço que nós temos. São duas paredes, então a professora vem e fala assim: *olha, eu queria usar amanhã a parede de azulejo*. Aí eu já peço para o pessoal da execução, eles já fazem a limpeza do que estiver no azulejo e já deixa prontinho pra professora que vai usar. Como todo mundo está sempre querendo usar, a gente tem é que correr o tempo todo, ver se o espaço está ok, liberar o espaço, porque elas querem mesmo usar.

Entrevistadora: Eu percebi, verificando a organização dos horários, que tem períodos que a professora e as crianças não estão dentro da sala de aula, porque há uma outra turma, do outro período, na sala, mas que também não há na grade um espaço determinado para essa turma. O que acontece nesse momento?

Coordenadora: Em alguns casos isso acontece, e é exatamente aí que a professora pode se planejar, buscar os outros espaços. Elas costumam optar muito pela quadra e pelo gramado, então é onde elas realizam as brincadeiras, circuitos... elas utilizam com essa finalidade. Então além dela ter que sair da sala de aula, o que tira essa professora de um comodismo, que a gente sabe que tem, então ela vai ter que pensar o que que ela vai fazer, vai explorar outros espaços. Tem, por exemplo, as calçadas com as amarelinhas... então dá pra fazer "n" coisas, tem muita opção. E é o que elas fazem, então elas saem e vão para um desses espaços, desenvolvem as atividades... sempre tem... graças a deus a escola tem muito espaço, e sempre tem pra onde ir, né?

Então essa é que a parte interessante. Então falar que sai e fica ocioso, que sai e que fica sem... não tem motivo pra ficar, porque a maioria sai e vai pra algum lugar já, cada um tem o seu lugarzinho, cada dia em um lugar. Mas além disso, elas variam, é aquilo que eu falei, elas vão pra parede, vão pro gramado fazer uma atividade com as crianças, vão pular amarelinha, vão pra quadra, vão pro outro

gramado da frente também que tem bastante sombrinha pra ler uma história, no parque boulevard, então tem muita opção e muita coisa boa pra se fazer.

Entrevistadora: Desde o início você percebeu que foi assim, ou no início, logo que houve a fusão, você acha que era diferente?

Coordenadora: No começo tinha mais essa questão... porque no começo, até colocar um horário, até todo mundo se encaixar direitinho no horário... E outra, explorar os espaços também... então no começo era assim mais complicado, tinha receio, tinha medo de chocar... porque esses horários assim, que não tem no cronograma, *ah, e se eu for e tiver outra professora lá?* Agora já não tem mais isso, elas até trocam: *ah, eu gostaria de ir hoje nesse lugar, mas não é o meu horário, você pode trocar comigo, amanhã você vai no meu lugar?* Então sempre tem os combinados e dá certo por causa disso.

Entrevistadora: Existe, hoje, ainda algum tipo de dificuldade causada com a fusão das escolas?

Coordenadora: Em relação aos espaços, já tá tudo muito bem definido, já faz um ano e pouquinho... Nós costumamos dizer, agora já é a casa, não tem mais escola separada. Aqui é uma única escola, então é todo mundo igual, é uma escola só, né? E então, pelo menos o que aparenta, o que a gente sente, não sei se de repente alguma não fale, mas o que a gente sente é que elas já se sentem integradas mesmo na escola e todo mundo é daqui, é uma escola só. Mas é aquilo que eu falei, não sei se uma ou outra... porque com 50 profissionais, talvez a gente não veja o que está acontecendo com alguma, mas o que eu percebo é que a maioria não... não existem mais problemas, separações. Porque a gente vê quando tem que fazer grupos, desenvolver alguma coisa, os eventos, porque aí você tem que misturar os grupos, né? Já é aquela coisa intencional, mesclar mesmo ideias diferentes. Então não tem atrito, já tá dando certo.

Nas reuniões elas se colocam, manifestam as opiniões delas... agora briguinhas é normal com todas, tanto as de lá como as de cá, entre todo mundo, isso é normal (risos), sempre teve, em qualquer lugar tem, isso não tem jeito, né? (risos). Uma discorda, outra concorda, e assim vai.

Entrevistadora: O que você acha que a vinda [da EMEI B] trouxe para a escola? O que toda essa transformação representou para a equipe?

Coordenadora: Ah, muita coisa interessante... inclusive eu havia esquecido de comentar sobre a diferença das comunidades. Nós tivemos que aprender a trabalhar com comunidades diferentes... Porque você pensa só nos funcionários, professor, alunos, né? Mas você vê... dá diferença de um local pra outro. Então uma comunidade, ela tem algumas necessidades que a outra não tem... tem os perfis diferentes, assim. Então é muito interessante aí porque a gente vai aprendendo também. O que a gente acha que é comum pra gente aqui, pra outra comunidade já é diferente. A questão de festas mesmo, nós somos muito festeiros (risos), já a outra escola não tinha, era uma coisa mais formal, tinha, mas eram poucas. Mas aqui a gente gosta de fazer, é muita alegria, tudo muito animado.

Então, a princípio, nós ficamos com medo: como seria a reação dos pais? Ai no começo tinha mães que achava, em virtude da escola ser grande, muitos alunos,

muitos funcionários, até eles achavam que era um pouco desorganizado, porque na verdade eles não entendiam a nossa organização, porque aqui é tudo muito organizado, mas é tudo muito grande. Só que nós somos organizados de uma forma que não é aquela coisa militar, sabe? É light, tem que ser tranquilo, tem que ser prazeroso, tem que ser gostoso. Então eles estranharam um pouquinho, a comunidade estranhou um pouquinho, porque estavam acostumados com uma coisa assim mais rígida, então quando chegou e viu tudo assim, e todas as nossas festas então... mas... depois que perceberam como as coisas são na realidade aqui, aí passaram a gostar, ficaram maravilhados. Tudo também era muito novo pra eles.

Entrevistadora: Mas vocês têm esse feedback deles?

Coordenadora: sim, sim. Mesmo as crianças que chegaram aqui, no ano passado, e que começaram lá na primeira fase, agora estão ainda aqui com a gente, na segunda fase. No começo a comunidade ficou com aquela cisma, aquela insegurança de mudar, aqui é uma escola grande, então tinham as mães que ficavam naquela ansiedade: *ai meu deus, como vai ser lá? É tão diferente*. Então assustou um pouquinho. Mas aí nós percebemos que eles começaram a gostar, gostar, gostar. Ficaram festeiros igual a gente (risos), todo mundo entrou na festa. Agora a gente percebe que todo mundo gosta dessa nossa animação.

E por isso que eu acho que foi rico, foi rico porque nós aprendemos também a lidar com outras necessidades, com outra comunidade, um outro perfil, o que era importante pra eles, alguns problemas que a gente não costumava ter aqui a gente tinha com eles. A comunidade daqui a gente já conhece bem, já tá acostumado. Nós tivemos que aprender pra atender melhor eles.

Como eles chegam assim receosos, já chegam meio que armados, né? Então foi quebrando essa coisa, foi amolecendo, eles foram adquirindo a confiança na escola, aí foi ficando bom.

Cada escola é uma linha, né? Então a nossa já é mais isso mesmo, a questão do aluno mesmo, esse brincar que a gente prioriza muito, e dá diferença, né?

A gente foca bem na criança mesmo, na questão dela de criar. Então essa é a diferença, não é somente a arte como mais um eixo, uma questão assim de cumprir de uma forma sistemática, mas tem... tudo tem que ser prazeroso, porque nessa idade deles tudo tem que ser através do brincar, tudo tem que ser através do prazer, porque senão fica muito maçante, muito pesado.

Tanto é que as crianças aqui elas se encantam, tudo aqui pra eles é novidade, então eu acho que... tem coisas que são mesmo diferentes, se você pegar qualquer escola, todas elas tem uma linha, uma é diferente da outra, né? E aqui no geral, a comunidade gosta, as crianças amam... então acho que a gente tá no caminho certo (risos).

Entrevistadora: Só para finalizar, como você vê a inclusão de um período intermediário? O que representou para a escola a criação do período intermediário? Foi negativo de alguma forma?

Coordenadora: Quando eu iniciei aqui, há 19 anos atrás... inclusive eu, quando eu peguei a minha primeira sala, era do intermediário, que na época entrava meio dia e saía às quatro. Então eu acho assim, não é que atrapalha, o rendimento, a aprendizagem que vai interferir... não. Só que eu acho assim, que é muito corrido,

acaba sendo muito corrido, porque de repente... não a questão de você ter que sair da sala ou voltar pra sala, mas eu acho que tem que ter até a questão do funcionar, da escola mesmo... então tem que ter um horário pra poder estar limpando todas as salas, pra ficar tudo limpinho... fica tudo muito corrido. Então... eu não acho que é bom, não. Ter um período de manhã e um período à tarde, e ter essa pausa necessária, eu acho mais interessante. Não acho que seja prejudicial à criança do intermediário, mas é ruim para o funcionário. Acho que essa pausa do período do meio, entre os dois períodos, eu acho que ela é interessante, que aí tem professoras que chegam mais cedo, aí vai se organizar, às vezes a professora quer ir na sala pegar o caderno pra fazer um planejamento, então tem que estar incomodando a outra quando a outra tá na sala, porque muitas vezes ela precisa pegar o material que está na sala... e ela acaba de alguma forma interrompendo a aula da outra. Então, se tiver só os dois períodos, eu acho muito melhor para a organização.

APÊNDICE F – EXEMPLAR DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA DE UMA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Entrevistadora: P5: como foi para você o início do trabalho na EMEI [A]?

P5: A princípio foi o seguinte: quando trouxeram a notícia que nós iríamos vir pra cá foi um choque pra todo mundo, né? Nós já até que imaginávamos que viríamos, mas é como se você não acreditasse que seria já. Aí entra aquela preocupação, tal, como é que vai ser uma outra escola dentro de uma escola.

Nossa, aí entra também a questão pedagógica, como é que eu vou trabalhar, dividir sala, né? E é um período dentro de outro período, porque quando nós entramos, às 10h00, ainda tem crianças que só saem depois, às 11h40. Então, a princípio gerou uma ansiedade, uma insegurança também. Só que quando nós chegamos aqui nós tínhamos que lidar, além da questão da nossa própria ansiedade, da nossa própria insegurança, com a dos pais, né, que, além de estarem um pouco irritados, porque na cabeça deles o prefeito tinha que agregar as crianças lá, arrumar uma casa, alugar uma casa, e agregar as crianças lá, e não trazerem prá cá.

Entrevistadora: Então os pais foram contra, inicialmente, à vinda da escola para cá?

P5: Eu não vou dizer que eles foram contra, mas eles estavam com muito medo, porque as crianças teriam que subir de ônibus, na cabeça deles, muito pequenininhos. Querendo ou não é o primeiro contato coletivo que eles têm, com o mundo externo assim, fora de casa, do ambiente familiar. Então, “ai, meu filho vai de ônibus, sozinho dentro de um ônibus, ele é muito pequenininho. E quando chegar lá? Será que o pessoal vai tratar a gente bem? Porque nós não somos de lá..” Essas coisas. Os pais realmente tinham essa insegurança, só que essa insegurança era passada para nós, professores, era bem dirigida a nós. Então você já tinha as suas inseguranças, que você não podia transmitir, você tinha que transmitir uma segurança para os pais, né, porque senão ficaria inviável você trabalhar, e tinha que lidar com mais essa questão.

Então a chegada aqui, o transtorno que eu coloco foi mais esse transtorno subjetivo do que mesmo físico, porque eu, particularmente, e pelo que eu vejo também as outras amigas que são de lá, nós fomos muito bem recebidas, muito bem acolhidas, coloca essa palavra, a gente foi muito bem acolhida aqui. Então, a questão assim do primeiro momento é: como trabalhar, que horas que eu vou entrar na sala mesmo? Que horas que a professora tem que sair da sala pra *mim tá* entrando? E quando eu for pro parque? Se já tiver outro professor, o que eu faço? Eu fiz meu planejamento pra ir em determinado local, vamos supor, na sala caramelada, e se eu chegar lá e já tiver outro? O que que eu vou fazer com esse planejamento que já foi feito, já que o planejamento é feito antecipadamente?

Então, a princípio assim, eu acredito que nos 15 primeiros dias, foi um tumultozinho assim.

Entrevistadora: Você acha que a maior insegurança foi gerada por isso, por essa questão de como essa organização vai acontecer?

P5: Sim, sim. Por mais que a [Diretora] passasse assim pra gente uma segurança, uma tranquilidade, porque ela tem isso, né? Uma questão de resolver os problemas de uma forma bem light, bem tranquila. Por mais que ela passasse isso pra gente, era como se a gente não conseguisse visualizar o que ela tava passando, na prática. Mas, era isso, o pessoal ficava: ah, mas quando eu chegar, e se a professora não sair da sala? E se ela demorar um pouquinho, como que eu vou tratar? Era isso aí.

Entrevistadora: Você acha que toda essa mudança trouxe alguma mudança também na sua prática pedagógica?

P5: Olha, na prática pedagógica é assim: eu acho que a gente perdeu um pouquinho em tempo didático, por essa questão mesmo de infraestrutura. De ter que sair um pouco antes do horário. Você entra, assim... até que entrar não foi tanto o problema, não é tanto o problema. A questão é assim, o horário das crianças irem embora é X, e o horário que a gente tem que sair da sala, pra levar as crianças até a quadra para elas irem embora, é outro. Vou colocar em detalhes: as crianças vão embora à 1h20, na verdade é assim, à 1h40, só que os portões começam a abrir à 1h20 pro pessoal do transporte, as mães, depois vem o pessoal do ônibus, então tem essa infraestrutura. Só que a gente sai da sala 1h00, 1h15. Então de 1h15, digamos assim, até 1h40, que seria o horário realmente que a criança fosse embora, esse tempo a gente perde. Então eu acho que em tempo didático a gente perdeu um pouquinho.

Entrevistadora: E o que você costuma fazer nesse tempo?

P5: Não, é que... geralmente a gente costumava trabalhar mais de um eixo, geralmente três eixos, às vezes dois, né? E às vezes tem dias que não dá pra você trabalhar tudo isso. Eu, particularmente, nesse período, a gente costumava fazer uma outra atividade, lúdica, geralmente, porque você dá uma atividade, né, para a criança, depois tem a leitura, aí tem outras coisas que você vai almoçar, vai pros cantos, aí eu costumava fazer um momento lúdico, de interação e socialização. Só que, não vou dizer que a criança perdeu totalmente, porque isso a gente faz em um outro espaço, a gente vai adaptando, mas são vinte minutos, né, que praticamente ficou assim.

Entrevistadora: Como você definiria o impacto da junção das escolas sobre a equipe de um modo geral, para os dois grupos: [EMEI A] e [EMEI B] juntos?

P5: Olha, se fosse definir em uma palavra, assim em uma frase, eu definiria em "um grande aprendizado", pra mim e pra nós... vamos pôr assim, pra nós, então, eu vejo como um grande aprendizado. Para aquelas que já estão na área há muito tempo, foi um momento delas começarem a quebrar alguns paradigmas, porque quando você fica numa determinada, vamos supor... tem professores que estavam lá há 20 anos [na EMEI B], nunca tinham ido pra lugar nenhum, só na EMEI B]. Aí o que acontece? Pra quem tinha ficado tanto tempo em um lugar só, e veio pra cá, o impacto foi maior. Isso eu tô falando a nível de grupo, o impacto foi maior, foi mais difícil de adaptar, eu percebi. Às vezes falavam alguma coisa, ou outra assim, você percebia que elas tiveram um impacto maior. A princípio até para um ponto negativo. Pra nós, pra mim, e até para outras que eram novas, o medo, o medo do novo, assim, como será que vai ser?

Tá, só que hoje, ao longo desse quase finalzinho desses dois anos que vai completar que nós estamos aqui, eu vejo que foi um grande aprendizado pra todas, porque as mais velhas, hoje elas falam assim: “ai, a gente já tem que voltar? Temos que voltar? Mas aqui tá tão adaptado”. Nós mais novas também: “Ai, mas nós vamos ter que voltar? Nós estamos tão bem adaptados aqui”. Quer dizer, pra nós, mais novas, foi um aprendizado, e pra elas também, porque elas começaram a ver, porque assim, o trabalho da [Diretora] é diferente do trabalho da outra diretora, então agregou o que nós tínhamos de melhor lá com o que a gente tem de melhor aqui. Acho que pra nós professores, eu acho que isso aí não tem preço. Foi muito bom, foi muito grande. E eu acho que até para as crianças também, porque trabalhou muito a questão da autonomia deles, sabe? “Eu tô indo de ônibus”, porque o ônibus pega eles lá embaixo e trás, na hora de ir embora leva, sabe? (...) eu vejo que as crianças estão mais independentes, porque é um dos eixos de trabalho, né?, identidade e autonomia, então eu percebo que eles estão mais autônomos, mais independentes.

Nossa, eu acho que agregou demais.

Entrevistadora: E para as professoras que já eram aqui [da EMEI A]?

P5: A princípio elas ficaram... ah, nós somos estranhos, nós éramos estranhos, então a gente percebia que, tipo pisando em ovos, como vai ser? Igual a gente, acho que a mesma coisa.

Hoje assim, é tão... como que eu posso dizer? Tão... junto, tá tão interligado que é até difícil você saber quem é [da EMEI A] quem é [da EMEI B]. É uma relação tão bacana, tão legal, tão de troca, de verdade mesmo, tão de troca. Se você precisa de alguma coisa você vai lá na sala da outra professora, você até esquece que ela é [da EMEI A]. As meninas assim nos receberam muito bem, nos acolheram muito bem. Eu acho que nós chegamos naquela posição de que nós estamos chegando, queremos aprender. Também não estamos aqui porque nós queremos, né? e elas tipos assim, vem... e elas foram umas excelentes anfitriãs, acho que é isso.

A gente tem os HACs que é onde a gente se encontra, né, todas as professoras de todos os períodos, então a gente percebe, não tem esse negócio de [a EMEI B] sentar de um lado e [a EMEI A] sentar do outro. No início era mais ou menos assim, porque você já tinha a sua amizade, né, com quem você confiava, que você podia bater um papo, de repente fazer um comentário, então era mais ou menos assim. Era assim na verdade. Agora não é mais assim, agora tem toda a interação. Você tá sentada do lado de uma amiga, você não tá sentada do lado de uma professora [da EMEI A] ou de uma professora [da EMEI B]. Não, você tá sentada do lado da *fulana*.

Entrevistadora: O que você acha que contribuiu para essa união?

P5: Primeiro pela liderança. Eu acho que a liderança foi bastante imparcial, sabe, ela não se posicionou: “não, aqui é a minha escola, essas são as minhas meninas, eu defendo elas, vocês tão chegando”. Não foi assim. Eu acho que a liderança foi essencial, porque nós nos sentimos parte. Então eu acho que primeiro de tudo foi a liderança. Depois disso a postura de querer fazer parte, de querer ajudar, de querer resolver os problemas. Por exemplo: eu quero ir num determinado parque, chego lá tem uma professora. Então, aquela postura do professor “*não, mas é meu horário, você tá ocupando o meu horário*”. Não, não tinha essa postura. Tentávamos resolver

o problema, né. Assim, *ah, eu tinha planejado usar aqui, mas vamos ver, posso também usar outros espaço, ou então, não professora, pode ficar a gente divide o espaço, a gente fica junto.* Então essa questão do “não é meu, é nosso”, sabe? O aluno não é meu é da escola. Eu acho que isso contribuiu bastante. E o terceiro ponto que eu acho é você ver, eu acho que foi passado isso pela direção, eu acho também que os próprios professores já tem uma formação nesse sentido, de você ver o aluno não como seu ou individual, você vê o aluno como parte da escola. O aluno é da escola, então ele é o principal, ele é o foco, então nós temos que fazer tudo para que ele esteja bem. Então, eu tenho as minhas ansiedades, a minha preocupação, eu não tô gostando de ter alguém no meu espaço, vamos por assim, que é o que mais gerou problema no começo, problemas do tipo assim de planejamento, você planejava e já tinha alguém, mas que também era resolvido no momento, tudo era pensado para resolver a situação, para poder colocar o aluno como foco. Isso foi muito legal e acho que isso passou para a criança.

Entrevistadora: Devido a existência dos três horários, manhã, tarde e intermediário, há períodos que você não pode permanecer dentro da sala de aula. Como é essa situação?

P5: É assim, o intermediário entre às 10:00, né, então tem professor dentro da sala de aula. Então 10:00 nós entramos e vamos dar o café. O café vai até 10:15, para uma primeira turma e depois vem a segunda turma e toma café até às 10:30. Nesse período das 10:00 até às 10:30 tem professor dentro da sala de aula. Só que vamos supor: eu saio às 10:15 do café e vou pra frente da minha sala de aula. Lá tem professora. Ela, depois que foi, depois de... como eu posso dizer, depois que foi acordado, acostumado já, ela já se planeja a aula dela para esse período até às 10:15. 10:15 eu chego, ela sai como os alunos dela e aí ela vai para os espaços, para os parques.

Entrevistadora: Para os espaços que já estão dentro de uma grade de horário?

P5: Dentro de uma grade de horário, que ela já tem o horário dela, ela já tem pra qual espaço ela vai, né, desenvolver a atividade, trabalhar com a criança, tem a sala de informática, tem a sala caramelada, a sala do coala, os parques. Aí ela vai pros espaços e eu fico em sala, das 10:15 até geralmente 11:20. 11:20 ela volta para a sala dela pra que ela possa entregar os alunos dela na sala, porque 11:40 é hora deles irem embora. Ela volta pra sala e eu saio, que aí é o meu horário dos espaços, que é das 11:20 até mais ou menos 11:50, que é quando eu volto, a sala já tá vazia, porque as crianças dela foram embora às 11:40, e eu pego a toalhinha porque aí já vamos tá saindo para o almoço, porque o nosso almoço é meio dia. Quando acaba o almoço, aí nós voltamos para a sala. Depois temos a leitura na sala, que aí já vai tá dando a hora deles irem embora. Aí a 1 hora a gente vai pra quadra que é quando o portão se abre... que é assim, o horário correto de ir pra quadra é 1 e 15, só que eu vou pra quadra a uma hora por que? Porque eu divido sala com a professora da tarde e ela entre a 1 hora, 1 e 5 mais ou menos, e ela tem um aluno especial que é autista, tem um autista – não sei se é nível ou se é grau – um pouco mais avançado. Então ela precisa receber na sala. Aí a 1 hora eu saio da sala pra que ela entre pra receber os alunos dela. Aí eu vou pra quadra porque é na quadra que a gente entrega as crianças. Entrega pros pais, pro pessoal dos transportes, pros ônibus. Só que eu chego na sala 1 hora, as outras professoras costumam chegar 1 e 15.

Entrevistadora: E a saída começa 1 e 20?

P5: É, daí até esse horário a gente fica cantando, geralmente fica cantando. É o momento que a gente faz o que fazia na sala, que é o momento das músicas, né? Aí a gente faz na quadra.

Entrevistadora: Em todos os momentos você já tem definido, pela grade de horário, onde você deve ir, em qual espaço você deve estar, ou tem algum momento em que isso é livre, que você tem que sair da sala mas não tem um espaço previamente estipulado pela grade obrigatória?

P5: Tudo tem um horário, um local estipulado pra você ir, porém você pode ir ou não. Digamos que eu tenho um horário estipulado pro parque do Boulevard, mas eu não quero ir com as minhas crianças para o parque do Boulevard. Se tiver um outro espaço que eu queira ir e que estiver livre, eu posso ir tranquilamente, não tem problema.

Entrevistadora: Você costuma utilizar esses outros espaços? Eu percebo que existem muitos espaços na escola que não estão dentro daquele horário definido na grade.

P5: Sim, sim. É assim, a gente tem que adaptar. Vamos supor que eu não queira ir toda segunda feira na sala caramelada, digamos que, pra não virar uma coisa que de repente a criança não tá a fim de ir, não quer ir. Então eu proponho. Um exemplo, na segunda feira: hoje a gente tem a caramelada, vocês querem ir na sala caramelada ou querem ir na gibiteca? Amanhã... amanhã a professora tava pensando em fazer tal coisa, mas nós temos tal coisa para fazer. O que que vocês preferem? Já aconteceu da gente fazer uma votação na lousa. Isso é quase que semanal, porque a gente também tem a sala de informática que a gente ocupa, tem a gibiteca, tem a cozinha experimental. A cozinha experimental a gente tem que avisar com antecedência, porque às vezes tem outros professores que querem usar. Aí a gente coloca uma plaquinha na sala dos professores dizendo qual o dia que a gente vai. Mas é muito tranquilo, muito tranquilo. Só que essa tranquilidade veio depois de uns três meses, mais ou menos, dois meses que a gente já estava aqui, no ano passado, que aí foi dividido tudo. A [Diretora] s até tinha feito antes, mas aí teve quer fazer readaptações, né? Porque uma coisa é fazer um horário antes da pessoa vir, mas aí, quando vai na prática é outra coisa.

Então, esse período é aquilo que eu tinha te falado, que gerava assim uma certa ansiedade na gente, como planejar? E se eu chegar lá e não der? O que que eu faço? Pra onde que eu vou? Mas nós mesmas fomos nos adaptando ao ponto dela depois conseguir colocar tudo de novo num cronograma, e aí acabou o problema.

Entrevistadora: E quando você chegou, havia o sentimento de que o espaço não era seu, no início?

PB2: Ah, mais ou menos. A gente chegava, aí tinha uma professora [da EMEI A]... Eu planejava determinado horário, aí era meu horário, mas digamos que eu chegasse lá e tinha uma professora [da EMEI A], por algum motivo, não sei. Aí você ficava assim, poxa, mas... e agora? Mas foi aí que eu falei pra você, aquela coisa

delas também, elas não tinham aquilo: *ah, mas é minha escola, é o meu horário. Vocês tão chegando agora.* Não tinha isso. Então elas foram deixando a gente a vontade. *“Então eu tô aqui, mas, desculpa, eu sei que é o seu horário, mas eu posso ficar aqui com você, ou você quer que eu saia?”* Entendeu? Era tudo livre, tudo muito legal. Então a gente foi sentindo que o espaço era nosso também. Elas nos acolheram.

Entrevistadora: Quais são os espaços que você mais gosta de utilizar, que você mais utiliza e quais os espaços que você menos utiliza?

P5: Ai menina... eu gosto de todos os espaços dessa escola... ai eu sou suspeita pra falar, porque é assim: eu adoro essa escola no sentido que eu acho que a criança tem tudo o que ela precisa para o desenvolvimento dela. E, por outro lado também, aqui tem tudo o que a criança não tem no dia a dia dela fora daqui. Porque eu não sei se você observou, mas aqui [*no município*] é assim, as casas são muito ou pra cima, ou pra baixo. Tem um corredor na maioria das casas, aí mora gente pra baixo, você entra desce a escada, ou você sobe a escada pra cima, isso quando não são prédios. Muitos moram em prédios, a não ser pessoas que tem o poder aquisitivo um pouquinho maior, que aí tem a casa, com quintal, o que não é muito daqui da comunidade.

Então aqui nessa escola tem areia, tem árvores, tem grama, tem pedras, aqui tem madeira, pontes suspensa, nossa... aqui tem tanta coisa que é difícil até descrever. Sem contar aquelas coisas que foram mandadas fazer, tipo lá na caramelada que tem a parede, né, de escalada, que eles adoram, se sentem o homem aranha, *tô subindo na parede*. Então, é difícil escolher um único local que eu goste, fica muito, muito difícil. Também tem árvores aqui, no ano passado... esse ano não deu tempo, quando eu cheguei já tinham comido as laranjas, mas no ano passado eu trouxe as crianças pra comerem laranja do pé. Foi muito legal, porque as crianças tem a concepção de que a laranja vem lá da feira ou do sacolão, eles não tinham a concepção que vem da árvore, ainda mais porque eu sou professora de primeira fase. Então quando você faz um trabalho com a criança conversando sobre alimentação saudável, você vem e mostra pra criança onde tem, você tira - tem até as fotos, foi muito legal – você descasca a laranja... nossa... foi uma sensação única, inesquecível pra mim. E pra eles então nem se fala, né? Então eu não sei falar um lugar que eu mais gosto.

O que eu menos gosto... também é um pouco difícil de falar, assim, mas, eu acho que é a sala caramelada. Eu, como professora, é assim... eles ficam muito eufóricos na sala caramelada, por causa da parede, por causa das fantasias, que eles colocam roupa de princesa, roupa de super heróis. Eles tem tudo isso lá.

Entrevistadora: E quando eles vão para esse espaço, podem explorar todas as possibilidades (parede, fantasias...)?

P5: Então, depende. Se eu planejei uma aula de movimento, em que eu quero ver a questão da percepção tátil, ou se eu quero ver como eles conseguem subir, descer, andar na lateral, aí é só na parede de escalada. Se eu quero trabalhar algo como contos, como fábulas, princesas, ou Reis e Rainhas, que foi o nosso projeto no ano passado, aí tem as fantasias. Mas isso se eu planejo, tal, uma aula assim lá. Caso contrário, como acontece na maioria das vezes, porque você planeja uma aula lá, dá, aí você planeja outra, dá, mas na maioria das vezes eles vão para utilizar o

espaço de forma livre, pra que eles criem. Criem lá o momento deles no contos de fada. E a sala caramelada ela é bem em frente ao jardim multissensorial, que pra eles ali é a floresta. Ai assim, eles vestem as fantasias e já pedem: *professora, posso ir lá na floresta? Pode, mas cuidado com as plantinhas.* Ai eles vão lá e tal. E aí, pra mim como professor, é o que eu menos gosto por que? Eles ficam tão eufóricos que é tanto barulho! Gente, é Tarzan... (risos), é eles gritando porque são Ben 10, e aí é muito barulho, barulho. Mas eles adoram, então quer dizer, a minha vontade, nesse momento, eu acho que não importa muito. Tá me incomodando o barulho, mas e daí? O importante é eles, é o lugar que eles mais gostam e eu levo, faço questão de levar porque eles adoram, eles tem paixão.

Então, seria o que eu menos gosto no sentido que é muito barulhento... pra mim (risos), que eles ficam assim, encantados, de verdade. Tem a sala escura, que agora tem lanternas, né? Ontem eu fui lá e tinham lanternas... ontem não, anteontem, que foi segunda. E aí eles pegam a lanterninha e entram na sala escura, e tem umas caveirinhas, e eles começam a procurar, é muito legal. De verdade assim, eles vivenciam o momento, é um faz de conta muito interessante pra eles. Muito bom... pra eles (risos), pra mim é muito barulho (risos).

Entrevistadora: A experiência com a fusão das escolas te trouxe alguma aprendizagem?

P5: Olha, eu acho que, você trabalhar num grupo muito grande, com pessoas bem diversas, que encaram as coisas de formas diferentes, e você conseguir trabalhar em equipe, eu acho que esse foi um grande aprendizado. Você conseguir trabalhar em equipe.

Eu acho assim, além disso, eu acho que, a forma que, não tô aqui pra puxar saco de ninguém, não tô aqui pra falar nada, porque eu vim de uma escola em que... também não tô falando mal da outra direção, porque eu gosto muito dela, adoro ela também, como diretora, a outra, mas são posturas diferentes, muito diferentes. Então... a postura da diretora, a forma como ela lida com os problemas do dia a dia, isso pra mim foi enriquecedor. Eu acho assim que, nossa... sabe quando acontece... às vezes vinham professoras com problemas que pareciam, problemas assim de sala de aula mesmo, problemas corriqueiros, nada a ver com o grupo mesmo... vinham com problemas assim que parecia que era o fim do mundo, e prum leitor ausente talvez fosse mesmo, e ela encarar esse problema e trabalhar assim de uma forma tão leve, *não pode deixar, a gente vai resolver.* A forma como ela trata o problema do dia a dia, a forma como ela trata o professor, como ela conduziu o grupo, eu acho que foi um aprendizado enorme, entendeu? Então, assim, pra mim, como professora, se um dia eu vir a ser, fazer cargo como diretora, eu acho que eu aprendi muito aqui, eu acho que sim. Essa troca foi maravilhosa, eu acho que foi um presente pra nós. De verdade. E não é só eu não, viu? Não é só eu que acho. Isso é um comentário geral do grupo.

Eu não vejo aquela que fale assim que não gostou da postura dela. A gente pode não ter gostado, às vezes, que nem, do tempo didático, às vezes a gente perde um pouquinho, essas coisinhas assim, mas eu vejo assim que, em geral, foi um aprendizado muito grande.

Na prática pedagógica é que... assim: eu acho que a gente perdeu um pouquinho em tempo didático, por essa questão mesmo de infraestrutura. De ter que sair um pouco antes do horário, ficar mais tempo fora da sala de aula. Então eu acho que em tempo didático a gente perdeu um pouquinho.

Entrevistadora: Lá [na EMEI B] vocês já tinham essa rotina de estar em vários espaços?

P5: Os espaços eram bem menores, até porque a escola era menor, menos professores e tal, mas também era cronometrado, tinha os horários de cada professor, o dia de cada professor, era a mesma coisa. Também tinha esse rodízio, só que havia um tempo muito maior na sala de aula.

Só que, o que eu também pude perceber, como professora, é que, mesmo esse tempo aqui sendo reduzido, o aprendizado da criança não ficou em nada a desejar ao que nós tínhamos lá [na EMEI B], não ficou.

Entrevistadora: Por quê?

P5: Também não entendo. Eu acho que... não sei, não consigo entender... Eu acredito que talvez seja pelo fato da criança... acho que... o que você podia fazer em sala de aula, só em sala de aula lá, acho que... por ser poucos espaços, não sei, aqui você fez, você assegurou à criança... porque também é uma preocupação nossa aqui, nós temos um plano de ensino que tem coisas, que tem habilidades que você tem que tá desenvolvendo, né, então de repente eu não desenvolvi em sala de aula mas eu desenvolvi em outro espaço. Por exemplo, o que a gente trabalhava em sala de aula, a gente aqui tinha o canto dos jogos. Então eu acho que, diminui aqui, mas acrescentou ali. Porque, gibiteca... o que você trabalhava em leitura e escrita? Às vezes a gente trabalhava com tirinhas, né, em sala de aula. Agora você pode trabalhar isso na gibiteca.

Entrevistadora: Então quando você diz que diminuiu o tempo didático... o que foi que diminuiu?

P5: Eu acredito que... o que eu quis dizer o tempo didático que diminuiu em sala de aula... o estar em sala de aula. Só que à criança foi assegurado o aprendizado em outro espaço também. Na verdade... é até pra *mim* pensar mesmo, na fala, porque... você vai colocando, vai falando e você não vai percebendo... na verdade a fala deveria ter sido diferente, que diminuiu o tempo em sala de aula... em sala de aula. Mas acho que não teve nenhum outro tipo de perda, não. Acho que é aquilo que eu te falei, aquilo que a gente fazia de lúdico e de atividades na sala de aula, a gente passou a fazer na quadra, ou no canto dos jogos, na gibiteca, então foi assegurado à criança, a gente sempre teve essa preocupação de assegurar que fossem trabalhadas as habilidades com as crianças independente da sala de aula. Isso também era uma preocupação da [diretora], porque de repente o professor podia falar *ah, mas eu não tenho tempo...* Isso foi colocado nas reuniões, né, algumas vezes nos HACs. E o legal é que ela fazia com que a gente pudesse pensar, porque a gente fica assim um pouco limitado com as preocupações e você não consegue, né... Então ela falava, *não se não dá para fazer isso na sala de aula faz em tal lugar... ó, aquele lugar lá você pode fazer assim*. Então ela nos ajudou muito na questão didática também, sabe? Não só cobrar que tem que fazer... porque tem muito diretor que é assim. Ela ajuda o *como* fazer, na questão didática... *olha, você pode tá trabalhando dessa forma...* e trazia várias questões. Era livre e ao mesmo tempo ela ajudava você, dava umas ideias, propunha alguns livros pra você tá

vendo, pesquisando. Isso foi ampliando. É por isso que eu falo pra você que é questão do aprendizado, entendeu? Muito legal, eu achei muito bom.

Entrevistadora: Tem alguma coisa mais que você queira colocar, que eu não me ative ou não tenha perguntado, mas que você julgue importante dizer?

P5: Então, tem aquela questão a respeito dos pais, né, que ficaram preocupados, inclusive os pais de alunos daqui. Teve até professores que comentou comigo, professores [da EMEI A] que comentaram comigo, no começo lá do ano passado, que tinha pais que ficavam falando, *ah, meu filho agora tem que ficar saindo da sala porque vem essa outra escola pra cá*. Então teve isso. E os nossos, de lá de baixo, falavam *puxa vida, é tão longe... esse prefeito podia por lá embaixo, alugar uma casa e pôr lá... e não sei se meu filho vai gostar, ficar entrando e saindo, entrando e saindo*. Isso foi um pouco trabalhoso, né, tem que conversar com os pais. Isso foi no começo, né, e com o passar do tempo a gente foi percebendo que nas reuniões a gente ia dando uma devolutiva pros pais de como tava... A própria criança, pros pais, é a devolutiva. É a principal devolutiva dos pais, é a criança. E com isso os pais foram se tranquilizando. Hoje é muito difícil você caracterizar qual é o pai de criança [da EMEI A] e qual é o pai de criança [da EMEI B]. Tá muito tranquilo agora... eu me admiro de como as coisas foram se encaixando, porque na minha própria concepção eu ficava pensando, *nossa, como é que vai ser isso? Uma escola dentro de outra escola? Gente, e se isso não der certo? E você vai vendo como tudo vai se encaixando e, sei lá, acho que se não fosse uma liderança que pensasse grande, que se não fosse os professores daqui também que fossem bem trabalhados antes. Sem contar que eles também ganharam com a nossa vinda pra cá, porque tem professores que são integrais, então antes eles saíam daqui e iam para uma maternal cumprir horário, então eles puderam ficar aqui mesmo, né, que foi uma negociação perfeita.*

Teve outra questão também de professores que davam aulas, digamos que de manhã, e depois passaram para o intermediário. Professoras [da EMEI B] que teriam que ficar no intermediário, mas negociou e foi pra manhã, então teve essa troca que acabou ajudando todos. Então eu acho que isso que contribuiu, isso que ajudou, houve uma flexibilização, todo mundo ganhou. Eu acho que foi direcionado, eu acho que todo mundo ganhou. Tem professores [da EMEI A], que passou em concursos em outro município, então precisava do horário, mais ou menos, então encaixou, digamos assim, veio a calhar. Quem quis trocar, trocou. Quem quis se manter no horário, se manteve, a [Diretora] conseguiu dirigir isso.

APÊNDICE G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO, EMPREGO DE REGISTROS ESCRITOS E DEPOIMENTOS ORAIS

FEUSP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

EMPREGO DE REGISTROS ESCRITOS E DEPOIMENTOS ORAIS

Eu, Sheila Regina Brisson Ruiz, portadora da cédula de identidade no. 19566582-X, na condição de aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, na Linha de Pesquisa Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, realizo sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza, uma pesquisa de Doutorado sob o título provisório "A (Re) construção do Ambiente na Educação Infantil: um estudo de caso".

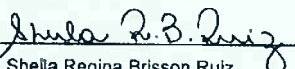
Com o intuito de desenvolver uma investigação de campo sobre essa temática, pensada como um estudo de caso, foram concebidos como métodos de coleta de dados: análise de documentos da unidade educacional, observações de práticas pedagógicas e realização de entrevista com professoras.

Por essa razão, dirijo-me à equipe de educadoras para solicitar, formalmente, a autorização de uso dos dados registrados a partir de depoimentos orais e documentos escritos.

Esclareço que serão preservadas as identidades das pessoas envolvidas no estudo e, também, da instituição educacional como um todo. Ademais, os dados colhidos, serão trazidos ao conhecimento pleno da instituição e das pessoas envolvidas no estudo e serão empregados com finalidade exclusivamente acadêmica.

Certa de poder contar com a valiosa colaboração da equipe de educadoras, desde já agradeço.

Cordialmente,


Sheila Regina Brisson Ruiz
Doutoranda/Pesquisadora

Ciente:


Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza
Orientadora

APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA¹⁸

FEUSP

São Paulo, 21 de março de 2012

À Direção da EMEI

Prezada Senhora,

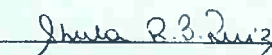
Eu, Sheila Regina Brisson Ruiz, portadora da cédula de identidade no. 19566582-X, na condição de aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, na Linha de Pesquisa Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, realizo, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza, uma pesquisa de Doutorado sob o título provisório "A (Re) construção do Ambiente na Educação Infantil: um estudo de caso".

Com o intuito de desenvolver uma investigação de campo sobre essa temática, pensada como um estudo de caso, foram concebidos como métodos de coleta de dados: análise de documentos da unidade educacional, observações de práticas pedagógicas e realização de entrevista com professoras.

Esclareço que serão preservadas as identidades das pessoas envolvidas no estudo e, também, da Instituição educacional como um todo. Ademais, os dados colhidos, serão trazidos ao conhecimento pleno da instituição e das pessoas envolvidas no estudo e serão empregados com finalidade exclusivamente acadêmica.

Certa de poder contar com a valiosa colaboração de V.Sa. e de sua equipe, agradeço antecipadamente.

Cordialmente,


Sheila Regina Brisson Ruiz

Doutoranda/Pesquisadora

Cliente:


Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

Orientadora

Assinatura de Aceite da Diretora:

Local e Data:

¹⁸ Com a finalidade de preservar a identidade das participantes da pesquisa, os nomes da diretora e da EMEI, bem como o local da unidade, foram ocultados.

APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO DA COORDENADORA¹⁹

FEUSP

São Paulo, 21 de Março de 2012

À Coordenação Pedagógica da EMEI

Prezada Senhora,

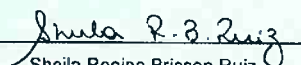
Eu, Sheila Regina Brisson Ruiz, portadora da cédula de identidade no. 19566582-X, na condição de aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, na Linha de Pesquisa Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, realizo, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza, uma pesquisa de Doutorado sob o título provisório "A (Re) construção do Ambiente na Educação Infantil: um estudo de caso".

Com o intuito de desenvolver uma investigação de campo sobre essa temática, pensada como um estudo de caso, foram concebidos como métodos de coleta de dados: análise de documentos da unidade educacional, observações de práticas pedagógicas e realização de entrevista com professoras.

Esclareço que serão preservadas as identidades das pessoas envolvidas no estudo e, também, da instituição educacional como um todo. Ademais, os dados colhidos, serão trazidos ao conhecimento pleno da instituição e das pessoas envolvidas no estudo e serão empregados com finalidade exclusivamente acadêmica.

Certa de poder contar com a valiosa colaboração de V.Sa. e de sua equipe, agradeço antecipadamente.

Cordialmente,


Sheila Regina Brisson Ruiz
Doutoranda/Pesquisadora

Ciente:


Prof. Dra. Mônica Appezzato Pinazza
Orientadora

Assinatura de Aceite da Coordenadora Pedagógica:

Local e Data:

¹⁹ Com a finalidade de preservar a identidade das participantes da pesquisa, os nomes da coordenadora e da EMEI, bem como o local da unidade, foram ocultados.

