

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Tecnologia - câmpus de Presidente Prudente

RENATA PAVESI COCITO

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O
PROCESSO FORMATIVO COM O CENTRO DE CONVIVÊNCIA INFANTIL
DA UNESP DE BOTUCATU/SP**

Presidente Prudente
2024

RENATA PAVESI COCITO

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O
PROCESSO FORMATIVO COM O CENTRO DE CONVIVÊNCIA INFANTIL
DA UNESP DE BOTUCATU/SP**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para obtenção do título de doutora em Educação (Área de concentração: Processos Formativos, Infância e Juventude).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Ap. Dias Gomes Marin

Presidente Prudente

2024

A capa foi produzida pela autora por meio de uma ferramenta online de criação de design. A criação sintetiza a tese e teve como principais referências a Figura 3 – o espaço em camadas – e a analogia aos pássaros caramancheiros, que introduz a Seção 3.

C663o Cocito, Renata Pavesi
A organização dos espaços na Educação Infantil e o processo formativo com o Centro de Convivência Infantil da UNESP de Botucatu/SP / Renata Pavesi Cocito. -- Presidente Prudente, 2024
250 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

1. Creche. 2. Formação de professores. 3. Qualidade. 4. Organização do espaço. 5. Educação Infantil. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A organização dos espaços na Educação Infantil e o processo formativo com o Centro de Convivência Infantil da UNESP de Botucatu/SP

AUTORA: RENATA PAVESI COCITO

ORIENTADORA: FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). ELIEUZA APARECIDA DE LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Didática e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Profa. Dra. SILVIA ADRIANA RODRIGUES (Participação Virtual)
PPGE/UFMS / UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL

Prof. Dr. JADER JANER MOREIRA LOPES (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / Universidade Federal Fluminense

Presidente Prudente, 23 de agosto de 2024

À professora Dr^a Gilza Maria Zauhy Garms.
(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar a oportunidade de viver uma vida com alegria, honestidade e respeito ao próximo, me fortalecendo nos momentos mais difíceis e mostrando os caminhos que trilho com firmeza e otimismo.

Aos meus filhos, fonte de inspiração para muitas escritas desta tese, meu eterno amor a vocês, que trouxeram vida nova e alegria para toda a nossa família. Que vocês e todas as crianças do mundo possam ter seus direitos garantidos e acesso a escolas com espaços acolhedores.

Ao meu esposo, obrigada por estar junto, compartilhar ideias e entender que a importância dessa pesquisa vai além de uma titulação acadêmica.

Aos meus pais, pelos valores, caráter e educação; por ter vivido uma infância permeada de muitas brincadeiras, criatividade, natureza e liberdade. Hoje sei o valor que isso tem na minha vida adulta.

À minha orientadora, Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, um exemplo de pessoa e profissional, com quem tive o prazer de construir minha carreira acadêmica dentro da FCT/UNESP, começando pelo mestrado e agora concluindo o doutorado. Sem deixar de lado as exigências e o rigor da pesquisa científica, sempre exerceu seu papel de orientadora de forma humana e sensível. Obrigada.

À professora Dr^a Renata Portela Rinaldi, pelo seu profissionalismo, competência e parceria, sempre na medida certa. Tenho a alegria de ter suas valiosas contribuições durante minhas bancas de qualificação e defesa. Obrigada pela parceria nos mais diferentes momentos!

À professora Dr^a Silvia Adriana Rodrigues, por sua postura impecável e respeitosa com relação à pesquisa, tanto na qualificação quanto na defesa. Obrigada pelo cuidado e direcionamentos com relação à escrita da tese.

À professora Dr^a Elieuzza Aparecida de Lima, sempre cuidadosa, gentil e direta em suas contribuições. Obrigada por estar conosco em mais esta etapa da minha formação acadêmica.

Ao professor Drº Jader Janer Moreira Lopes, que prontamente aceitou o convite para compor a banca de defesa. Ter o professor na composição da banca de defesa, uma autoridade nos estudos da Geografia da Infância, é uma alegria.

Às professoras Cinthia Magda Fernandes Ariosi, Eliza Barbosa, Liz Cristiane Dias e Aline Sommenhalter, por comporem a banca de qualificação e de defesa na condição de suplente. Profissionais envolvidas e comprometidas com a Educação. Obrigada pela disponibilidade.

Ao grupo de professoras do CCI “Pertinho da Mamãe” e Núcleo do campus de Botucatu/SP, obrigada por compartilharem seus saberes, por estarem comigo na caminhada da pesquisa de forma parceira, receptiva e profissional.

À Gislene Maria Leite Paixão, supervisora do CCI de Botucatu e membro da Comissão Técnica de CCIs, obrigada pelo profissionalismo e compromisso em todas as etapas da pesquisa. Como amiga, agradeço pelos incentivos, telefonemas e mensagens. No trabalho em parceria na CTCCIs, pude acompanhar seu movimento incansável em defesa dos CCIs da UNESP e de seus profissionais. Aprendi e aprendo muito com você.

À equipe de trabalho do CCI “Chalezinho da Alegria” de Presidente Prudente, mulheres que juntas formam uma equipe comprometida, alinhada e profissional. Sem tais características, não seria possível que eu me afastasse do CCI com tranquilidade para desenvolver parte desta pesquisa. Saber que o CCI está em boas mãos me trouxe segurança para ir adiante. Somos um excelente grupo de trabalho.

À Miriam Sayuri Chujo Ribeiro, substituta na função de supervisora de CCI desde 2015, obrigada por seu olhar atento, profissional e humano com relação às demandas e dificuldades do CCI. Que o seu entusiasmo pelos estudos te permita trilhar os caminhos do mestrado e doutorado no futuro. Teremos uma excelente pesquisadora das infâncias. Conte comigo!

Aos servidores da Seção de Pós-graduação da FCT/UNESP pelos esclarecimentos e encaminhamentos sempre precisos.

À Diretoria Técnica Administrativa (DTAD), a Seção Técnica de Apoio ao Ensino Pesquisa e Extensão (STAEPE) e a Seção Técnica de Gestão de Pessoas (STGP) da FCT/UNESP, obrigada pelo apoio técnico, operacional e humano. Foram muitos os

encaminhamentos nessa etapa na minha carreira profissional como servidora técnica-administrativa da universidade.

Aos supervisores dos CCIs da UNESP, profissionais que contribuem para a Educação Infantil acontecer dentro da universidade todos os dias. Obrigada pelo belo grupo que formamos, pelas trocas de experiências e profissionalismos.

Às professoras dos CCIs da UNESP, conhecidas por ADIs - agentes de desenvolvimento infantil, função que me trouxe até a UNESP em 2009 e pela qual sou muito grata. Em meio à discussão se teremos ou não nova nomenclatura dentro do rol de funções da universidade, registro que sempre nos considerei professoras e é o papel que desempenhamos dentro dos CCIs desde sempre. Agradeço por fazer parte desse grupo e que juntas possamos dar os melhores direcionamentos para a nossa carreira, com comprometimento, profissionalismo e seriedade no que fazemos todos os dias dentro dos 14 CCIs da UNESP. Essa tese também é sobre nós, ADIs.

Ao grupo de trabalho das creches universitárias do Estado de São Paulo - UNESP, USP, UFSCAR, UNIFESP e UNICAMP, em especial a diretora da Divisão de Creches da USP, Flaviana Rodrigues de Oliveira, e a chefe da coordenadoria de Vida no campus da USP, professora Marie Claire Sekkel. Em outubro de 2023, iniciamos um trabalho de integração entre as universidades, o qual contribuiu de forma significativa para uma compreensão, em maior amplitude, sobre o panorama das creches nas demais instituições e, consequentemente, com a escrita desta tese.

À Comissão Técnica de CCIs (Gestão 2020-2024), um grupo íntegro, comprometido e que busca contribuir com a Educação Infantil, com as creches e seus profissionais por meio de orientações, visitas técnicas, revisão de legislação, eventos on-line de formação, evento presencial de integração dos 14 CCIs (julho de 2024), dentre muitas outras demandas e direcionamentos possíveis. Um grupo do qual me orgulho por fazer parte e de ter a possibilidade de conviver com exemplos de pessoas e profissionais.

Às famílias e crianças do CCI da UNESP de Presidente Prudente e a todas as famílias e crianças de nossas creches universitárias, que possibilitaram a existência do nosso trabalho.

Aos demais familiares, amigos e colegas de trabalho que, de alguma forma, contribuíram com o desenvolvimento dessa pesquisa. Sozinha, nada disso seria possível!

Obrigada à vida, às escolas em que trabalhei, à acolhida dos colegas e aos caminhos que decidi percorrer! Agradeço pela oportunidade de trilhar essa caminhada profissional incrível dentro do campo da Educação Infantil e das creches universitárias.

Escola é

Escola é ... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
Indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”! Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Paulo Freire

A organização dos espaços na Educação Infantil e o processo formativo com o Centro de Convivência Infantil da UNESP de Botucatu/SP

RESUMO

Consideramos que organizar os espaços na escola da infância é uma ação intrínseca à prática docente. O espaço torna visível e materializa as intencionalidades do professor, refletindo a interpretação que faz de cada criança e do grupo como um todo, por meio da escuta e da observação atenta. É importante que as crianças que habitam os espaços de Educação Infantil todos os dias, tenham acesso a organizações e arranjos espaciais que valorizem a infância, que dialoguem com seus interesses e necessidades, as considerando sujeitos participantes no processo de organização desses espaços. Nesses termos, o espaço, concebido como um elemento curricular, tem o potencial de atuar como um aliado do professor dentro da escola da infância, e desenvolver essa percepção é uma tarefa essencial para a docência na Educação Infantil. Com esse olhar, estreitamos a relação entre professor, espaço e criança nessa tese e, por meio da formação continuada centrada na escola, desenvolvemos um percurso formativo com 14 professoras do Centro de Convivência Infantil (CCI) da UNESP, campus de Botucatu/SP. Os CCIs atendem crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses de idade, abrangendo a etapa da Educação Infantil correspondente à creche. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Presidente Prudente/SP, na linha de pesquisa "Processos Formativos, Infância e Juventude". O objetivo geral foi planejar e executar ações de formação continuada centradas na escola, com o propósito de fortalecer a prática das professoras da creche no que se refere à organização dos espaços. Discutimos a relevância de um espaço organizado para o desenvolvimento das crianças e para a docência na Educação Infantil. Refletimos também sobre o papel do professor e da formação continuada no processo de organização dos espaços. A investigação pautou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa, de caráter participativo e interventivo. As intervenções ocorreram de forma on-line e presencial, integradas ao cronograma de formações previstas no calendário do CCI. Os encontros foram realizados à luz do referencial teórico sobre o tema e dos documentos oficiais propostos para essa etapa da Educação Básica, dentro de uma perspectiva de trabalho centrada na escola. Os percursos investigativos emergiram do contato direto com a prática das professoras e das relações estabelecidas ao longo do processo de formação continuada. O trabalho envolveu as seguintes etapas: análise de documentos institucionais, registros fotográficos dos espaços da escola feitos pelas professoras, planejamento e desenvolvimento dos encontros formativos, pesquisa de campo, registros escritos das professoras e análise. A partir desse processo formativo, elaboramos 10 categorias de análise relacionadas à prática docente e à organização dos espaços. A partir do processo de formação continuada vivido com as professoras, elaboramos 10 categorias de análise relacionadas à prática docente e à organização dos espaços. Nesse percurso, compreendemos que as práticas das professoras com relação à organização dos espaços estão alicerçadas na concepção de espaço educador e que elas compreendem os espaços como um instrumento do processo pedagógico. O espaço ainda não é um elemento essencial da prática pedagógica, é importante e necessário, mas ainda é preciso investimentos para que sejam estruturados com maior conexão com as crianças dentro da estrutura que possuem. Assim, é na relação estreita entre professora e espaço, que teremos meios para garantir espaços de qualidade para as crianças, espaços que acolham, provoquem e convidem. Qualidade essa que é centrada na escola, sem medidas ou modelos, mas alicerçada na realidade, com suas possibilidades, dificuldades, desafios e necessidades.

Palavras-chave: Creche; Formação de professores; Qualidade.

The organization of spaces in early childhood education and the formative process with the Centro de Convivência Infantil at UNESP Botucatu/SP

ABSTRACT

We believe that organizing spaces in early childhood education is an action intrinsic to teaching practice. The space makes visible and materializes the teacher's intentions, reflecting the interpretation they make of each child and of the group as a whole, through careful listening and observation. It is important that children who inhabit early childhood education spaces every day have access to spatial arrangements and organizations that value childhood, engage with their interests and needs, and consider them as active participants in the process of organizing these spaces. In this sense, the space, conceived as a curricular element, has the potential to act as an ally to the teacher within early childhood education, and developing this perception is an essential task for teaching in early childhood education. With this perspective, we strengthened the relationship between teacher, space, and child in this thesis, and through school-centered continuous professional development, we designed a formative process with 14 teachers from the Centro de Convivência Infantil (CCI) at UNESP, Botucatu/SP campus. The CCIs serve children from 3 months to 3 years and 11 months old, covering the early childhood education stage corresponding to daycare. The research is linked to the Graduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology of São Paulo State University Júlio de Mesquita Filho – UNESP, at the Presidente Prudente/SP campus, within the research line "Formative Processes, Childhood, and Youth." The general objective was to plan and implement school-centered continuous professional development actions aimed at strengthening the practice of daycare teachers with regard to the organization of spaces. We discussed the importance of organized spaces for children's development and for teaching in early childhood education. We also reflected on the role of the teacher and continuous professional development in the process of organizing spaces. The investigation was based on the theoretical and methodological assumptions of qualitative research, with a participatory and interventionist approach. The interventions took place both online and in person, integrated into the CCI's training schedule. The meetings were held in light of the theoretical framework on the subject and the official documents proposed for this stage of Basic Education, from a school-centered perspective. The investigative paths emerged from direct engagement with the teachers' practices and the relationships established throughout the continuous professional development process. The work involved the following stages: analysis of institutional documents, photographic records of the school spaces taken by the teachers, planning and development of formative meetings, field research, written records by the teachers, and analysis. From this formative process, we developed 10 categories of analysis related to teaching practice and the organization of spaces. Through the continuous professional development process experienced with the teachers, we developed 10 categories of analysis related to teaching practice and the organization of spaces. Along this journey, we understood that the teachers' practices regarding space organization are grounded in the concept of the educational space, and they perceive the space as an instrument of the pedagogical process. Although space is recognized as important and necessary, it is not yet an essential element of pedagogical practice. Further investment is needed to ensure that spaces are structured in a way that is more connected to the children within the existing framework. Thus, it is through the close relationship between teacher and space that we can ensure quality spaces for children spaces that are welcoming, stimulating, and inviting. This quality is centered on the school, without set measures or models, but grounded in reality, with its possibilities, difficulties, challenges, and needs.

Keywords: Daycare; Teacher training; Quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O piso da sala do jardim da infância	20
Figura 2 - Imagem de São Francisco de Assis	21
Figura 3 - O espaço em camadas	60
Figura 4 - Mapa das unidades de CCI	119
Figura 5 - Somos feitos por muitas marcas	136
Figura 6 - Seleção e organização dos materiais para a dinâmica	138
Figura 7 - Materiais organizados em envelopes	138
Figura 8 - Organização dos materiais em envelopes	138
Figura 9 - Organização da caixa para envio	138
Figura 10 - Instruções para a dinâmica	139
Figura 11 - Lista de Materiais	139
Figura 12 - Mesmo material, diferentes produções	141
Figura 13 - Espaço multifuncional para brincadeiras	145
Figura 14 - Mobiliário adaptado - fogão e panelas	145
Figura 15 - Espaço externo organizado para brincadeira	145
Figura 16 - Espaço para jogos diversos	146
Figura 17 - Espaço para leitura	146
Figura 18 - Espaço de brincadeira de casinha	146
Figura 19 - Espaço de brincadeira de casinha	147
Figura 20 - Delimitação do espaço com mobiliário	147
Figura 21 - Espaço de brincadeira de casinha	148
Figura 22 - Espaço de brincadeira com carrinhos	149
Figura 23 - Espaço de brincadeira com bonecas	149
Figura 24 - Espaço de brincadeira de casinha	149
Figura 25 - Espaço de leitura	151
Figura 26 - Espaço de leitura com mobiliário adaptado	151
Figura 27 - Espaço com mobiliários em espuma e outros elementos	151
Figura 28 - Espaço geral da sala	153
Figura 29 - Espaço para leitura	153
Figura 30 - Mesa para montar/manipular blocos	153
Figura 31 - Espaços de brincadeira com carrinhos	155
Figura 32 - Espaços da brincadeira de casinha	155

Figura 33 - Espaço com instrumentos musicais	155
Figura 34 - Margem delimitada no chão	165
Figura 35 - Limite feito com caixotes de madeira	165
Figura 36 - Acesso aos banheiros	167
Figura 37 - Interior do banheiro	167
Figura 38 - Espaço para troca, higiene e banho	168
Figura 39 - Espaço para troca, higiene e banho	168
Figura 40 - Refeitório das crianças	168
Figura 41 - Refeitório das crianças	168
Figura 42 - Espaços externos	170
Figura 43 - Espaços externos	170
Figura 44 - Vista aérea do CCI “Pertinho da Mamãe”	170
Figura 45 - Porta de entrada do CCI	171
Figura 46 - Corredor de acesso	171
Figura 47 - Sala de referência dos bebês	174
Figura 48 - Sala de referência dos bebês	174
Figura 49 - Espaço para troca, higiene e banho	174
Figura 50 - Espaço para amamentação	174
Figura 51 - Espaços de uso coletivo da equipe de trabalho / cozinha	175
Figura 52 - Espaços de uso coletivo da equipe de trabalho / sala de descanso	175
Figura 53 - Cesto dos tesouros	175
Figura 54 - Espaços organizados sem delimitação	177
Figura 55 - Espaços organizados sem delimitação	177
Figura 56 - Espaços organizados sem delimitação	178
Figura 57 - Espaços organizados sem delimitação	178
Figura 58 - Leitura da professora	182
Figura 59 - Leitura da professora	182
Figura 60 - Sala Multiuso/estante e porta de entrada	188
Figura 61 - Sala multiuso	188
Figura 62 - Sala multiuso	188
Figura 63 - Sala Multiuso: brinquedos guardados em caixas vedadas	189
Figura 64 - Organização das caixas temáticas	190
Figura 65 - Organização da sala de referência do GIII	194
Figura 66 - Organização da sala de referência do GIII	194

Figura 67 - Organização da sala de referência do GIV	195
Figura 68 - Organização da sala de referência do GIV	195
Figura 69 - Espaços de uso coletivo da equipe de trabalho / Cozinha	209
Figura 70 - Espaços de uso coletivo da equipe de trabalho/sala de descanso	209
Figura 71 - Tanque de areia coberto e entorno	209
Figura 72 - Vista área externa da sala de referência dos bebês	209
Figura 73 - Elementos decorativos	212
Figura 74 - Elementos decorativos	212
Figura 75 - Elementos decorativos	212
Figura 76 - Elementos decorativos	212
Figura 77 - Painel sensorial sala de referência GII	213
Figura 78 - Decoração sala de referência GII/ espaço do trocador	213
Figura 79 - Organização e decoração sala de referência GII	214
Figura 80 - Decoração sala de referência GII	214
Figura 81 - Elemento decorativo sala de referência do GI	214
Figura 82 - Elementos decorativos sala de referência do GI	214
Figura 83 - Organização e decoração sala de referência GI	215
Figura 84 - Organização e decoração sala de referência GI	215

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Publicações selecionadas na BDTD no período 2009 - 2023	35
Quadro 02 – Relação dos CCIs da UNESP, localização e ano de fundação	118
Quadro 03 – Informações sobre as professoras	127
Quadro 04 – Relação adulto-criança por grupos nos CCIs	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ALESP – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

BDTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CADE – Conselho Administrativo e de Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCI – Centro de Convivência Infantil

CCIs – Centros de Convivência Infantil

CEAFA – Comissão de Estruturas e de Funções Administrativas

CEE – Conselho Estadual de Educação

CGP – Coordenadoria de Gestão de Pessoas

CINDEDI – Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CO – Conselho Universitário

COPEB – Comissão Permanente de Educação Básica da UNESP

CTCCI – Comissão Técnica dos Centros de Convivência Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DEDIC – Divisão de Educação Infantil e Complementar

EI – Educação Infantil

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FCA – Faculdade de Ciências Agrônomicas

FEWB – Federação das Escolas Waldorf do Brasil

FMVZ – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia

LATINDEX – Sistema Regional de Informação em Linha para Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

GI – Grupo I

GII – Grupo II

GIII – Grupo III

GIV – Grupo IV

MEC – Ministério da Educação

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

SbN – Soluções Baseadas na Natureza

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

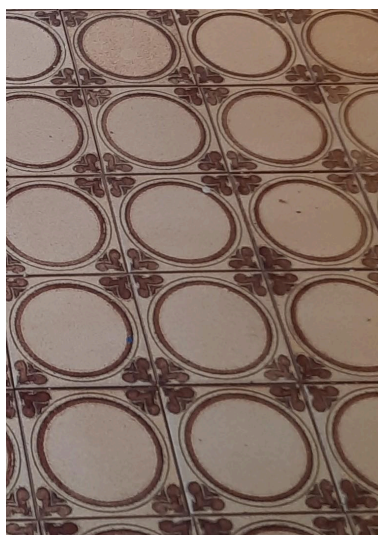
INTRODUÇÃO	20
1. O percurso metodológico da pesquisa	29
1.1. Os espaços e sua organização: o que investigar?	30
1.2. A organização dos espaços na Educação Infantil e a formação de professores: a revisão bibliográfica	34
1.3. Os caminhos da pesquisa interventiva	41
1.4. A pesquisa de campo	43
2. Educação Infantil e organização do espaço: por quê e para quem?	52
2.1. As intencionalidades do professor, as necessidades e os interesses das crianças na organização dos espaços	53
2.2. Um espaço, o nosso espaço, o meu espaço: de qual espaço falamos?	57
2.3. Contribuições da Geografia da Infância para a compreensão da criança e dos seus espaços	64
2.4. O espaço educador na Educação Infantil	68
2.5. Materiais, mobiliários e decoração na organização dos espaços	74
3. A prática docente e a organização do espaço na Educação Infantil	89
3.1. A formação continuada de professores de Educação Infantil	91
3.2. Formação de professores do Brasil: avanços e retrocessos	99
3.3. A formação continuada centrada na escola	104
3.4. A prática pedagógica e os saberes docentes	106
3.5. A docência na Educação Infantil e a organização dos espaços	107
4. Formação e espaços na Educação Infantil: o caminhar com as professoras	114
4.1. Os Centros de Convivência Infantil da UNESP	115
4.1.1. O CCI “Pertinho da Mamãe”	127
4.1.2. A formação continuada nos CCIs da UNESP	130
4.2. O percurso formativo com as professoras	132
4.3. Iniciando a conversa: bem-vindas a pesquisa	135

4.3.1. A produção artística das professoras: uma analogia com as diferentes maneiras de organização dos espaços	137
4.4. O que “contam” os registros fotográficos?	143
4.5. Diálogos sobre criança, currículo e organização do espaço	157
4.6. A visita ao CCI “Pertinho da Mamãe”	167
4.6.1. Os espaços para os bebês no CCI	172
4.6.2. Os espaços das crianças bem pequenas no CCI	176
4.7. Os registros escritos das professoras e as categorias de análise sobre a organização dos espaços	182
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 217
REFERÊNCIAS	221
ANEXO I	235
ANEXO II	246
ANEXO III	248

INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2024, tive¹ a oportunidade de revisitar a escola que estudei por 15 anos – desde o jardim da infância (denominação da época) até a 8ª série, hoje 9º ano. São exatos 40 anos entre a minha chegada como aluna e o meu retorno como “eterna aluna²” e nessa visita me deparei com algo inesperado que me surpreendeu: o chão. Isso mesmo, fui surpreendida pelo fato do piso da área externa do prédio da Educação Infantil, o antigo jardim da infância ser o mesmo, marrom e bege claro com um círculo no meio e arabescos nos quatro cantos, que quando juntos formam uma espécie de flor.

Figura 1 - O piso da sala do jardim da infância.



Fonte: Cocito, 2024.

De imediato pensei: um chão realmente evoca memórias, guarda histórias. E assim fui lembrando do cheiro do material escolar, da mochila amarela que me recorda o livro da Ligya Bojunga Nunes. Também recordei do livro do Patinho Feio, do lápis de cor, da lancheira, do uniforme de saia transpassada bordô com bainha branca, das meias brancas e tênis preto, das crianças em roda, de todos dizendo que assistiram ao programa Balão Mágico pela manhã, do parquinho, do barulho dos brinquedos do parque, dos pés de jaca, do caminho até a sala do pré-escolar. Lembro-me de não querer

¹ A introdução é escrita na primeira pessoa do singular por contemplar as minhas experiências, vivências e motivações com relação ao tema e ao desenvolvimento da pesquisa. Nas demais seções utilizo a primeira pessoa do plural, por considerar que a pesquisa é resultado de um processo de trabalho de parceria entre o orientador e o orientando.

² É assim que a escola, carinhosamente, se refere aos ex-alunos.

ficar na escola, da minha mãe com minha irmã de colo tendo que me acompanhar em uma longa adaptação, da minha primeira professora, Cleide, e da professora do pré, Irmã Fideline. Com certeza foi um período desafiante para mim e para os adultos que me acompanhavam no processo de ingresso à escola. Não me lembro das crianças individualmente, mas lembro-me do grupo e de estar em grupo, do movimento, do barulho, das músicas e dos gestos.

Ter o chão da sala preservado foi uma grata surpresa. Também reconheci o vidro das janelas todo trabalhado, parecendo que tinha bolhas em toda a sua superfície, as escadarias, os espaços que não eram permitidos, a rampa onde levei um belo tombo, a quadra de esportes que chamávamos de cancha, as árvores do pátio, a imagem de São Francisco de Assis na entrada do colégio (em que coloquei a mão pela primeira vez nesta visita de 2024, pois ele ficava em uma das partes em que não podíamos circular). Senti falta da gruta onde rezávamos todos juntos antes das aulas, de frente às imagens de Nossa Senhora e de São Francisco, espaço eternizado nas minhas lembranças.

Figura 2 - Imagem de São Francisco de Assis.



Fonte: Cocito, 2024.

Depois dessa visita, que inicialmente não tinha relação nenhuma com a pesquisa que começo a apresentar para vocês, reforço minha convicção de que estudar e pesquisar sobre os espaços onde bebês e crianças bem pequenas habitam todos os dias é uma missão importante para a construção de espaços de qualidade. Os vínculos afetivos que construímos nos espaços da infância transcendem o tempo da escola. A memória

registra os aspectos físicos e as relações que foram estabelecidas. As experiências que vivemos nos espaços da escola nos marcam e nos acompanham por toda a vida.

Comecei a pesquisar sobre a organização dos espaços na Educação Infantil em 2011, quando colaborei³ com a redação de um documento que relatava as condições prediais do Centro de Convivência Infantil (CCI) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente/SP, com o objetivo de justificar a solicitação de construção de novo prédio para a creche. Na época, estava há pouco mais de dois anos trabalhando como Agente de Desenvolvimento Infantil⁴ (ADI) no CCI e, como professora, foi importante ter a oportunidade de colaborar nesse trabalho. No documento constavam as características do CCI de Presidente Prudente, a sua história e a história dos CCIs no âmbito da UNESP. São enaltecidos a relevância do CCI no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, o papel no atendimento às crianças e o fato de ser oferecida a Educação Infantil dentro da universidade. Era necessário sistematizar um documento sobre o que era desenvolvido, desde 1987, dentro dos muros daquele CCI e destacar a necessidade de melhoria da infraestrutura, o que justificava a edificação de um novo prédio⁵.

Foi nesse processo de escrita que percebi que o espaço físico abrigava muito mais que materiais, mobiliário e os afazeres rotineiros; abrigava também a história, as lutas e as conquistas, os saberes, as relações, o vivido e o sentido por crianças e adultos da creche. A partir dessa percepção, fui ampliando e aprimorando os meus conhecimentos sobre a organização dos espaços.

Em 2017, defendi a dissertação de mestrado “Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas”. Nessa pesquisa, apresentei como os conceitos de espaço, ambiente e lugar⁶ podem ser entendidos e

³ Sou servidora da UNESP, campus de Presidente Prudente/SP, e trabalho no Centro de Convivência Infantil (CCI). De 2009 a 2015, exerci a função de Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI) e, de 2015 até o momento, exerço a função de Supervisora do CCI. Participei como membro suplente da Comissão Técnica de CCIs (CTCCI) no período de outubro de 2017 a julho de 2020. No final de 2022, retornei para os trabalhos na CTCCI, conforme Portaria UNESP nº 93 de 14-10-2022.

⁴ Nos CCIs da UNESP, as professoras recebem a denominação de ADI – agente de desenvolvimento infantil.

⁵ A solicitação foi encaminhada em 13 de junho de 2011 para a direção da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) Júlio Mesquita Filho/UNESP. Em reunião da Congregação da unidade, realizada em 23 de setembro de 2016, o Centro de Convivência Infantil e mais outras sete obras que apareceram na relação de solicitações não contempladas pela unidade foram alvo de discussão. O CCI da UNESP de Presidente Prudente/SP passou por algumas melhorias, mas continua com o mesmo prédio até hoje.

⁶ O espaço refere-se à materialidade (espaço físico) que, segundo Forneiro (1998, p. 232) é composto “pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. O ambiente faz menção à associação entre a materialidade e as relações estabelecidas no espaço. O lugar, a partir da perspectiva da Geografia Humanista, é compreendido como o espaço/ambiente vivido e interiorizado pelo sujeito, permeado pelo afeto e dotado de valor (Cocito, 2017).

edificados no âmbito da Educação Infantil, propiciando espaços significativos, acolhedores e de pertencimento para as crianças. “Do espaço ao lugar” significa que a organização do espaço é um processo de construção, um caminhar que nos leva a um refinamento gradativo das estruturas que compõem o espaço, perpassando pelo ambiente (espaço + relações) e tem como pretensão constituir um elo afetivo positivo da criança com o espaço, o que denomino de lugar de acordo com a perspectiva dos estudos da Geografia Humanista efetuados por Tuan (2012; 2013). É neste processo de busca pela edificação de espaços significativos e afetivos para as crianças que destaco a figura do professor como o profissional que realiza a organização desses espaços na escola⁷ da infância com a participação das crianças.

Destaco que “organizar com as crianças” não se refere apenas à ação concreta da criança que organiza um espaço, mas refere-se à escuta e à observação dessas crianças por parte do professor. Considero que os elementos provenientes desta ação resultam em uma organização do espaço contextualizada em consonância com a ação docente desenvolvida junto com as crianças na creche.

O professor é o profissional que planeja, registra e traz os elementos materiais necessários para a composição dos espaços. Diante dessas ações complexas que são desenvolvidas diariamente, afirmo que investir em formação continuada dos professores centrada na realidade e nas necessidades da escola é uma premissa inegociável. Assim sendo, defendo a construção de espaços formativos potentes que se traduzam em práticas que fortaleçam a concepção de criança ativa e participante do processo de organização dos espaços.

Assim, com o foco na formação continuada centrada na escola, dei prosseguimento aos estudos sobre organização dos espaços na pesquisa de doutorado⁸, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente/SP e pertence à linha de pesquisa “Processos Formativos, Infância e Juventude”. O objeto da pesquisa é a organização dos espaços na Educação Infantil, com ênfase na prática docente de professoras atuantes.

Neste contexto, destaco que, para organizar os espaços na escola da infância, não

⁷ O lócus da pesquisa é a creche, no entanto a fundamentação e seus apontamentos podem ser estendidos para o âmbito pré-escolar e demais níveis de ensino, salvo as devidas adequações relativas às especificidades da faixa etária. Na pesquisa, além da denominação creche, utilizamos a terminologia escola, espaço escolar e escola da infância.

⁸ Esta pesquisa foi aprovada na Plataforma Brasil e Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE 67883922.7.0000.5402

é necessário seguir um modelo. Para garantir que uma prática singular e alinhada com as necessidades da escola possa ser vivenciada, compreendo que a ação docente precisa estar ancorada e desenvolvida na formação continuada de bases reflexivas e criativas. As especificidades da profissão de professor e de formação continuada foram discutidas a partir dos estudos de Nóvoa (1999), Sacristán (1999), Imbernón (2011), Zeichner (1998), Tardif e Lessard (2014), Tardif (2014), Oliveira-Formosinho (2002).

Ter a possibilidade de edificar um espaço e concebê-lo como um “outro educador”, como dizem Gandini (1999, p. 157), Rinaldi (2016, p. 146), Kinney e Wharton (2009, p. 34), Rabitti (1999, p. 76), Forneiro (1998, p. 241) e Horn (2004, p. 37), implica um trabalho de permanente parceria. Neste sentido, a tríade professor-criança-espaço tem potencial para mover os processos de educação e cuidados no espaço da escola de maneira integrada e sensível.

A organização do espaço das escolas de Educação Infantil é um tema recorrente nos documentos oficiais brasileiros que balizam esta etapa da Educação Básica, estando presente nos seguintes textos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos (Brasil, 2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 2009), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica (Brasil, 2013), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2018b).

Destaco o documento, derivado das DCNEI, intitulado “Brinquedos e brincadeiras de creches – manual de orientação pedagógica”, especificamente no Módulo IV – “Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas” (Brasil, 2012), onde o tema é apresentado de forma detalhada, incluindo uma parte teórica, sugestões de organização do espaço, apresentação de imagens e orientações sobre a seleção dos materiais e mobiliário, além de apontamentos sobre a valorização das relações na construção do ambiente educativo.

Mesmo assim, observo que são tímidas as práticas voltadas à potencialidade do “espaço como educador”, assim como a presença dessa temática nas pesquisas científicas. Por isso, no doutorado trago a formação continuada como elemento de destaque para que a organização dos espaços seja realizada. Entendo que o espaço

reflete as intencionalidades e as concepções (Educação, criança, desenvolvimento, aprendizagem) dos professores.

Com esse olhar, defendo a tese de que a formação continuada é o elo para o aprimoramento da organização do espaço e sua construção como um elemento educador na escola. Nesse sentido, o objetivo geral consistiu em planejar e executar ações de formação continuada centrada na escola, visando o fortalecimento da prática das professoras da creche com relação à organização dos espaços. Os objetivos específicos foram:

- Discutir a relevância do espaço organizado para o desenvolvimento das crianças e para a docência na Educação Infantil;
- Refletir sobre o papel do professor e da formação continuada diante da organização do espaço;
- Compreender qual a concepção de espaço escolar está presente na prática de professoras atuantes na Educação Infantil;

A partir do delineamento dos objetivos, optei pelos procedimentos da pesquisa participativa e do tipo interventiva para a construção dos caminhos metodológicos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva, que contou como fontes de informação a revisão bibliográfica, a análise documental e o trabalho de campo.

As intervenções ocorreram com 14 professoras⁹ do CCI do campus de Botucatu/SP e foram organizadas em encontros formativos. O percurso de formação continuada com as professoras foi integrado ao cronograma de formações da creche no segundo semestre de 2023 e janeiro de 2024. Os encontros aconteceram de forma on-line e síncrona, e também presencialmente.

⁹ Me refiro às participantes da pesquisa no feminino, haja vista que todas são mulheres. No âmbito da UNESP, as professoras recebem a denominação de ADI – agente de desenvolvimento infantil. No entanto, utilizarei a palavra professora ao me referir às profissionais pelos seguintes motivos: 1) Devido à formação acadêmica de todas as professoras – formadas em Pedagogia com habilitação, complementação ou especialização em Educação Infantil; 2) Pelo tipo de trabalho que essas profissionais realizam dentro da instituição, descrito no perfil ocupacional da UNESP como: “Planejar e desenvolver ações integradas, acompanhando, registrando e avaliando o desenvolvimento integral da criança. Promover atividades lúdicas e estimulantes à participação, cuidando e educando na busca de seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Organizar atividades; pesquisar. Interagir com a família e a comunidade. Emitir laudos e/ou pareceres técnicos. Desempenhar outras atividades correlatas e afins” (UNESP, 2020); e 3) Pelo fato de a nomenclatura “professora” ser, na minha percepção, a que melhor representa o trabalho desenvolvido com as ações de educação e cuidados na Educação Infantil.

As ações de formação continuada se voltaram a compreender quais as concepções de espaço que as professoras assumiam ao organizar os espaços da creche. A partir de um encontro introdutório e de sensibilização sobre o tema, organizei as ações formativas subsequentes, tendo como base os diálogos iniciais e a análise dos registros fotográficos dos espaços da creche, feitos pelas professoras. No decorrer do percurso, o encontro presencial, que finalizou esse processo, contemplou um rico momento de troca, de diálogo e o registro escrito das professoras sobre os desafios, as necessidades, as dificuldades e as possibilidades que identificavam acerca da organização dos espaços no CCI, considerando o contexto de trabalho e as condições materiais e de formação existentes.

Nesse contexto houve um cuidado em não delinear um caminho prescritivo sobre como organizar o espaço, mas trazer elementos, a partir dos encontros formativos, para compor a construção de um entendimento sobre o porquê organizar o espaço é importante e o que essa organização pode gerar em termos de práticas pedagógicas e, conseqüentemente, em contribuições e avanços no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Assim sendo, no decorrer do processo formativo, considerando a leitura preliminar do contexto da creche e as interações com as professoras, busquei estratégias para aproximá-las de temas específicos sobre a organização dos espaços para bebês e crianças bem pequenas¹⁰ e, desse modo, fortalecer a prática das professoras com relação à organização dos espaços. Considerei importante que, durante as formações, as professoras tivessem acesso a materiais diversificados sobre a organização dos espaços (imagens, documentários, fotografias, livros, animações, quadrinhos) que permitissem que, no seu dia a dia na creche, identificassem nos elementos materiais disponíveis a possibilidade de estruturar um espaço parceiro, agregador e que contemplasse as necessidades da criança e também das próprias professoras ao exercerem a docência na escola da infância. Neste sentido, concebo a formação continuada centrada na escola, com foco na organização dos espaços, como um elemento potente na construção de uma prática docente sólida.

¹⁰ Na pesquisa utilizaremos a palavra bebês para nos referirmos às crianças com até 1 ano e 6 meses e a expressão “crianças bem pequenas” para nos referirmos às crianças com 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, faixa etária que compreende a etapa de creche. As nomenclaturas e definição de faixa etária foram definidas conforme a BNCC (Brasil, 2017). Sendo que, os apontamentos desta tese se estendem também às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses de idade), etapa pré-escolar, em muitos aspectos.

Sendo assim, compreendo que o caminho está sempre diante de nós, e a formação continuada possibilita um novo caminhar ou o ajuste dele. No livro “A estrada que não levava a lugar algum” de Gianni Rodari (2016, n.p.), o menino Martim não acreditava que a estrada não levava a parte alguma, assim como diziam todos no povoado, pois ninguém jamais a tinha desbravado. Por não acreditar no que os demais diziam, passaram a chamar o menino de “Martim Cabeçadura”. Obstinado, um dia o menino se aventurou estrada adentro. Sozinho, seguiu. Sentiu medo, pensou em recuar, teve dificuldades, duvidou de sua escolha, mas seguiu em frente. Até que avistou um lindo castelo e uma senhora que o aguardava. Chamando-o pelo nome, ela diz ao menino:

- Então você não acreditou!
- Não acreditei em quê?
- Na história da estrada que não levava a lugar algum.
- Era boba demais. Além disso, para mim existem mais lugares do que estradas.
- Claro, é só ter vontade de caminhar. Agora venha, quero que você conheça o castelo.

Martim, no retorno ao vilarejo, pôde levar um lindo tesouro. Todos festejaram e ficaram admirados com a chegada de Martim. Sempre que ele terminava de contar sua aventura, muitos partiam em direção à estrada que não levava a lugar algum, mas nenhum deles encontrou o castelo, a senhora, o tesouro, pois “[...] certos tesouros só existem para quem trilha pela primeira vez uma nova estrada [...]” (Rodari, 2016, p. 33). Assim como fez Martim, convido você, leitor, professor, educador, formador, pesquisador, estudante, entusiasta da Educação e da Educação Infantil, a conhecer o caminho que trilhei nesta pesquisa, um caminho entre a teoria e o chão da escola. Caminho trilhado por adultos, mas com o profundo desejo de que, posteriormente, seja o caminho das crianças tão ou até mais bonito que o nosso. Acharemos o nosso tesouro!

Na seção 1, “O percurso metodológico da pesquisa”, apresento a trajetória desta investigação, as características da pesquisa qualitativa do tipo interventiva, as opções teóricas e metodológicas, os objetivos, as bases e os critérios da revisão bibliográfica. Realizamos a apresentação da instituição lócus da pesquisa, da escola parceira (creche) e das professoras participantes.

A seção 2, intitulada “Organizar espaços na creche: por quê e para quem?”, tem como objetivo contextualizar o leitor acerca dos conceitos de espaço, ambiente e lugar. A discussão está fundamentada na Pedagogia da Infância com contributos da Geografia da Infância, da Geografia Humanista, da Psicologia Ambiental, da Arquitetura Escolar e

do entendimento da criança como produtora de culturas infantis. A partir das reflexões teóricas, evidencio a necessidade de organizar um espaço que dialogue com a prática pedagógica do professor e com as crianças, que materialize um “espaço que convida” e que permita estabelecer relações positivas, por meio do acolhimento, da apropriação e do pertencimento.

A seção 3, denominada “A prática docente e a organização do espaço na Educação Infantil”, trata da fundamentação teórica relativa ao campo da formação de professores de Educação Infantil, com a intenção de contribuir para a qualificação profissional do professor, considerando-o como um profissional reflexivo, ativo, competente, capaz e construtor de saberes. Esta discussão é feita com ênfase no papel dos contextos formativos do professor para a aquisição de conhecimentos, metodologias e práticas pedagógicas voltadas para a organização do espaço na creche.

Na seção 4, intitulada “Formação e espaços na Educação Infantil: o caminhar com as professoras”, o processo de formação continuada é descrito e, posteriormente, analisado, identificando os esforços realizados para contribuir com a prática das professoras e com o aprimoramento da organização do espaço escolar. São detalhados o planejamento, as decisões, os envolvimento, as resistências, as colaborações, as dificuldades, as fragilidades, as possibilidades e os avanços que nortearam o processo formativo. A partir do processo formativo elaboramos 10 categorias de análise com relação à prática docente das professoras e a organização dos espaços.

Na última seção, são tecidas as considerações finais e defendo que a formação continuada de professores é fundamental para o aprimoramento da organização dos espaços na Educação Infantil, transformando esses espaços em elementos educadores que contribuem significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Investir na formação centrada na realidade e nas necessidades da escola é essencial para construir espaços de qualidade que dialoguem com as práticas pedagógicas dos professores e atendam às necessidades das crianças.

SEÇÃO 1

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA



Compreendemos a pesquisa científica como um percurso. Na presente investigação, esse caminho está alicerçado na relação entre o conhecimento produzido dentro das escolas e o conhecimento produzido na academia, considerando que, especialmente no campo da Educação Infantil, essa proximidade é essencial para aproximar o dizer e o fazer, a teoria e a prática, o senso comum e o conhecimento científico. Também é oportuno enfatizar que o investimento em pesquisas que tomam a escola como objeto de estudo e análise revela o que crianças e professores vivenciam diariamente nas escolas: suas dificuldades, suas conquistas, suas necessidades, seus avanços e suas possibilidades.

Viver os processos que permeiam a escola diariamente é deparar-se com a curiosa e paradoxal relação de ser tudo igual e tudo diferente ao mesmo tempo – igual porque a escola está alicerçada em uma rotina, com suas burocracias, metas, prazos e objetividades e diferente porque a escola é feita de gente e é na coletividade que as relações são estabelecidas: relações com os pares, com os objetos, com o espaço, com a comunidade, com a gestão, com a escola. Isso acontece todo dia de formas diferentes.

Assim, trazemos a escola e suas professoras para o centro da pesquisa. Isso implica reconhecer que a escola é um espaço plural, complexo, multifacetado e dinâmico, e que os professores são centrais na organização dos espaços. Ao adentrarmos no campo da prática exercida pelas professoras na escola, abordamos um aspecto da docência que é volátil, em permanente mudança. Em relação ao contexto escolar, destacamos que ele está histórico e socialmente situado em um recorte temporal específico, onde a maneira de se fazer escola, de se pensar e organizar os espaços é analisada.

Evidenciamos que com relação às práticas docentes, nos pautamos nos apontamentos de Tardif e Lessard (2014, p. 37) que consideram que o trabalho docente deve ser analisado “[...] privilegiando mais o estudo do que os docentes fazem e não

tanto prescrições a respeito do que deveriam fazer ou não deveriam fazer”. Os autores defendem que, do ponto de vista analítico e interpretativo, as pesquisas deveriam se estruturar através do estudos das práticas cotidianas dos professores, que são “[...] *atores* que investem no seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimento e uma cultura própria da profissão” (Tardif; Lessard, 2014, p.38 - grifos do autor). Portanto, ao falarmos das práticas, estamos considerando um todo complexo que envolve essa conectividade do professor com o espaço da escola. Ainda de acordo com os autores, esse tipo de pesquisa se enquadra:

[...] no plano interpretativo e teórico, este ângulo de ataque por baixo favorece a construção do que se pode chamar de *modelos indutivos do trabalho docente*, a saber, modelos de interpretação e de compreensão baseados no estudo de sistemas de ação concretos nos quais os docentes atuam (Tardif; Lessard, 2014, p. 39 - grifos do autor).

Nesta seção, apresentamos os caminhos da pesquisa, retomamos os objetivos, descrevemos como realizamos a revisão bibliográfica, definimos o local da pesquisa de campo e os sujeitos. Apresentamos sucintamente os encontros formativos e os instrumentos de coleta de dados utilizados. Assim sendo, tratamos das especificidades que caracterizam as escolhas que fizemos ao longo do percurso desta investigação.

1.1. Os espaços e sua organização: o que investigar?

A organização do espaço tem sido objeto de estudos há um bom tempo, como aponta Horn no excerto de uma entrevista: “[...] desde Froebel, no século XIX, e Maria Montessori, no início do século XX, a organização dos espaços já era entendida como um componente do currículo, e o que foi mais revolucionário naqueles tempos continua bastante atual” (Camargo, 2008, p. 44). Os registros das práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis (Kishimoto, 2014), permeados pela teoria froebeliana e montessoriana e outros teóricos da época, evidenciam a potência dos espaços e suas materialidades nas ações desenvolvidas pela professora no Jardim da Infância Caetano de Campos¹¹, na cidade de São Paulo, na década de 30. Se muito já foi dito, pesquisado

¹¹ Primeiro jardim da infância público da cidade de São Paulo: “O edifício da Escola Normal Caetano de Campos projetado pelo arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo, situado na Praça da República, inaugurado em 1895 é ampliado com a construção de um anexo, em 1897, em que se instala o Jardim de Infância destinado a abrigar a pioneira instituição de educação infantil pública no Estado de São Paulo” (Kishimoto, 2014, p. 06).

e escrito desde então, o que vamos investigar? Por que falar sobre espaços e sua organização?

Com base em nossos estudos, consideramos que os avanços dos conhecimentos sobre a organização dos espaços ainda não estão suficientemente materializados no âmbito da formação inicial e continuada de professores como um aspecto fundamental no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, tanto na etapa de creche quanto na pré-escola. Dito isso, ao pensarmos no contexto escolar e na prática de professoras atuantes, consideramos que a implementação de ações de formação continuada sobre a organização do espaço ainda é uma necessidade a ser atendida, um caminho a ser percorrido, de diferentes formas, nas diferentes escolas.

Sendo assim, apresentamos como objetivo geral: planejar e executar ações de formação continuada, centrada na escola, com a intenção de fortalecer a prática das professoras da creche, com relação ao aprimoramento dos espaços.

Na perspectiva de trilhar um caminho que evidencie a participação do professor nos processos de desenvolvimento profissional¹², elencamos como objetivos específicos da pesquisa:

- Discutir a relevância do espaço organizado para o desenvolvimento das crianças e para a docência na Educação Infantil;
- Refletir sobre o papel do professor e da formação continuada diante da organização do espaço;
- Compreender qual a concepção de espaço escolar está presente na prática de professoras atuantes na Educação Infantil.

Entre as decisões que nortearam os caminhos da pesquisa, consta a escolha dos sujeitos. Nesse sentido, convidamos as professoras do Centro de Convivência Infantil "Pertinho da Mamãe" da UNESP, campus de Botucatu/SP, como participantes da pesquisa. Os critérios que balizaram a escolha do CCI como locus da pesquisa se pautaram em uma visão macro - contribuir com a política de fortalecimento dos CCIs da UNESP e suas equipes de trabalho - e em uma visão micro - contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no CCI do campus de Botucatu.

¹²Conceito com base nas ideias de Imbernón (2011, p. 47) que define desenvolvimento profissional “[...] como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. O autor destaca que “[...] nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não docente e os professores”.

O CCI de Botucatu foi escolhido por ser, dentre todos os CCIs, a maior creche nos seguintes aspectos: número de crianças matriculadas, maior espaço físico (estrutura predial) e maior número de servidores. Consequentemente, é o CCI que tem o maior número de professoras atuantes, conferindo à pesquisa um quantitativo representativo de participantes.

Em junho de 2023, os 14 CCIs da UNESP tinham 71 ADIs contratadas pelo regime CLT desempenhando suas atividades de educação e cuidados com bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil da universidade. Neste panorama, o CCI de Botucatu possuía 14 professoras atuantes, o maior número dentre todos os CCIs. No decorrer da pesquisa, quando relacionado aos registros escritos, as professoras foram identificadas por nomes fictícios. E quanto aos relatos orais, não houve identificação. Os nomes foram omitidos para manter o sigilo da identidade do participante.

O Centro de Convivência Infantil da UNESP de Botucatu/SP conta com dois espaços físicos – o CCI "Pertinho da Mamãe" localizado em Rubião Júnior e o Núcleo (antigo CCI Lageado) localizado na Fazenda Lageado, que abriga a Faculdade de Ciências Agrônômicas (FCA) e parte da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FMVZ). Em janeiro de 2024, os dois espaços começaram a atender um total de 58 crianças matriculadas, sendo 43 crianças no CCI Pertinho da Mamãe e 15 crianças no Núcleo.

Assim, consideramos a complexidade da profissão de professor de Educação Infantil, as especificidades da prática docente desenvolvida no CCI e a organização dos espaços feita pelas professoras, para dialogar com os objetivos da pesquisa. Para tal, nos pautamos no processo de “tomada de posse” dos espaços descrito por Forneiro (1998) para compreender qual a compreensão que as professoras participantes assumiam quando organizavam os espaços. A autora (Forneiro, 1998) destaca três etapas que dizem respeito a ação docente, a forma como o professor compreende o espaço e o organiza na escola

- 1ª etapa - o espaço abriga quem ensina e quem aprende; não são realizadas intervenções/modificações, pois “[...] o espaço não era tomado como algo que fizesse parte das coisas que os professores(as) tivessem que manipular” (Forneiro, 1998, p. 236).
- 2ª etapa - o espaço é considerado um instrumento promotor do processo pedagógico, alterado conforme a necessidade e onde “os professores(as) sabem

que devem tomar decisões sobre tal componente curricular” (Forneiro, 1998, p. 236).

- 3ª etapa - o espaço se torna um elemento essencial da prática pedagógica e co-responsável pela aprendizagem; é um recurso pedagógico.

Ainda sobre as etapas de construção do entendimento do espaço como elemento pedagógico, Forneiro (1998, p. 237), assevera que:

É bem verdade que nem todos os professores (as) chegaram a tal nível de integração curricular dos espaços. Ainda restam alguns que perambulam pelos níveis anteriores. Contudo, os professores(as) de educação infantil que chegaram ao terceiro nível sabem bem que, quando fazem o seu plano de trabalho, uma parte importante do seu esforço e das suas decisões irão referir-se aos espaços: como organizá-los, como equipá-los e enriquecê-los para que se transformem em fatores estimulantes das atividades, como facilitar o acesso das crianças, como estruturar o projeto formativo em torno dos espaços disponíveis e os recursos incorporados a eles etc.

Destacamos que essas etapas servem para balizar as percepções acerca do trabalho pedagógico, desenvolvido em um recorte temporal específico, que revela características de um trabalho na escola da infância que está em permanente mudança. Para tanto, nos alicerçamos na formação centrada na escola para fundamentar os caminhos formativos vivenciados com as professoras. A formação em contexto nos oferece possibilidades para compreender o dinamismo presente no ambiente escolar, pois, de acordo com Almeida (2013, p. 11), “[...] parte da convicção de que não há uma relação direta e linear entre processo de formação e exercício profissional, e que o eixo estrutural da eficácia do profissional é o seu contexto de trabalho”. De acordo com Almeida (2013), formações que envolvem o professor e consideram o seu contexto são potencialmente processos que terão sucesso. A autora complementa:

É no contexto do trabalho do professor que se deve investir, instituindo uma dinâmica formativa visando à escola como um todo. É quando os processos formativos são pensados como processos de intervenção nas organizações escolares que podemos falar em “formação centrada na escola” (Almeida, 2013, p. 11-12).

Consideramos que, apoiar as professoras a atingirem, ou se manterem na terceira etapa, no processo de construção do espaço como um componente pedagógico essencial para contribuir com o desenvolvimento profissional e com a construção de espaços de qualidade dentro da escola. Com este olhar, a formação continuada na Educação Infantil, especificamente na etapa de creche, torna-se um elemento importante para essa

investigação. É a partir dos processos de formação, forjados no contexto da escola, que conseguimos trilhar caminhos em direção ao aprimoramento da prática docente com relação aos espaços. Nas palavras de Horn (2004, p. 37), evidenciamos que o espaço “[...] não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”. Portanto, além de evidenciar a relevância do espaço no contexto escolar, a autora reforça o nosso objetivo de fortalecer a prática das professoras, com relação à organização dos espaços, por meio da formação continuada.

Nesta perspectiva, nos voltamos à revisão bibliográfica, para identificar o que dizem as pesquisas brasileiras sobre a organização dos espaços na Educação Infantil. Os resultados são apresentados a seguir.

1.2. A organização dos espaços na Educação Infantil e a formação de professores: a revisão bibliográfica

Nesta etapa da pesquisa, respondemos ao seguinte questionamento: o que dizem atualmente as pesquisas brasileiras sobre a organização dos espaços na Educação Infantil?

Sobre as especificidades do processo desta etapa da pesquisa, Morosini e Fernandes (2014, p. 155) destacam a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Na análise apresentada, os dados são provenientes de teses e dissertações.

Escolhemos a BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações como base para a realização do levantamento bibliográfico, no recorte temporal de 2009 a 2023. Com relação aos critérios de busca, utilizamos as ferramentas de busca simples da plataforma, selecionamos os trabalhos em língua portuguesa e definimos como expressões-chave para o levantamento “organização do espaço” e “Educação Infantil”, ambas entre aspas e separadas pelo sinal de ponto e vírgula (“organização do espaço”; “Educação Infantil”). A busca inicial na base da BDTD gerou 87 resultados.

Após os dados iniciais gerados pela busca na BDTD, prosseguimos com a análise estrutural das pesquisas, composta pelo fichamento, seleção inicial das

publicações e análise das produções, primeiro com base no resumo e, quando os dados não foram suficientes, acessamos o texto na íntegra.

Para a etapa de fichamento, extraímos os dados que consideramos essenciais da pesquisa para a análise geral da obra, a saber: autor, título, ano de publicação, instituição à qual está vinculada, nível de conhecimento (M - mestrado ou D - doutorado), área do conhecimento (E - Educação ou P - Psicologia) e palavras-chave.

Elencamos como critérios para a seleção das publicações os seguintes aspectos: pesquisa vinculada à Educação Infantil (etapa creche) e relação com a organização dos espaços. Na primeira etapa de seleção das publicações, realizamos a exclusão de registros duplicados (os dados de 7 publicações apareceram duas vezes). Seguimos com a seleção das publicações, com base na análise do título e do resumo, que resultou na seleção de 38 publicações - 4 teses de doutorado e 34 dissertações de mestrado, sendo que apenas 1 produção (tese) está vinculada à área da Psicologia; as demais (37) estão vinculadas à Educação.

Durante a análise, considerando o resumo e a publicação completa, excluímos 10 publicações: 4 publicações não tinham relação com a organização dos espaços na Educação Infantil e nem com a etapa de creche - Bispo (2017), Aguiar (2019), Santos (2020) e Carvalho (2020). Algumas abordavam organização e uso dos espaços, mas tinham como objeto de estudo questões específicas, tais como: estudo sob a ótica de gênero (Silva, 2015), práticas para a Educação Ambiental (Souza, 2017), especificidades que caracterizam o espaço da biblioteca na EI (Lino, 2019). Em outras pesquisas, o espaço foi abordado de forma sutil, ou seja, não era o foco principal das pesquisas, que se dedicaram a compreender questões como: o corpo e o movimento na expressão livre da criança (Penha, 2022), a imagem de bebês e crianças pequenas no PPP de unidades de EI (Fernandes, 2011), a formação e ação docente no favorecimento da inclusão da criança na EI (Guadagnino, 2021).

Desse modo, realizamos a análise de 28 publicações¹³ da base BDTD, sendo 25 dissertações e apenas 3 teses, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 01 - Publicações selecionadas na BDTD no período 2009 - 2023

autor	título	ano	inst.	nível	área	palavras-chave
Moura, Margarida Custódio	Organização do espaço : contribuições para uma educação infantil de qualidade	2009	UNB	M	E	não informado

¹³ As análises individuais das pesquisas constam no Anexo I.

Vieira, Eliza Reverso	A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural	2009	UNESP	M	E	Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Organização do espaço da sala e desenvolvimento humano.
Ribeiro, Aline Escobar Magalhães	As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural	2009	UNESP	M	E	Relações na escola da infância. Educação Infantil. Enfoque histórico-cultural. Percepções infantis.
Steininger, Isabela Jane	A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras	2009	UFSC	M	E	Educação Infantil, Prática Pedagógica, Avaliação de Redes de Ensino
Martins, Rita de Cássia	A organização do espaço na educação infantil : o que contam as crianças?	2010	UFPR	M	E	Educação Infantil, Espaço, Pesquisa com crianças
Callil, Maria Rosária Silva	Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no Centro de Educação Infantil	2010	USP	M	E	Berçário, organização do espaço, mediação, formação em contexto, investigação-ação
Tussi, Dorcas	O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil	2011	UFSM	M	E	Educação Infantil, espaço educativo, currículo, práticas pedagógicas
Amaral, Carla Tatiana Moreira do	Percorrendo caminhos para além do espaço: a construção do "território pedagógico" como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil	2014	UNISINOS	M	E	Concepções de infância(s)/tempo/espaço. Formação docente. Profissionalidade docente na educação infantil. Território pedagógico
Pessoa, Priscila Sales Rodrigues	A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta Fazer em Cantos	2015	UNESP	M	E	Educação. Educação Infantil. Organização dos espaços. Prática pedagógica. Fazer em Cantos.
Winterhalter, Diolinda Franciele	As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?	2015	UFSM	M	E	Bebês e crianças pequenas. Especificidades das práticas educativas na creche. Educação Infantil. Currículo.
Coelho, Flávia de Oliveira	Espaços e tempos da educação infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês	2015	UFMG	M	E	Espaço-tempo, Bebês, Interações, Creche
Vieira, Daniele Marques	Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância	2016	UFPR	D	E	Experiência Educativa. Espaço-ambiente. Educação Infantil. Proinfância.
Gabriel, Marília Reginato	Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê	2016	UFRGS	D	P	Bebês; Creche; Educação Infantil; Educadores Infantis; Formação de professores
Evangelista, Ariadne Souza	Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil	2016	UNESP	M	E	Educação. Educação Infantil. Espaço Educacional. Lugar. Organização do espaço escolar.
Costa, Dinara Pereira Lemos Paulino da	Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios	2017	UFG	M	E	Trabalho docente. Criança de zero a três anos. Educação infantil
Cocito, Renata Pavesi	Do espaço ao Lugar: contribuições para a qualificação dos espaços de bebês e crianças pequenas	2017	UNESP	M	E	Educação Infantil, Espaço, Ambiente, Lugar, Organização do Espaço.
Silva, Viviane dos Reis	O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil.	2018	UFSE	M	E	Bebês. Creche. Educação Infantil. Espaços. Saberes Docentes
Máximo, Luciana Perpetuo.	Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche	2018	UNESP	M	E	Ambientes de creche. Organização dos espaços. Ações dos bebês.
Rocha, Gabriele de Andrade	Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem	2018	UFSM	M	E	Organização. Espaços e tempo. Educação Infantil. Políticas públicas de

						formação. Gestão.
Schorn, Andreia Aparecida Liberali	O cotidiano na educação infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês	2018	UFMS	M	E	Educação infantil, bebês, integração com o Ensino Fundamental
Nunes, Heloisa Marques Cardoso	A organização do espaço na educação infantil : Contribuições da teoria histórico-cultural	2018	UEM	M	E	Teoria histórico-cultural; Educação infantil; Organização do espaço interno e externo; Formação de professores
Rodrigues, Ana Julia Lucht	Materialidade(s) e os bebês : um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche	2020	UFPR	M	E	Pesquisa com bebês. Critérios de qualidade. Materialidade. Creche. Espaço.
Masson, Giseli Alcantaras	Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018)	2020	UFSCAR	M	E	Espaços. Bebês. Creches.
Santos, Digilaini Machado dos	Entrelaçando vozes e embalando experiências: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil	2021	Univates	M	E	Educação Infantil. Organização dos espaços; Protagonismo infantil; Rotina e tempo;
Gigioli, Maria Elisa Nicolielo	Brincando e interagindo na educação infantil: experiências de bebês no cotidiano de práticas educativas	2021	UFSCAR	D	E	Bebês. Interação. Linguagem do brincar. Educação Infantil. Abordagem de Emmi Pikler
Amorim, Eliza Kelly Grosman	Vamos ficar lá no quintal": sentidos produzidos por uma coordenadora de creche sobre o espaço externo	2021	UFJF	M	E	Espaço-ambiente. Creche. Área externa.
Zilani, Vicente Carlos	Arquitetura e Educação:: Temáticas e sentidos do tratamento do espaço escolar na produção científica nacional na área da educação (2009-2021)	2022	UFMS	M	E	Educação. Arquitetura. Espaços escolares. Qualidade da educação
Costa, Sthefany Beatriz	Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil	2023	UNESP	M	E	Criança. Espaço escolar. Educação infantil. Decoração

Fonte: Cocito, 2024.

Tendo em vista a revisão bibliográfica realizada, constatamos que as pesquisas que envolvem a organização dos espaços na Educação Infantil oscilam em duas frentes principais de investigação: pesquisa com os professores ou sobre os professores e suas práticas (15 pesquisas) e pesquisa com crianças (8 pesquisas). As pesquisas de Evangelista (2016) e Gigioli (2021) foram realizadas com as crianças e com os professores.

As pesquisas desenvolvidas sobre o tema espaço físico e sua organização no âmbito escolar de forma mais abrangente, como: Vieira (2009), Cocito (2017), Nunes (2018), Masson (2020) e Zilani (2022). Outras pesquisas focalizaram aspectos específicos sobre a organização dos espaços, tais como: Pessoa (2015) teve como foco os cantos temáticos, Santos (2021) trouxe discussões sobre o protagonismo infantil, Costa (2023) pesquisou a decoração dos espaços na Educação Infantil.

A formação continuada é destacada em 18 publicações como um elemento fundamental para garantir espaços bem organizados e práticas pedagógicas de qualidade, são elas: Ribeiro (2009), Callil (2010), Tussi (2011), Amaral (2014), Pessoa (2015), Coelho (2015), Winterhalter (2015), Evangelista (2016), Gabriel (2016), Vieira (2016), Costa (2017), Cocito (2017), Rocha (2018), Silva (2018), Máximo (2018), Rodrigues (2020), Amorin (2021), Gigioli (2021), Costa (2023).

As pesquisas de Masson (2020) e Zilani (2022) foram desenvolvidas a partir de levantamentos bibliográficos de produções científicas brasileiras, sendo que: Masson (2020) investigou o espaço dos bebês na creche e analisou as contribuições de pesquisas realizadas no recorte temporal 2009-2018, e Zilani (2022) investigou como o espaço escolar comparece na produção científica na área da Educação, no período de 2009-2021.

Na dissertação de Masson (2020), “Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018)”, a autora realizou o levantamento no banco de dados da ANPED, BDTD e CAPES. Na síntese integradora, a autora concluiu que existem quatro convergências em torno da temática, são elas:

1. As pesquisas reconhecem os bebês como sujeitos nos espaços da creche e destacam a crítica a concepções assistencialistas. “Se os bebês são reconhecidos como sujeitos, tem-se uma organização dos espaços partilhada entre todos, adultos e bebês, estes vistos como sujeitos de direitos, como capazes, devendo ser escutados e respeitados em suas especificidades” (Masson, 2020, p. 125).
2. Os espaços precisam ser planejados, organizados e dotados de intencionalidade educativa. Nesse sentido, a autora defende que “é importante adotar uma concepção e ter conhecimento sobre ela, disso depende toda a organização do trabalho pedagógico nas escolas” (Masson, 2020, p. 126).
3. É essencial investir na formação continuada das professoras, haja vista que muitas vezes precisam se aproximar do potencial educativo dos espaços. Nesse sentido, é importante também considerar os bebês em sua integralidade, como sujeitos ativos, que devem inclusive contribuir com a organização dos espaços.
4. É urgente investir nos espaços externos das unidades escolares. Segundo Masson (2020, p. 127), “os espaços externos são contextos de vida coletiva para os bebês. A sala de aula não pode ser o único espaço educativo para eles na creche.”

Os quatro pontos de convergência apontados na pesquisa de Masson (2020) se alinham com as nossas intencionalidades de pesquisa e reforçam a necessidade de investir em formação continuada, no espaço planejado com as crianças e na organização de um documento institucional sobre a organização do espaço para nortear a prática pedagógica de forma clara.

O estado do conhecimento de Zilani (2022) na dissertação “Arquitetura e educação: temáticas e sentidos do tratamento do espaço escolar na produção científica nacional na área da educação (2009-2021)” foi realizado na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em suas análises, que abrangeram o recorte temporal 2009-2021, o autor identificou que as pesquisas com relação à organização do espaço direcionam para elucidar o que é esperado que esses espaços tenham (estrutura física) para que possam garantir processos de qualidade na Educação Infantil. E sobre o uso do espaço escolar, destaca que o mesmo é considerado um elemento educativo e um componente curricular potente.

Diferentemente do que apontam as pesquisas analisadas por Zilani (2022) sobre a organização dos espaços, Campos-de-Carvalho (2019, p. 204) enfatiza que, notadamente nas creches, “[...] infelizmente, este tema ainda é novidade, especialmente considerando-se a organização do espaço como um elemento curricular ou de aprendizagem e visando atender funções relativas ao desenvolvimento infantil.” Nesse sentido, Kishimoto (2014, p. 20), ao descrever a organização da área para “exercícios tranquilos” de uso das crianças, idealizada pela professora Alice Meirelles Reis na década de trinta, assevera:

a organização desse ambiente educativo mostra crianças em atividades diversificadas, que escolhem o que fazer conforme seus interesses, uma prática que até hoje não se consegue introduzir na educação infantil, mesmo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil indicando a brincadeira e as interações como eixos da prática pedagógica.

Considerando a revisão bibliográfica e as observações de Kishimoto (2014) e Campos-de-Carvalho (2019), asseveramos que os avanços teóricos veiculados nas publicações especializadas e nos documentos oficiais da área da Educação Infantil ainda são pouco materializados em práticas. Na análise das publicações, observamos que quando as práticas dos professores são objeto de investigação, geralmente por meio de pesquisa de campo e registros de foto e vídeo, as conclusões dos pesquisadores

convergem para a identificação de um desalinhamento entre o real e o ideal, o declarado e o observado.

Nesta perspectiva, destacamos o estado do conhecimento sobre formação de professores de Educação Infantil realizado por Cocito *et. al.* (2023) no período de 2000 a 2020¹⁴. A partir do levantamento e das análises dos resumos de 276 publicações, as autoras identificaram que a formação continuada é um tema emergente nas pesquisas de mestrado, doutorado e nos artigos científicos, no entanto:

[...] apontam o aligeiramento e a precarização na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, tanto na formação inicial como na formação continuada. Neste sentido consideramos que é preciso avançar e sugerir caminhos para processos formativos contextualizados, significativos e eficazes, de modo que mantenha ou resgate o entusiasmo pela profissão e mantenha os professores conectados com a Educação Infantil em seus aspectos teóricos e práticos. [...] constatamos que os cursos de Pedagogia ainda apresentam lacunas com relação à formação inicial, muitas vezes contribuindo para uma formação desequilibrada, no sentido de que não conseguem atender as necessidades formativas e temáticas tão abrangentes que exigem a profissão (Cocito *et. al.*, 2023, p. 63).

As análises e constatações das autoras apontam para a necessidade de investimentos em uma formação continuada, contextualizada e mobilizadora de processos aprofundados, em que os professores sejam participantes das pesquisas, contribuindo com ações efetivas de reflexão, busca e aperfeiçoamento dos processos pedagógicos na Educação Infantil.

Considerando esse panorama, podemos identificar algumas causas possíveis para este distanciamento entre teoria e prática, como por exemplo: a falta de recursos e investimentos na escolas; a formação continuada insuficiente; grupos/salas numerosos; espaços e práticas que se aproximam com o Ensino Fundamental (preparatória); concepções de criança, infância e de Educação Infantil limitantes, falta de recursos materiais básicos para a Educação Infantil, como brinquedos. Assim sendo, temos muitos desafios e dificuldades para organizar espaços de qualidade na Educação Infantil.

Esse cenário direciona para a necessidade de investimentos na formação, tanto inicial quanto continuada, para que os conhecimentos e as pesquisas cheguem até as

¹⁴ O estudo foi desenvolvido com a análise dos dados provenientes das seguintes bases: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE – Simpósio Nacional e Congresso Ibero-americano), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Portal Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

escolas e instrumentalizar as professoras de duas maneiras: para que possam desempenhar um bom trabalho e para que tenham conhecimento suficiente para reivindicar melhores condições de trabalho¹⁵, incluindo a solicitação de materiais, mobiliários, brinquedos e outros elementos necessários para organizar os espaços.

Assim, considerando que a distância entre o que apontam as pesquisas e o que é vivenciado em termos de práticas pedagógicas que nas creches existem, buscamos dar visibilidade à organização dos espaços da Educação Infantil, por meio da formação continuada, trilhando caminhos para a construção de um espaço de qualidade para crianças e professores.

Diante do panorama apresentado em consideração à revisão bibliográfica, voltamo-nos para a caracterização da pesquisa alinhada com seu objeto - a organização do espaço escolar - e sua relação com o campo da formação de professores.

1.3. Os caminhos da pesquisa interventiva:

O estudo se pautou, quanto à natureza, nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa, descritiva, e contou com fontes de informação das etapas de revisão bibliográfica, de análise documental e de campo. Com relação aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa do tipo interventiva, que se insere na linha das pesquisas participativas.

Sobre as especificidades das pesquisas qualitativas, consideramos importante destacar a perspectiva de Godoy (1995, p. 62) quando relata que, historicamente, esse tipo de investigação suscitou “[...] uma grande variedade de métodos de trabalho, estilos de análise e a apresentação de resultados e diferentes considerações quanto aos sujeitos”. Com esse olhar, Flick (2009, p. 16) apresenta especificidades da pesquisa qualitativa quando descreve que este tipo de investigação:

[...] usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção de construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão de estudo.

¹⁵ Compartilhamos da definição de Tardif e Lessard (2014, p. 111) que diz: “[...] o que chamamos ‘condições de trabalho’ dos professores corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salários dos professores, etc”.

Nesta perspectiva, o caráter descritivo da pesquisa qualitativa e dos objetivos assumidos são evidenciados no decorrer desta investigação, ao descrevermos os processos vividos junto com as professoras participantes.

Assim, dentro das modalidades de pesquisa qualitativa, alicerçamos o percurso metodológico na pesquisa interventiva, que se insere nos tipos de pesquisas participativas. Dito isso, consideramos pertinente destacar a diferença entre ação e intervenção, com base nas colocações de Schmidt (2006, n.p.):

As idéias de ação ou intervenção não são equivalentes, mas sugerem, além da presença do pesquisador como parte do campo investigado, a presença de um outro que, na medida em que participa da pesquisa como sujeito ativo, se educa e se organiza, apropriando-se, para a ação, de um saber construído coletivamente.

No contexto investigado, o processo de intervenção foi relacionado à sistematização de contribuições teóricas e metodológicas sobre a organização do espaço da Educação Infantil e tomou como base estruturante as práticas pedagógicas realizadas por professoras atuantes, com o objetivo de planejar e executar ações de formação continuada centrada na escola, visando ao fortalecimento da prática das professoras da creche, especialmente no aprimoramento dos espaços. Portanto, estruturamos a pesquisa a partir da relação com o outro e com a participação dos sujeitos.

Compreendemos que as ações de formação continuada devem necessariamente versar sobre as bases fundantes do trabalho do professor. Nossa proposta de formação continuada se alinha com Sacristán (1999, p. 76), quando o autor afirma que “a prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem que apanhar o processo ‘em andamento’”. Este entendimento nos possibilita abrir caminhos em direção à identificação das concepções de espaço que movem as práticas das professoras.

Assim sendo, para compreendermos o universo da pesquisa e nos aproximarmos do contexto e das concepções das professoras com relação à organização do espaço, procedemos à etapa de análise dos documentos da escola. Em contato com a supervisora responsável pelo CCI, solicitamos a autorização para a realização da pesquisa e a consulta dos documentos institucionais, a saber: o Projeto Político Pedagógico, a Política para os Centros de Convivência Infantil, o Regimento dos Centros de Convivência Infantil da UNESP e a Estrutura Curricular do CCI de Botucatu. A análise documental possibilitou contextualizar o lócus da pesquisa em suas especificidades: história, fundação, organização predial, funcionamento, organização interna, materiais,

processo de formação continuada, organização dos grupos de crianças, definição dos professores por grupo, equipe de apoio, desenvolvimento de projetos e outros.

Como podemos constatar, a pesquisa interventiva que nos propusemos a realizar estava de encontro com o teor do Projeto Político Pedagógico, referente aos investimentos na organização do espaço e na formação dos seus profissionais. A etapa de análise documental, que consistiu também na análise de documentos que regem os CCIs da UNESP de forma geral, foi fundamental para compreendermos as especificidades da organização institucional e procedermos ao planejamento dos encontros formativos.

Com relação às intervenções, compartilhamos as definições de Damiani (2012, p. 3) que emprega a palavra intervenção para “[...] denominar determinado tipo de pesquisa educacional nos quais práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam”. Nesta mesma perspectiva, Damiani et al. (2013, p. 58) aponta que as pesquisas de natureza interventiva “[...] envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias e, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”. A partir desses pressupostos, apresentamos, a seguir, a pesquisa de campo.

1.4. A pesquisa de campo:

Neste tópico, abordamos o processo da pesquisa vivido com as professoras durante os encontros formativos. Esta etapa foi contextualizada com base no espaço de trabalho das professoras, com foco na organização dos espaços, pois compreendemos que a construção de uma Educação Infantil de qualidade passa pelo reconhecimento do espaço como um elemento curricular essencial e pela oferta de formação continuada centrada na escola, que valorize e potencialize o trabalho das professoras na organização desses espaços.

Como meio para colaborar neste processo de fortalecimento da prática educativa sobre a organização dos espaços, as propostas de intervenção foram organizadas a partir de encontros de formação com as professoras, de forma on-line e presencial. O programa como um todo contou com três encontros formativos, sendo dois encontros on-line, nos dias 29 de setembro e 27 de outubro de 2023, e um encontro presencial no dia 22 de janeiro de 2024. Vale ressaltar que os encontros foram realizados após a

aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, a autorização da supervisão do CCI e as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com relação ao planejamento dos encontros formativos, destacamos o processo de curadoria que realizamos para identificar os materiais com potencial para agregar valor e compor as formações de forma instigante. Esses materiais selecionados serviram de apoio para a organização dos encontros. Nesse sentido, a partir dos materiais, buscamos incrementar as reflexões sobre a organização dos espaços. Entre eles citamos: obras de arte, documentários, vídeos, animações, livros físicos e digitais, livros de literatura infantil, tirinhas e quadrinhos. Dessa forma, para a composição dos encontros formativos buscamos incluir diferentes linguagens, não restringindo a oral e a escrita, de modo que as professoras acessassem e exercitassem outras habilidades, por vezes, pouco exploradas por nós adultos.

Antes de iniciarmos os encontros formativos, enviamos uma caixa para o CCI "Pertinho da Mamãe" com materiais diversos (cola, papéis, carretel, durex colorido, palito de sorvete), que foram organizados em envelopes lacrados. Tanto a caixa quanto os envelopes foram abertos durante o primeiro encontro. As professoras elaboraram uma produção artística e a registraram através de fotos. A intenção da atividade foi que percebessem que, apesar dos mesmos materiais, as produções foram diferentes. Essa concepção pôde ser generalizada para a organização dos espaços: embora sejam disponibilizados os mesmos mobiliários e materiais, a organização dos espaços é diferente de acordo com as concepções dos profissionais.

Consideramos o primeiro encontro como um cartão de visitas, por isso tivemos uma preocupação em relação à primeira impressão e ao contato inicial com a nossa proposta de estudos. Esse respeito e o cuidado com as professoras e com o CCI estenderam-se para todos os encontros formativos, durante todo o percurso, e também nos e-mails encaminhados com materiais complementares, nas mensagens respondidas pelo whatsapp, nas conversas e trocas durante o encontro presencial, dentre outros.

Desde o primeiro encontro, informamos às professoras sobre as intencionalidades de pesquisa. Fizemos as devidas apresentações e buscamos construir um espaço descontraído e um diálogo acessível - de fala e de escuta. Fizemos o convite para que as professoras participassem da pesquisa, a partir de um trabalho em parceria.

No final do primeiro encontro formativo foram solicitados às professoras registros fotográficos da organização dos espaços. Os registros deveriam contemplar

apenas a estrutura física, sem a presença de adultos ou crianças. Poderiam ser fotos das salas de referência (sala de uso de um grupo de crianças) ou dos espaços de uso comum das crianças. Foram solicitadas três fotografias de espaços organizados pelas professoras ou pelas professoras em parceria com as crianças. No contexto da pesquisa, as fotografias foram essenciais para dar visibilidade aos espaços e possibilitar a nossa aproximação com a realidade da organização dos espaços do CCI.

Como temos a organização do espaço como objeto de pesquisa e sabendo que a forma de organizar os espaços "fala" sobre o tipo de concepção de criança, de Educação Infantil e de docência que os professores assumem, utilizamos o registro fotográfico dos espaços da creche produzidos pelas professoras como um dos instrumentos para coleta de dados. As fotografias permitiram que as professoras registrassem os elementos que consideravam importantes na organização.

Assim sendo, as fotografias tiveram por objetivo verificar como as professoras organizavam o espaço e identificar as necessidades formativas, tendo como base o processo de "tomada de posse dos espaços", descrito por Forneiro (1998). Vidal e Abdala (2005, p. 178) consideram a fotografia uma importante fonte de documentação e asseveram que:

[...] a foto não esgota sua utilidade e função pela simples contemplação estética. Exceto em algumas fotos artísticas, o que prende nossa atenção à imagem não é apenas a apreciação do belo, mas a possibilidade de reconhecer/conhecer o real.

Os momentos de diálogo com o coletivo, durante a apresentação das fotografias para o grupo, foram importantes para explicitar o que as professoras tinham a dizer sobre a organização dos espaços no seu contexto de trabalho. Destacamos que, devido às constantes modificações do espaço e à sua dinamicidade de uso, a fotografia capta determinado tipo de arranjo espacial que pode não mais se repetir, seja pela vontade das crianças de intervir no espaço ou pela ampliação da compreensão da professora acerca da temática, por exemplo. Isso pode ser observado durante a visita presencial no CCI "Pertinho da Mamãe". Não visualizamos nenhum espaço igual aos das fotografias, mas identificamos intencionalidades pedagógicas que convergem ao que foi registrado pelas professoras nas fotos.

Assim, a fotografia, como fonte de registro e coleta de dados, contribui para contar a história da organização dos espaços ou de um espaço através da imagem. Um espaço, mesmo que provisório ou itinerante, fica registrado e, dessa maneira, é possível

acompanhar as modificações nos espaços da escola que acontecem no decorrer do tempo.

Sobre o uso de imagens na pesquisa qualitativa, Belei et al. (2008, p. 188) destacam que, além de fazerem parte de nosso dia a dia, as imagens também adentraram “[...] na vida acadêmica, modificando a maneira de ensinar e de aprender. Com as imagens, os fatos e as informações tornaram-se mais atrativos, tirando o foco da palavra escrita, do texto”.

Partindo da afirmação de Forneiro (1998, p. 238) “diga-me como organiza os espaços [...] e lhe direi que tipo de professor(a) você é e que tipo de trabalho você realiza”. Procedemos com a análise das fotografias, identificamos pontos que precisavam ser aprimorados e, a partir desse processo, construímos o material dos encontros subsequentes, buscando tecer um trabalho que dialogasse com a prática das professoras e que as considerasse como autoras.

Nesse caminhar, destacamos os apontamentos de Rocha e Aguiar (2003, p. 71) sobre o processo interventivo que, “[...] por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado”. Nessa perspectiva, a intervenção também significa envolvimento dos sujeitos da pesquisa, pois é a partir das relações, das trocas estabelecidas nos percursos investigativos que há construção de conhecimento significativo acerca das práticas.

Neste contexto, emerge o professor autor, pesquisador e criador. Não se trata apenas de originar algo novo a partir da ação, mas também de estar envolvido, participando e atuando em outras instâncias, não se restringindo à sala de aula. Implica em processo que seja garantido ao professor ter voz, assegurados momentos de troca e escuta, espaços e tempos de formação com os pares. A formação de professores, a partir desse entendimento, busca “[...] favorecer a formação de profissionais competentes, que mais do que executar modelos prescritos, são capazes de inovar e propor soluções para as situações cotidianas”, conforme defende Rinaldi (2012, p. 39).

Consideramos que o diálogo com as professoras sobre as fotografias produzidas por elas, foi um instrumento de troca de saberes e de reflexões sobre o aprimoramento da prática pedagógica no que diz respeito à organização dos espaços. De acordo com Damiani (2012, p. 2), as pesquisas interventivas no âmbito da Educação “[...] em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico”. A partir dessa aproximação feita com as

fotos, foi possível planejarmos as ações formativas contextualizadas. Sobre as etapas da pesquisa interventiva, Sato (2008, p. 173) pontua que:

[...] a pesquisa-intervenção é conduzida mediante um processo de negociação, mesmo em momentos mais dedicados a conhecer a realidade por meio de diagnóstico ou mapeamento de problemas. [...] Saberes, necessidades, objetivos, concepções, métodos e finalidades da pesquisa são negociados, mesmo que não sejam claramente discutidos. Por vezes, isso se dá através de uma pequena observação, uma “dica”, ou comentário de alguma pessoa da instituição ou do coletivo, sobre o jeito das pessoas e sobre experiências passadas com atividades de pesquisa (boas e más).

Destacamos que esses detalhes puderam ser percebidos durante os encontros formativos realizados com o grupo de professoras. As falas, as trocas, as perguntas, os interesses e as dificuldades contribuíram para elucidar as concepções e as necessidades com relação à organização dos espaços da escola.

A realização da pesquisa interventiva exigiu um olhar atento na condução das etapas da pesquisa, visando a garantir meios para extrair o máximo de participação do grupo. A participação e a interação do grupo no processo formativo foram tomadas como subsídios para a realização de intervenções que, de fato, permitissem tocar em pontos essenciais em direção ao aprimoramento da prática pedagógica. Contudo, a mudança das práticas é um processo complexo e não imediato: “as mudanças educativas, entendidas com transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas e nem lineares” (Sacristán, 1999, p. 76). Com este olhar, Moreira (2008, p. 413) afirma que:

Na pesquisa-intervenção a relação processo/produto merece também uma reflexão. O produto final é imprevisível. Não se trata de partir de uma hipótese elaborada inicialmente que será corroborada ou descartada. A pesquisa intervenção objetiva a transformação; no entanto, a mudança não pode ser vista apenas como um produto final a ser alcançado, mas como um processo contínuo de construção. A realização da pesquisa-intervenção é um dos elementos da construção desta mudança, mas a pesquisa-intervenção não esgota em si todas as possibilidades de transformação. É possível esperar que os coletivos que participam de pesquisa-intervenção possam apropriar-se de ferramentas que lhes possibilitem desenvolver processos de auto-análise e de autogestão.

Moreira (2008) menciona um importante ponto da pesquisa intervenção, que é a possibilidade de continuação do processo de mudança, através da apropriação dos conhecimentos gerados durante a formação. Assim, consideramos que a formação continuada centrada na escola potencializa a reverberação desse processo de mudança

das práticas, haja vista que as ações foram alicerçadas no contexto de trabalho das professoras, a partir da reflexão sobre as práticas que o grupo desenvolvia na escola.

Tivemos a oportunidade de produzir registros fotográficos dos espaços do CCI “Pertinho da Mamãe”, campus de Botucatu/SP, antes do primeiro dia do retorno das crianças. Segundo Godoy (1995, p. 62-63), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”. Assim sendo, a elucidação do ambiente da escola, especialmente a organização dos espaços, pode ser complementada durante a visita de campo que realizamos no CCI “Pertinho da Mamãe”. A organização dos espaços realizada naquele momento pelas professoras pôde ser observada.

Nesse contexto, junto às professoras participantes e imersas no lócus da pesquisa, assumimos a função de principal e mais confiável fonte de coleta de dados. Alves (1991, p. 55) destaca a necessidade de “[...] valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados”. Esse processo que vivenciamos foi de grande valia para a compreensão abrangente do contexto a ser estudado, pois, através da visita de campo, obtivemos elementos consistentes para a elaboração da pesquisa, ampliando os dados que já tínhamos (provenientes dos encontros formativos e dos registros fotográficos das professoras). Os caminhos dessa pesquisa, especificamente no que tange aos processos formativos realizados junto às professoras, foram sendo definidos com base na execução do processo de investigação e de coleta de dados e foram aprofundados conforme a pesquisa foi se estruturando.

Assim sendo, as fotografias também foram produzidas por nós e não apenas pelas professoras, constituindo-se em um instrumento de coleta de dados que foi complementado pelo registro no diário de campo. Após os encontros formativos com as professoras, foram elaboradas notas no diário de campo para que os principais diálogos, trocas e insights ficassem registrados.

Tomando como inspiração os “diários de bordo” (Borges; Alcântara, 2022), que está ancorada na escrita, na reflexão da ação e na prática docente, solicitamos um registro escrito de cada professora, a partir de perguntas previamente elaboradas. As perguntas versaram sobre necessidades, possibilidades, dificuldades e desafios com relação à organização do espaço que eram identificadas pelas professoras. E, por fim, foi solicitado que as participantes descrevessem o seu trabalho com relação à organização dos espaços. Para responder, os participantes precisaram acessar aspectos

relacionados ao passado (necessidades e dificuldades), ao presente (relato descritivo da ação docente) e ao futuro (possibilidades e desafios) de sua atuação profissional com relação à organização dos espaços da escola.

Assim, enquanto uma estratégia para suscitar diálogos sobre si e sobre nós (o eu e o grupo), os registros escritos foram um instrumento de coleta de dados importante para acessarmos os conhecimentos, os desejos e as fragilidades das professoras com relação à organização dos espaços. Na nossa percepção, o ato de escrever exige uma reflexão sobre o vivido na escola da infância. Silva e Lambstain (2022, p. 221) destacam: “os que acreditam na importância do registro e têm por hábito a escrita sabem o quão valiosas são as reflexões diárias ou semanais (pois sabemos que a escrita diária ainda não é uma realidade para todos) para o fazer docente”. As autoras também destacam a importância de registrar para que o vivido não se perca com o tempo, tornando-se lembrança ou caindo no esquecimento.

Assim sendo, nos valem os registros escritos das professoras para aprofundar as interpretações acerca do entendimento sobre a organização do espaço. Consideramos o registro escrito uma importante forma de pensar sobre o contexto que vivenciam, e uma maneira fidedigna de anotarem suas percepções sobre a prática, tal como nos coloca Marques (2006, p. 28): “escrever como provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação”. Neste sentido, também consideramos os apontamentos de Machado e Bianchetti (2000, p. 38) quando dizem que:

Escrever é um processo investigativo por excelência, pois permite uma "pescaria" no mar interior. É a possibilidade de darmos forma e materialidade apreciável ao emaranhado de vivências difusas que marcaram a vida de cada um de nós (incluindo nelas as leituras, aulas e todo tipo de influências que o mundo exerceu sobre nós). E isso nos brinda com a rara possibilidade de recuperar e reconhecer as configurações construídas em nossas andanças pela vida, mas que ficaram esquecidas (recalcadas).

Nessa perspectiva, ao responder algumas questões, tivemos no texto escrito das professoras participantes um importante instrumento de coleta de dados, dada a possibilidade de encontrarmos reflexões que envolveram suas práticas cotidianas, suas histórias de formação, suas concepções de Educação Infantil, criança, docência e organização do espaço. Ao exercerem a autoria do registro, as professoras tiveram a oportunidade de exercitar o pensamento sobre a temática e colocaram no papel suas percepções mais imediatas, o que “salta aos olhos”, a compreensão primeira. Ideia compartilhada por Genescá e Cid (2013, p. 81) que defendem que é através da escrita

que “[...] assumimos uma autoria que nos faz inventores da vida, que nos lança no universo criador das possibilidades, que nos convoca a participar do grande diálogo entre todas as coisas”.

Nesse contexto, tivemos o cuidado de interpretar os dados obtidos através de diferentes instrumentos de coleta de dados que consistiram nos registros escritos e fotográficos (das professoras e nossos), nas anotações das falas nos momentos dos encontros formativos e nas observações descritas no diário de campo, durante a visita presencial. As análises direcionaram para possibilidades exequíveis que versaram sobre o aprimoramento das práticas das professoras e dos espaços da escola, contribuindo com novos caminhos e organizações.

Os dados foram avaliados a partir de 10 categorias de análise: a) Manutenção geral e estrutura predial; b) Quantitativo de crianças; c) A sala multiuso; d) Os mobiliários e os materiais; e) Os cantos temáticos na Educação Infantil e no CCI; f) O desenvolvimento da criança; g) A organização dos espaços e a participação das famílias; h) Planejamento, criatividade e autonomia; i) O bem-estar de crianças e professoras; j) A decoração dos espaços.

Durante toda a caminhada de formação, especificamente a partir das produções artísticas, das fotografias, das falas nos encontros on-line e dos registros escritos, buscamos elementos que possibilitassem às professoras exercitarem sua autoria e, ao mesmo tempo, que nos permitissem identificar como pensavam e organizavam os espaços. Nesse sentido, compartilhamos das considerações de Contreras (2002), que o professor precisa ser criador e não apenas consumidor – criador de políticas públicas, criador de conteúdo, criador de teorias e estratégias pedagógicas, criador de inovações, ao propormos ações de formação continuada centradas na escola. Ostetto (2012, p. 31-32) reitera essa ideia e complementa que os professores são “[...] profissionais que têm o que dizer sobre processos educativos e que não são apenas consumidores do que os outros dizem”. Para Rinaldi (2016, p. 244), temos que pensar nos professores como sujeitos pertencentes e capazes de analisar criticamente aspectos da cultura contemporânea em que estão inseridos, “[...] é uma pessoa intelectualmente curiosa, que rejeita a abordagem passiva do conhecimento e prefere construí-lo junto com outras pessoas, em vez de simplesmente ‘consumi-lo’”. Faria (2007, p. 283), ao abordar a pedagogia reggiana e as escolas da infância de Reggio Emília, evidencia que “essa pedagogia implica uma ação de autoria, sem separar o trabalho manual do intelectual, em que todos projetam e executam”.

Garantir a autoria implica reconhecer a importância que essas profissionais têm para a Educação Infantil que desenvolvem no CCI. Registrar por meio da pesquisa é uma forma de valorizarmos essas profissionais e também de aproximarmos a escola da teoria e vice-versa. Nesse caminhar junto com as professoras, fomos encontrando caminhos confluentes, no sentido de planejar e executar ações de formação continuada com a intenção de fortalecer a prática das professoras, com relação à organização dos espaços. Assim sendo, as sugestões foram realizadas a partir de um processo formativo em que as professoras tiveram autoria.

É digno de menção que prevermos um momento de devolutiva dos resultados e de escuta das professoras, um momento aberto ao diálogo e descontraído. Nossa expectativa é que, com base nos resultados, as professoras se mantenham conectadas com o tema, e sensibilizadas a buscar conhecimentos sobre a relevância da organização dos espaços da escola, considerando o espaço um elemento curricular, um parceiro. Todos os dias é possível fazer um pouco mais: investir, mudar, reposicionar, conversar e trocar impressões com as crianças, trazer elementos novos, construindo assim uma prática pedagógica que mantenha o espaço vivo. Os caminhos da pesquisa não se encerram no momento da entrega da tese. As experiências vividas por cada um dos sujeitos envolvidos transcendem a rigidez do tempo e “não cabem no papel”.

Acreditamos que o processo formativo que realizamos suscitou reflexões sobre as práticas das professoras da creche, mesmo que não seja possível mensurar os resultados precisos da intervenção, haja vista que a descrição das ações realizadas e a sistematização dos dados, que são detalhados ao longo da Seção 04, são apenas aproximações de um processo complexo que vivemos. Trata-se de um processo peculiar da realidade do contexto do CCI “Pertinho da Mamãe” e Núcleo, que está em constante construção e merece ser vivido pelas professoras e pelas crianças.

SEÇÃO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS: POR QUÊ E PARA QUEM?



Nesta seção, abordamos os conceitos de espaço, ambiente e lugar. Destacamos o conceito de lugar com base nas contribuições da Geografia Humanista. Consideramos a importância das experiências e culturas infantis, bem como dos sentimentos topofílicos (Tuan, 2012). Problematisamos sobre como tornar os espaços da escola acolhedores e apropriados para as crianças, refletindo que "o ato de habitar transforma um espaço em um lugar" (Oliveira, 2021, p. 46).

Partimos do entendimento de que a organização do espaço é intencional e processual e apresentamos a concepção de espaço como elemento integrado à estrutura curricular. Abordamos o conceito de espaço educador, segundo a perspectiva de Reggio Emília, destacando sua relação estreita com a Arquitetura.

Finalizamos a seção com considerações sobre como as escolhas dos professores estão diretamente relacionadas à qualidade do espaço organizado e às oportunidades de aprendizagem que esse espaço pode oferecer. Ampliamos as reflexões para os cuidados com a escolha de materiais, mobiliário e decoração, visando contribuir para a construção de um ambiente que promova o bem-estar de adultos e crianças.

Ao longo de toda a seção, em diferentes momentos e perspectivas, enfatizamos a formação contínua dos professores como essencial para compreender o espaço como elemento curricular e para uma atuação ativa, potente e autoral. Como destaca Horn (2017, p. 107):

Não basta construir prédios à luz do novo ordenamento legal da educação infantil, não basta comprar materiais considerados mais modernos e de qualidade, não basta somente organizar os cantos com diferentes materiais e temáticas, é preciso formar permanentemente os educadores a partir de nova ótica, a partir do entendimento do que é verdadeiramente conceber a criança como criança.

Neste sentido, a reflexão sobre a formação continuada dos professores emerge como fundamental não apenas para a concepção do espaço como elemento curricular,

mas também para promover práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral das crianças. Reconhecendo os espaços escolares como potencialmente educadores, podemos criar ambientes que não apenas acolham, mas também inspirem aprendizagens significativas, onde as intencionalidades do professor se conectam às necessidades e interesses das crianças. Essa articulação visa não apenas estruturar fisicamente o ambiente, mas também proporcionar um espaço que reflita sensibilidade às demandas pedagógicas e afetivas das crianças.

2.1. As intencionalidades do professor, as necessidades e os interesses das crianças na organização dos espaços

A criança está no centro da ação educativa na escola. É a partir das necessidades delas que organizamos o entorno, elaboramos as propostas, fazemos convites para estarem em atividade nos diferentes espaços e contextos, que, na Educação Infantil, devem estar alicerçados nas brincadeiras e nas relações. Neste âmbito, a criança é apresentada nas DCNEI (Brasil, 2009, p. 01) como:

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Essa criança que habita as diferentes escolas é, primeiramente, uma criança ativa, que precisa estar em relação com os pares, com os professores, com os materiais, com a cultura, com o entorno, com a comunidade. Na escola precisamos forjar meios e condições para que a criança tenha garantido o seu direito de brincar, imaginar, fantasiar, assim como ter espaço, tempo e voz para desejar, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentido sobre o que vivencia, essa criança precisa ser vista, ouvida, tal qual nos aponta Cocito (2017, p. 142) “[...] precisamos olhá-las e vê-las para além de sua presença física”.

Nesses termos, os princípios éticos, estéticos e políticos que constam nas propostas pedagógicas de Educação Infantil, conforme as indicações das DCNEI (2009), corroboram com essa visão de criança ativa. Os princípios éticos são “[...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” ; os princípios políticos

são “[...] dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” e os princípios estéticos são “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009, p. 02).

Para que esses princípios sejam garantidos é preciso criar oportunidades para que sejam vivenciados cotidianamente, por meio de um ambiente que propicie acesso à cultura, que estimule a observação, que favoreçam as brincadeiras e as interações, que tenha materiais variados, disponíveis e acessíveis, que tenha declarado o cuidado estético com decoração e com as produções das crianças, que seja uma escola que invista na interação com as famílias. Para que os princípios políticos, éticos e estéticos sejam vivenciados e garantidos, implica em termos uma escola permeável por elementos que contribuam com a construção de uma proposta pedagógica potente.

Em 2018, com a promulgação da BNCC – Base Nacional Curricular Comum da Educação Nacional, especificamente na BNCC da Educação Infantil, temos os princípios éticos, estéticos e políticos da DCNEI “transportados” para esse documento e desmembrados em direitos de aprendizagem: princípios éticos – direito de conhecer-se e de conviver; princípios estéticos: direito de brincar e direito de explorar e princípios políticos: direito de expressar e participar (Brasil, 2018a). São esses os direitos inegociáveis que devem ser garantidos para as crianças que frequentam a Educação Infantil, na etapa creche ou pré-escolar, vinculadas na escola pública ou particular. Assim, a criança deve ser entendida como ativa e em participação.

O currículo brasileiro para a Educação Infantil está organizado com base na tríade: direitos de aprendizagem, campos de experiência, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento característico de cada faixa etária. Nesse âmbito, devemos entender o espaço como um elemento integrado ao currículo, haja vista que permeia e está presente em toda a rede que compõe a estrutura curricular: contempla a prática social, é composto por múltiplas linguagens e conhecimentos. Para ser planejado há intencionalidade pedagógica, baseada na observação das crianças e na identificação de suas necessidades e interesses. Um espaço bem organizado sustenta os direitos de aprendizagem, garante os direitos das crianças, contempla a dimensão ética, política e estética, é composto pelos diversos campos de experiência e valoriza as especificidades das crianças e as características de cada faixa etária. Portanto, é a partir da perspectiva de escola participativa e de criança ativa, que os espaços serão organizados e sua estrutura delineada dentro da escola.

Nesse contexto, destacamos a longa permanência de algumas crianças na escola: as crianças que frequentam período integral podem chegar a 10 horas diárias de permanência, contabilizando 50 horas semanais, se as crianças forem assíduas. Se considerarmos que a quantidade de horas de sono para uma criança pequena totaliza aproximadamente 8 horas diárias, restam para essa criança 6 horas para o contato com os familiares e amigos, para vivenciar outras experiências e momentos em locais diferentes do contexto escolar. Agostinho (2003, p. 03) destaca que para a criança o “seu convívio familiar restringe-se ao final do dia e aos finais de semana e as possibilidades que tem de conviver noutros espaços, com outras pessoas são reduzidas, sendo a creche o lugar por excelência de suas trocas e vivências”.

Portanto, para as crianças que habitam o espaço das escolas todos os dias, é importante pensarmos em organizações e arranjos espaciais que valorizem a infância, que dialoguem com seus interesses e necessidades. Essa criança, que é ativa, que está em relação com o entorno e com os pares, requer um espaço que também esteja em movimento, um espaço que contemple o brincar, favoreça a autonomia; permita momentos em grupo e individuais; propicie situações de silêncio, de interações, de descanso e de movimento; seja desafiador e instigante; possibilite que as crianças façam escolhas, aguace a criatividade; e que seja inclusivo. É importante que o espaço seja composto por materiais diversificados (texturas, formas, finalidades, aromas), disponíveis e acessíveis; e que seja um espaço acolhedor das semelhanças e diferenças. Essas proposituras estão relacionadas à organização de espaços de excelência, que para serem idealizados precisam de um trabalho docente qualificado, que comporte o planejamento das ações, a seleção de materiais, a elaboração da decoração e organização do mobiliário, de acordo com as diferentes possibilidades de composições e dos arranjos das materialidades dentro da escola.

Falamos de uma organização de espaço dinâmica, diversificada, atenta aos aspectos pedagógicos e de ensino-aprendizagem, bem como aos aspectos que favoreçam o bem-estar de toda a comunidade escolar. Espaços organizados intencionalmente têm potencial para ampliar os saberes das crianças; promover vivências estéticas, desafiadoras e criativas; aguçar a curiosidade e a sensibilidade; valorizar as produções das crianças; documentar as atividades e conquistas cotidianas; incentivar a participação e envolvimento das crianças na sua organização; possibilitar o contato com a natureza; promover situações de brincar livre e em espaços abertos; favorecer a personalização dos espaços; incentivar a autonomia; fomentar relações interpessoais, de acolhimento,

de pertencimento.

Na escola da infância organizamos os espaços, para atender a duas vias essenciais que são: a das necessidades e interesses da criança e a da profissionalidade¹⁶ do professor. Evidenciamos que o protagonismo da criança não anula o protagonismo do professor e vice-versa. Ortiz e Carvalho (2012, p. 29) trazem uma importante reflexão sobre o papel do adulto no desenvolvimento da criança desde bebê:

Quando falamos em bebê, falamos sempre de mais alguém, aquele com quem o bebê está, aquele que para ele olha e que dele se ocupa, pois é incapaz de sobreviver sozinho. Essa é a realidade que devemos partir para pensar na criança em seus primeiros meses e anos de vida: existe sempre um outro do bebê. [...] Este “alguém” é mais do que aquele que põe e tira o bebê do lugar, que troca, alimenta, conversa e brinca. É alguém que tem funções importantes na constituição psíquica e o desenvolvimento da criança. É importante pensarmos que esse outro, adulto, é quem insere o bebê no mundo e em suas infinitas possibilidades.

Temos uma relação em que o adulto e as crianças precisam exercer suas potencialidades para que exista uma harmonia entre as necessidades e interesses das crianças e as intencionalidades do professor. Assim sendo, em um mesmo ambiente o professor assume a autoridade de um parceiro mais experiente e imprime, na organização do espaço, a sua profissionalidade. E, ao mesmo tempo, a criança exerce a sua autoria ao ocupar e habitar os espaços próprios da infância. Nesse contexto, “a criança é central, mas não é o centro”, como diz Vasconcelos (2015, p. 35). Para a referida autora: “o centro do ato educativo é uma rede intrincada de relações à qual a criança pertence” (Vasconcelos, 2015, p. 35).

Malaguzzi (1999, p. 79) evidencia que “os papéis de adultos e crianças são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem”. A criança e o professor dentro de um espaço organizado compõem uma relação cíclica onde um depende da ação do outro para que o espaço possa assumir o status de elemento curricular. Cabe destacar que, de acordo com as DCNEI (Brasil, 2009, p. 01), o currículo é concebido como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O uso do espaço pelas crianças possibilita que o professor constantemente

¹⁶ De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 41) “[...] diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e as famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

reavalie sua prática em relação à organização do espaço, posicionamento do mobiliário, disponibilização e tipo de materiais, assim como a composição da decoração. Esse aspecto ressalta a importância da observação atenta por parte dos professores sobre como as crianças interagem e utilizam o espaço escolar. Além de proporcionar insights para ajustar a organização do espaço de acordo com as necessidades e interesses das crianças, essa prática também ajuda a promover um ambiente acolhedor, estimulante e propício ao desenvolvimento integral das crianças, favorecendo o bem-estar das crianças, a qualidade das interações e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

2.2. Um espaço, o nosso espaço, o meu espaço: de qual espaço falamos?

Destacamos que o termo "espaço" refere-se à materialidade, ao espaço físico (Forneiro, 1998). Na nossa perspectiva de estudo, o espaço físico comporta a estrutura predial, o mobiliário, os materiais, os objetos e os elementos da ambientação. Esses elementos estão presentes em todas as instituições e são posicionados e organizados, formando o que chamamos de arranjo espacial. O espaço físico e o ambiente caracterizam a complexidade que envolve as interações cotidianas no espaço da creche. Faria (1998, p. 95 - grifos do autor) corrobora essa percepção e evidencia que:

Este espaço, o *pano de fundo*, a *moldura*, como afirma a saudosa arquiteta Mayumi Souza Lima, será qualificado adquirindo uma nova condição, a de **ambiente**: o *espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão* (p. 30, 1989)¹⁷. O espaço físico não se resume em sua metragem.

O arranjo espacial é um aspecto físico do espaço, caracterizado pela distribuição e posicionamento do mobiliário e equipamentos de um local (Carvalho; Rubiano, 2008) (Campos-de-Carvalho, 2011). Ele deve ser modificado conforme a faixa etária, os interesses e as necessidades das crianças. A organização do espaço requer movimentos constantes. Assim, a partir da observação e percepção do professor, o espaço é organizado. É relevante que as propostas presentes no espaço estejam diretamente relacionadas com o que as crianças necessitam. Nesse ciclo de observação-ação, tanto de crianças como de adultos, é possível reavaliar, reorganizar e aprimorar a organização

¹⁷ Lima, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

do espaço com coerência e periodicidade. Um arranjo espacial dinâmico permite que as crianças explorem os espaços da escola. A intervenção constante contribui para manter o espaço atrativo, convidativo e desejável.

Quando pensamos nas crianças dentro desse espaço institucional, transitando pelo prédio, conversando com as pessoas, procurando a professora para fazer um pedido, realizando experiências em grandes e pequenos grupos, utilizando o espaço para brincar com os colegas, enfim, quando visualizamos esse movimento proveniente das relações entre adulto-criança e criança-criança, o espaço passa a ser denominado ambiente. Nesse sentido, o ambiente pode ser definido 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.” (Forneiro, 1998, p. 233). Horn (2004, p. 28) contribui para o entendimento da relação espaço-ambiente ao afirmar que “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem as emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em um ambiente”. Portanto, o ambiente existe quando os sujeitos que pertencem àquele espaço o habitam e se relacionam, dando sentido à materialidade.

Quando temos uma organização do espaço comprometida em tornar a escola um espaço acolhedor de desenvolvimento e aprendizagem, criamos possibilidades para a construção do conceito de lugar. Para definir o conceito de lugar, nos baseamos nos escritos de Tuan (2012; 2013), Relph (2014) e Holzer (2016), estudiosos da Geografia Humanista. Para Lopes (2018, p. 62), “[...] a Geografia Humanista busca compreender a percepção e a representação do espaço pelos indivíduos em seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural”.

A aproximação com a Geografia Humanista possibilitou ampliar o entendimento de espaço/ambiente ao atribuir valor às experiências vividas pelos sujeitos nos diferentes espaços: “o lugar é o fenômeno da experiência” (Relph, 2014, p. 19). Ainda de acordo com o autor, a “[...] geografia como estudo do lugar baseia-se (e ao mesmo tempo transcende) naquelas observações particulares para estabelecer maneiras como os seres humanos se relacionam com o mundo” (Relph, 2014, p. 22).

Tuan¹⁸ (2012; 2013) aborda o conceito de lugar e nos apresenta o conceito de topofilia, que diz respeito ao elo afetivo das pessoas com o local. A partir desse entendimento, extraímos subsídios para compreender os aspectos subjetivos que entremeiam a relação espaço/ambiente-sujeito. Para o autor (2013), o lugar constitui-se desde a nossa concepção, onde a mãe é considerada o primeiro lugar do bebê, aquele que gera apoio, segurança, sustentação e pertencimento, tanto com referência aos aspectos físicos como aos aspectos psicológicos. A mãe é uma base segura para o bebê. As relações com o entorno e com outros sujeitos vão crescendo concomitantemente com o crescimento/desenvolvimento do bebê¹⁹.

O lugar é estabelecido a partir dos sentimentos subjetivos de afetividade com relação ao espaço vivido (Tuan, 2012; 2013), construídos por meio da organização espacial intencional do professor, sensível, competente e alinhada com as características e demandas de um grupo de crianças e dos adultos que habitam e vivenciam aquela localidade.

Quando tratamos do conceito de lugar, não podemos deixar de mencionar o conceito de experiência. Para Tuan (2013, p. 17), a experiência “[...] é um termo que abrange as diferentes maneiras por intermédio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade” e “[...] implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência²⁰” (Tuan, 2013, p. 18).

Compreendemos a experiência a partir de uma lógica relacional entre o sujeito e o mundo. A experiência deve, necessariamente, deixar marcas na vida desse sujeito a partir de acontecimentos, conforme afirmado por Bondía (2002, p. 22): “a experiência é

¹⁸ Holzer (2016, p.64) destaca que Tuan “[...] é atualmente um dos principais protagonistas da geografia humanista”.

¹⁹ Com relação a diáde mãe-bebê, destacamos as ideias de Winnicott (2020, p. 25), ao se referir aos primeiros dias/semanas de vida bebê, o autor frisa que são esses os momentos mais importantes, onde o “[...] processo de amadurecimento têm oportunidade de se transformar em experiências desse bebê.” E ainda aponta que “do ponto de vista do bebê, não existe nada além dele e, portanto, no início a mãe também é uma parte dele (Winnicott, 2020, p. 26). Neste mesmo sentido, Spitz (2004, p. 04) embasado nos estudos de Freud, coloca que durante o primeiro ano de vida da criança ela “[...] é indefesa e incapaz de sobreviver por meio de seus próprios recursos. O que falta a uma criança é compensado e suprido pela mãe. Esta provê a satisfação de todas as suas necessidades. O resultado é uma relação complementar, uma diáde”. O autor ainda destaca que “para o recém nascido, o meio ambiente consiste, por assim dizer, em um único indivíduo, a mãe ou um substituto dela” (Spitz, 2004, p. 13). Para o bebê não existe diferenciação/percepção de quem é ele e de quem é o outro, sendo este “[...] simplesmente parte da totalidade de suas necessidades e de suas gratificações” (Spitz, 2004, p. 13). Quando tratamos do espaço, ambiente e lugar, estamos falando de experiências ininterruptas, que acontecem desde a gestação, portanto, quando fazemos a transposição desta compreensão para a Educação Infantil, não podemos desconsiderar a história pregressa de cada criança e de cada família que compõe a comunidade escolar.

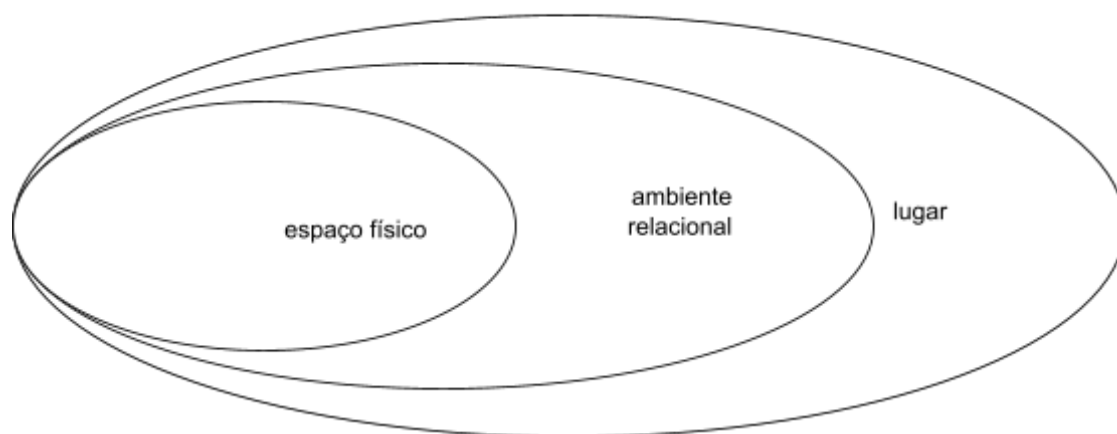
²⁰ De acordo com a nota do autor: se refere “a palavra alemã *erfahren* compreende diferentes significados: “descobrir”, “aprender” e “experienciar” (Tuan, 2013, p. 18) (grifo do autor).

o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não é o que se passa, não é o que acontece, ou o que toca”. Entendemos as marcas como resultado de contribuições profundas durante o desenvolvimento global de uma pessoa, adquiridas através de experiências. Não se trata, portanto, de algo pontual e sem conexão com o sujeito. No caso da Educação Infantil, estamos nos referindo a experiências significativas para a criança.

Em síntese, compreendemos o conceito de lugar como sendo o “[...] espaço/ambiente vivido e interiorizado pelo sujeito. É um processo individual, singular, imensurável, particular, subjetivo, cuja gênese está dentro de cada sujeito que habita e vive em espaços e ambientes. Lugar é emoção, sentimento, afeto, valor” (Cocito, 2017, p. 92).

Assim, o espaço, inicialmente compreendido a partir de sua estrutura física, adquire um novo status a partir das relações nele estabelecidas (espaço físico + relações), assumindo o status de ambiente. A partir dessas relações, num processo subjetivo e único para cada sujeito, o espaço assume o status de lugar. Portanto, com base nas definições de espaço, ambiente e lugar, consideramos que o espaço de uma instituição é formado por camadas, sendo:

Figura 3 - O espaço em camadas



Fonte: Cocito, 2023.

Nessa imagem, constatamos o refinamento gradativo das estruturas básicas que compõem um espaço, começando pela estrutura física, perpassando pelas relações estabelecidas nesses espaços e direcionando-as para uma dimensão subjetiva e pessoal que culmina no conceito de lugar.

Com este olhar, o conceito de topofilia, atrelado ao conceito de lugar, etimologicamente significa “afeição pelo lugar” (Tuan, 2012, p. 135) ou “amor pelo lugar” (Tuan, 2012, p. 144). Tuan (2012) relaciona topofilia com amor, afeição, identificação, pertencimento, valor, apego, sentimento, intensidade, lembranças e a define como “[...] o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (Tuan, 2012, p. 19) e ainda, que se refere a “[...] todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material (Tuan, 2013, p. 135-136). Neste sentido, destacamos que não se trata da valorização da matéria como um bem ou posse, topofilia refere-se às emoções, às vivências, às histórias e às particularidades vividas por cada sujeito em relação com a materialidade. Cheiros podem nos fazer lembrar de lugares, alguma comida evoca boas lembranças, uma cidade nos faz lembrar da infância e das pessoas que fizeram parte deste momento de nossas vidas. O que vivemos imbuídos em um espaço e em relação com as pessoas e objetos e nos trazem boas lembranças compõem os sentimentos topofílicos. A associação do sentimento com lugar é aprofundada por Tuan (2012, p. 161):

O meio ambiente pode não ser a causa direta da topofilia, mas oferece o estímulo sensorial que, ao agir como imagem percebida, dá forma às nossas alegrias e ideais. Os estímulos sensoriais são potencialmente infinitos (valorizar ou amar) é um acidente do temperamento individual, do propósito e das forças culturais que atuam em determinada época.

Neste sentido, o espaço na Educação Infantil pode ser organizado de maneira a favorecer a afeição daqueles que o habitam; no entanto, “[...] não existem garantias efetivas de que teremos a constituição do sentimento de lugar como resultado final, profundamente interiorizado pelo sujeito” (Cocito, 2017, p. 161). Estamos lidando com experiências e sujeitos diversos, cuja apropriação de um determinado espaço e a constituição de sentimentos por ele não podem ser mensuradas. Para ilustrar, tomamos o exemplo do próprio Tuan (2013, p. 173):

As árvores são plantadas no campus para proporcionar mais sombra e torná-lo mais verde, mais aprazível. Fazem parte do plano deliberado de criar o lugar. Ao ter somente algumas folhas, as árvores ainda não produzem um impacto estético. Entretanto, já podem proporcionar um local para encontros humanos e afetuosos; cada árvore nova é um lugar potencial de encontros, mas seu uso não pode ser previsto, pois depende da ocasião e da imaginação.

Com base no exemplo citado e fazendo uma transposição para a Educação Infantil, destacamos que há uma intencionalidade expressa ao se fazer um planejamento que inclui a organização do espaço como elemento curricular. No entanto, são as ações

das crianças que fornecem subsídios para organizar o espaço de forma a explorar seu máximo potencial. É na observação e na escuta das crianças que encontramos indícios para avaliar se o espaço está ou não atendendo às expectativas, tanto do ponto de vista profissional do professor quanto da criança.

Destacamos que, no âmbito escolar, o ambiente deve ser compreendido através da inter-relação de quatro dimensões – física, funcional, temporal e relacional (Forneiro, 1998). A dimensão física engloba toda a estrutura material: o que há e como se organiza? Isso inclui o prédio, dependências, estruturas arquitetônicas, objetos, mobiliários, equipamentos, materiais, posicionamento e arranjo espacial, etc. A dimensão funcional está atrelada ao modo de utilização do espaço (se é usado autonomamente pela criança e/ou com a parceria do professor), à polivalência (um mesmo espaço pode ser utilizado para diferentes fins) e à finalidade de uso (tipo de atividades/interações realizadas): como e para quê se utiliza? A dimensão temporal está relacionada à disponibilidade de tempo de uso de um espaço e ao ritmo das atividades. Conforme Forneiro (1998, p. 235), "o tempo, ou a velocidade com que são executadas as diferentes atividades, pode dar origem a um ambiente estressante ou, ao contrário, relaxante e sossegado". Quando e como é utilizado? E a dimensão relacional refere-se à maneira como as relações entre crianças-adultos/criança-criança são estabelecidas no ambiente escolar: a presença ativa do professor, a organização em pequenos ou grandes grupos, o acesso aos espaços e materiais: quem e em que circunstâncias? Essa composição do ambiente em quatro dimensões é sintetizada por Forneiro (1998, p. 235):

[...] o ambiente não é algo estático ou que exista *a priori*. Embora todos os elementos que compõem o ambiente e que reunimos nessas quatro dimensões possam existir independentemente, cada um por si. O ambiente somente existe na inter-relação de todos eles. Não possui uma existência material como o espaço físico. O ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso cada pessoa o percebe de uma maneira diferente.

O papel do adulto neste contexto é fundamental para a criança, pois, assim como os pais representam o primeiro lugar para o bebê, a figura do adulto como protetor (professor-referência) é a base em que a criança se alicerça na creche. Como aponta Tuan (2013, p. 169), “o adulto é também quem dá explicações às crianças, para quem o mundo pode parecer frequentemente confuso”. Nossos esforços na creche visam desenvolver sentimentos topofilicos em relação à escola infantil, pois acreditamos que o que beneficia as crianças também favorece toda a comunidade escolar. Concordamos

com Malaguzzi (1999, p. 73) ao afirmar que "nosso objetivo, o qual sempre buscamos, é criar um ambiente amistoso onde crianças, famílias e professores se sintam confortáveis".

Portanto, quando o espaço/ambiente é compreendido como um lugar em potencial, justifica-se e torna-se evidente a importância de emprendermos esforços na organização de espaços que proporcionem boas experiências. Esses espaços constituem-se em locais de acolhimento, pertencimento, apropriação e identidade. A congregação desses diferentes aspectos torna o espaço múltiplo e singular ao mesmo tempo, pois é necessário considerar as individualidades das crianças em relação ao espaço oferecido, decorrentes de suas vivências. De acordo com Vigotski:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (2010, p. 683-684).

Quando dizemos que "o espaço fala" (Forneiro, 1998, p. 232), evidenciamos que isso é possível por meio de uma observação sensível. A interpretação de uma fotografia de um espaço preparado e acolhedor, mesmo sem a presença de sujeitos, permite-nos supor o que acontece dentro de uma sala de referência, por exemplo. As marcas e produções das crianças, o posicionamento dos móveis e a forma como os materiais são disponibilizados externam uma concepção de educação, da criança e de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, revelando, portanto, uma intencionalidade pedagógica. Ao mesmo tempo, o espaço direciona os movimentos e as movimentações daqueles que o habitam, dependendo do posicionamento dos móveis, da disponibilização dos materiais e dos elementos decorativos. A composição do espaço sempre comunica algo:

Ao falar com as crianças, o ambiente é um meio transmissor e prolonga as intenções educativas. Ele promove atitudes e comportamentos, condiciona relações sociais entre crianças e adultos, além de falar a toda comunidade educacional [...] influencia-nos, infiltra-se em nossos sentimentos, em um sentido amplo do bem-estar e do equilíbrio emocional (Trueba Marcano, 2022, p. 69).

As sensações que um espaço pode suscitar estão intimamente relacionadas ao acolhimento, ao pertencimento e à identidade, aspectos presentes em um espaço organizado e pensado de forma contextual, ou seja, alinhado com as necessidades, características e especificidades da comunidade escolar – crianças, adultos, gestores,

professores, famílias e colaboradores. Nesse sentido, a atenção com a organização dos espaços não se restringe às salas de referência e espaços de uso das crianças, mas engloba a escola como um todo. Por exemplo, a entrada/recepção deve ser objeto de atenção, pois é o cartão de visitas da escola: "deve ser planejada como um ambiente acolhedor e agradável, prevendo espaço de espera com cadeiras ou bancos e mural de informes" (Brasil, 2017b, p. 57). Esse cuidado estético com a organização do espaço, incluindo os espaços comuns, transmite segurança para aqueles que frequentam a escola. Os demais espaços são pensados e organizados a partir da mesma lógica, dentro da especificidade da estrutura física, com a finalidade de compor ambientes estimulantes, confortáveis, acolhedores, seguros e inclusivos, espaços que convidem à exploração, ao envolvimento e às interações de crianças e adultos. É a partir de espaços organizados com base nessa intencionalidade que criamos condições para que o espaço escolar seja vivenciado e interiorizado como um lugar.

2.3. Contribuições da Geografia da Infância para a compreensão da criança e dos seus espaços

Tratamos do conceito de lugar a partir dos teóricos da Geografia Humanista e, especificamente sobre os espaços infantis, utilizamos os contributos da Geografia da Infância, cuja grande contribuição, segundo Lopes (2018, p. 67), é “[...] buscar compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo, levando em conta suas contribuições, respeitando suas formas de ser e estar [...]”. O autor faz um alerta para a relevância de se avançar no campo de estudos sobre as crianças e seus espaços:

Nos últimos anos um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias tem sido sistematizado em diversas áreas do conhecimento. Os estudos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento, entre outras, tem contribuído para a emergência de um novo paradigma, novos ângulos de se perceber e compreender a criança e suas ações frente ao mundo que se inserem, mas uma de suas facetas tem sido constantemente negada: as interações entre as crianças e seus espaços (Lopes, 2008a, p. 33).

Evidenciamos que quando nos reportamos a um espaço/ambiente e sua organização, tocamos em um contexto plural, que congrega diferentes crianças, múltiplas infâncias e configurações escolares, sociais, culturais, políticas e históricas

diferentes, pois pertencem a contextos diversos. Lopes e Vasconcellos (2006, p. 110-112 - grifos do autor), aprofunda este entendimento:

Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é uma criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas para além disso, oferece o próprio substrato material a produção de existência. Esse processo faz emergir junto à ideia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura. [...] O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida. [...] Existe, portanto, uma estreita ligação entre **a vivência da infância e o local onde ela será vivida**, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição.

Pensar na organização dos espaços requer compreender o contexto cultural no qual a criança está inserida. Lopes (2008b), pautado na teoria sócio-cultural de Vigotski, considera que:

A noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, seria assim uma noção social, uma construção semiótica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserido. Apresenta, portanto, um caráter ideológico e semiótico, sem o qual não existirá para as pessoas, corroborando dessa forma com a construção da subjetividade (2008b, p. 76).

O valor da experiência e das vivências para a formação humana é reconhecido pela Geografia da Infância, assim como a necessidade de nos juntarmos às crianças, “[...] não só propondo, levando pronto e acabado, mas ouvindo-as, dando voz, escutando-as atentamente, cuidadosamente, cautelosamente, com “amorosidade”. (Lopes, 2018, p. 19). Nesse contexto, existe um interesse genuíno, por parte dos adultos, com relação às perguntas, aos interesses, às necessidades e às descobertas das crianças. Corsaro (2002, p. 113) observando as crianças e suas relações, afirma que “[...] as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta [...] contribuem para a sua reprodução através de negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças”.

O mundo já está posto quando uma criança nasce, ao ser inserida no meio social, não o recebe passivamente. Neste sentido trazemos as reflexões de Munari (1997, p. 39) sobre a cultura popular e as tradições:

A cultura popular é a manifestação contínua de fantasia, criatividade e invenção. Os valores objetivos festas atividades são acumulados naquilo que se chama tradição, técnica ou arte, como se queira. E estes valores são continuamente aferidos por outros actos de fantasia e de criatividade e, portanto, substituídos quando se mostram ultrapassados. Assim, a tradição é a soma, em contínua transformação, dos valores objetivos úteis para as pessoas. Limitar-se a repetir um valor, sem fantasia, não significa continuar a tradição, mas travá-la, fazê-la morrer. A tradição é a soma dos valores objetivos da colectividade e a colectividade deve renovar-se continuamente, se não quiser depauperar-se.

Exemplificamos a colocação de Munari, com os apontamentos de Corsaro (2009, p. 47 - grifos do autor) sobre a observação das brincadeiras tradicionais e as novas roupagens criadas pelas crianças:

O que impressiona na brincadeira de aproximação-evitação²¹ das crianças italianas é que elas formalizaram um jogo com regras gerais (*La Strega*²²) e ao longo de um ano inventaram uma variante do jogo original. O novo jogo (*La Strega bibita*²³) tem uma série de aspectos interessantes que ilustram a natureza inovadora da cultura de pares.

A versão original de *La Strega* está relacionada a uma personagem mítica italiana chamada *La Befana*, segundo a lenda a bruxa voa em uma vassoura e no dia 06 de janeiro (Dia de reis ou Epifania) leva presentes para as crianças²⁴ (Corsaro, 2002). Observamos que a nova versão da brincadeira engloba questões atuais relacionadas ao consumo, incorpora algumas regras e organização da brincadeira original e acrescenta outros elementos, como cada criança ser representada por sabor de bebida. A questão da inovação, da fantasia e da invenção levantadas por Munari (1997) são representadas no exemplo descrito por Corsaro (2002), assim como na alteração feita na própria lenda de *La Befana* ao longo dos anos:

²¹ As brincadeiras de aproximação-evitação são definidas como “[...] brincadeiras de perseguição e fuga em que uma criança assume o papel de agente ameaçador” (Corsaro, 2002, p. 44).

²² Tradução: A bruxa – jogo em grupo, uma criança assume o papel de bruxa e ela pede uma cor para as demais crianças, ao dizerem a cor, “a bruxa” sai em perseguição aos demais participantes que precisam tocar em algum objeto com a cor escolhida para não serem capturados por ela (Corsaro, 2002).

²³ Tradução: A bebida da bruxa – cada criança precisa ter um sabor de refrigerante atribuído, depois, ajoelhadas e alinhadas, as crianças olham para o lado oposto da bruxa, que caminha para baixo e para cima ao redor das crianças enfileiradas. “A bruxa” escolhe uma criança e encosta nela, se apresenta e pede um refrigerante. A criança ajoelhada se recua, as demais crianças se levantam e se aproximam dela lado a lado, quando estão bem perto da bruxa ela grita o sabor de refrigerante que ela deseja. A criança que representa o sabor pedido pela bruxa precisa correr para não ser pega e se juntar ao grupo novamente. Com a inserção da nova versão da brincadeira, *La Strega* também passou a ser chamada de *La Strega colore comando* (Corsaro, 2002).

²⁴ Conta a história que “[...] os três reis magos pararam para pedir orientação a *La Befana* sobre o caminho para Belém. Também a convidaram para juntar-se a eles, mas ela disse que estava muito ocupada varrendo, e mandou-os embora”. Ela se arrependeu, tentou encontrar os reis magos, mas não os encontrou. Desde então diz à lenda que *La Befana* “[...] sobrevoa toda a Itália procurando Jesus recém-nascido e deixa presentes na casa de todas as crianças, para o caso delas ser o Salvador” (Corsaro, 2002, p. 44).

A lenda foi alterada nos tempos modernos: os pais dizem que *La Befana* não deixa presentes para crianças malcomportadas. Diz-se que ela desce pelas chaminés em sua vassoura e deixa presentes e doces para crianças boazinhas, e apenas pedaços de pau e carvão para as malcomportadas (Corsaro, 2002, p. 44).

Nesse enredo, fica evidente que as crianças estão em relação com a cultura, “[...] não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente com a produção e mudança cultural. [...] crianças e infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros” (Corsaro, 2002, p. 31). Corsaro denomina essa relação da socialização na infância e sua participação na sociedade como reprodução interpretativa, como descrevemos as crianças não reproduzem ou apenas imitam o mundo adulto, elas “[...] criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças” (Corsaro, 2002, p. 31).

As crianças inserem novos elementos e os ressignificam – como no exemplo de *La Strega*. Foram feitos ajustes com a realidade vivida, sem perder o fio condutor que é a tradição e a cultura popular, mantida a partir de uma nova roupagem.

Com relação à organização dos espaços, podemos afirmar que as crianças transformam a lógica espacial. Lopes (2008b) faz contribuições importantes no que diz respeito ao papel das crianças de interferirem nos espaços ao estabelecerem lugares e territórios. O autor destaca aspectos como a invenção produtiva e a subversão:

- a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco; - os processos de subversão do espaço, de ir contra o instituído, em que as crianças sabem dos espaços que são tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de suas interações com os pares; - nos processos de subversão da ordem previamente instituída está presente não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial; - o conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas; - uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações (Lopes, 2008b, p. 78).

Reconhecer as diferentes infâncias e as culturas infantis implica em reforçar o entendimento que temos acerca de que cada criança é única, com suas características, necessidades e ritmos. De acordo com Friedmann (2013, p. 64), “há crianças em toda parte e podemos reconhecê-las adentrando em suas vivências; mas estas são diferentes

em cada lugar e a compreensão dos seus universos particulares é possível a partir dos seus diversos contextos socioculturais”.

De acordo com Lopes e Vasconcellos (2006, p. 119), “[...] na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade [...]”. Portanto, quando tratamos da organização do espaço para bebês e crianças bem pequenas, “é preciso aprender a ver, sobretudo aprender com elas, ter olhos infantis: o olhar inaugural daquilo que se vê pela primeira vez” (Rocha; Lopes, 2015, p. 42).

Ao desenvolvermos um trabalho integrado com a cultura da infância, reconhecemos o valor das infâncias e das crianças no contexto da creche, abandonamos a perspectiva unilateral da visão adultocêntrica e consideramos as crianças a partir do que elas são no aqui e agora, assim como afirma Moss:

As instituições para a primeira infância como lugar para a cultura da própria infância, principalmente brincadeiras, exemplifica a idéia de espaços sociais *para* a infância, como parte da vida e não apenas como preparação para a vida, oferecendo oportunidades para as crianças fazerem suas próprias agendas ao invés de simplesmente copiar aquela da sociedade adulta (Moss, 2005, p. 245-246 - grifo do autor).

Trabalhando sob esta perspectiva, podemos edificar “[...] espaços de aprendizagem, de desenvolvimento, de criação de sentidos, de convivência, de humanização” (Rocha; Lopes, 2015, p. 53) e, ainda, espaços que acolham, que favoreçam a construção da identidade, a apropriação e o pertencimento.

2.4. O espaço educador na Educação Infantil

O espaço físico de uma instituição é organizado e/ou modificado por intermédio da ação humana, no caso da escola, trata-se de um fazer profissional e de uma ação intencional que constitui a prática pedagógica. Neste sentido, Campos-de-Carvalho (2011, p. 71), a partir do campo da Psicologia Ambiental, destaca:

A organização de qualquer espaço é realizada por determinadas pessoas e dirigida aos usuários daquele contexto ambiental. As pessoas organizam o espaço de uma maneira ou de outra de acordo com os seus objetivos e expectativas socioculturais, mesmo que tais suposições não estejam suficientemente claras ou conscientes – portanto, ao organizar de um modo ou de outro um determinado espaço, entram em jogo as significações das pessoas que gerenciam aquele contexto.

No sentido de reforçar que a intencionalidade é uma premissa para a organização do espaço na Educação Infantil, Forneiro (1998, p. 241) tece os seguintes apontamentos:

[...] quando falamos de espaço não estamos fazendo referência simplesmente a um acúmulo de objetos situados em um lugar. A idéia de espaço faz alusão, mais do que os componentes isolados que o formam, à particular relação que se estabelece entre ele e as pessoas que frequentam. Na sua consideração educativa, o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Zabalza (2016, p. 107), destaca aspectos da organização do espaço que contribuem para a construção de um espaço de acolhimento e de pertencimento, por parte das crianças:

Una de las variables fundamentales de la estructuración didáctica de la escuela infantil es la organización de contextos adecuados de aprendizaje, de espacios que inviten a la alegría, a sentirse a gusto en la escuela, que potencien en desarrollo integrado de los niños que van a pasar en ellos una parte importante de su tiempo diario.

A partir das considerações de Campos-de-Carvalho (2011), Forneiro (1998) e Zabalza (2016), afirmamos que a organização do espaço está atrelada às dimensões políticas, éticas e estéticas, às concepções de criança e de Educação. Nesse cenário, se faz necessário construir um entendimento de espaço como um elemento curricular.

O espaço, concebido como um elemento curricular tem potencial para funcionar como um aliado do professor dentro da escola da infância e desenvolver esta percepção é uma tarefa essencial para a prática docente na Educação Infantil. Horn (2004) evidencia que o espaço compreendido como um elemento curricular configura-se em uma estrutura de aprendizagens estabelecida através das interações criança-criança e criança-objetos (espaço físico). A autora destaca a parceria solidária entre o espaço e o educador e que “[...] deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores” (Horn, 2004, p. 37). Nesse sentido, Trueba Marcano (2022, p. 71), afirma que o espaço “fala-nos ao ouvido”, e afirma:

Conhecer as respostas das mensagens silenciosas que o espaço projeta é indispensável para um professor. Façamos esta nova língua: sejamos “espaçofalantes”, para que o ambiente se transforme em nosso melhor aliado, que, de uma maneira lúcida e consciente, conecta-se à nossa intenção, e a percebemos como poderoso instrumento educacional.

Complementar a ideia de espaço solidário, parceiro ou aliado, Gandini²⁵ (1999, p. 157) coloca que “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores”. O espaço como terceiro educador é uma expressão utilizada nas escolas de Reggio Emília, onde o espaço físico exerce um importante papel.

Rabitti (1999), durante uma visita a Escola Villetta em Reggio Emília no ano de 1991, acompanhada de uma professora, fez uma rica descrição dos espaços (mobiliário, ambientação e materiais) da creche. O diálogo, entre a autora e a “professora-guia”, revela que a inserção de estruturas, de mobiliários e de materiais parte da escuta das crianças, ou seja, atende aos interesses das crianças e está atrelada à percepção dos professores. Ao fazer observações sobre a relação das crianças com o ambiente, Rabitti (1999, p. 76 - grifos do autor) conclui que o “[...] ambiente, além do mais, é rico de coisas que lhes pertencem [às crianças], é rico de lembranças... O ambiente é muito importante na nossa experiência: é o nosso *terceiro* professor; não pode ser neutro. Deve ser provocativo”. O conceito de espaço como terceiro educador é lembrado e descrito por Rinaldi (2016, p. 145-146):

A experiência de Reggio sempre se manteve muito atenta ao tema dos espaços e, num plano mais geral, aos ambientes na educação. Quando comecei a trabalhar nas escolas municipais de Reggio, em 1970, fiquei surpresa com o alto nível acerca da importância da qualidade dos espaços na escola. Num contexto nacional e internacional no qual a sala era considerada uma caixa vazia, tanto antisséptica quanto anônima, e no qual se considerava legítimo (infelizmente, ainda se considera) criar escolas em porões e áreas comerciais, entrar numa escola de Reggio era, essencialmente, uma experiência emocional. Era possível senti-las vibrando de tanta vida e, embora se pudesse reconhecer nelas o pensamento de Montessori, Freinet e Dewey, era nítido que a linguagem do ambiente espacial ia muito além disso, graças a preocupação com as artes visuais e a arquitetura. Já existia uma clara intuição da relação existente entre qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado. A definição dos espaços como “terceiro educador”, tão cara a Malaguzzi, fornece uma boa noção de níveis de percepção que já haviam sido alcançados.

É notável que na experiência de Reggio Emília existe uma cultura de valorização do espaço institucional, reforçada ano após ano, resultando em um aprimoramento da

²⁵ Observamos que não existe uma diferenciação clara entre espaço e ambiente nas falas da autora, sendo que em muitos momentos os conceitos parecem ser usados como sinônimos, aspecto este que merece destaque, mas que não interfere em suas contribuições para a pesquisa ora discutida. Para fazer esse apontamento nos fundamentamos nas seguintes publicações: Gandini, I, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: Edwards, C., Gandini, L.; Forman, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol.2. Ed: Penso. 2016. E em Gandini, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal do livro. In: Edwards, C., Gandini, L.; Forman, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Vol.1. Ed: Artmed. 1999.

percepção das equipes, dos professores, das crianças e das famílias acerca do espaço físico e da valorização do ambiente. Cocito e Marin (2019, p. 2990) alertam que:

A organização do espaço implica em um processo de persistência e de construção de uma prática pedagógica cotidiana que deve ser aprimorada junto com as crianças. [...] Se a organização é esporádica, pouco organizada e convidativa, se não há manutenção do espaço e troca periódica dos brinquedos, materiais e livros, não temos a construção de uma cultura organizacional do espaço.

O professor tem responsabilidade por manter o espaço em constante diálogo com as crianças e a proposta pedagógica. Nesse sentido, destacamos o apontamento de Forneiro (1998, p. 236): “o aparecimento do espaço como conteúdo curricular aconteceu com um avanço cada vez mais firme no processo de ‘tomada de posse’ pelos professores(as) dessa variável do sistema curricular”.

Com esse olhar, a ação intencional do professor é imprescindível para a construção de uma cultura organizacional do espaço escolar. A “tomada de posse” envolve não apenas a compreensão da importância do espaço como elemento curricular, envolve, necessariamente, desenvolver a ação docente fundamentada em concepções de infância, de escola, de educação e de docência bem claras, que possam iluminar os caminhos a seguir.

O propósito de envolver as famílias e toda a comunidade escolar, no caso das escolas de Reggio Emília, não se limita à organização dos espaços internos, mas também engloba a composição arquitetônica:

O *design* arquitetônico das creches de Reggio demonstra esforço deliberado para criar locais que garantam o bem-estar de crianças e dos professores ao construírem a aprendizagem juntos e receberem parentes considerados participantes ativos. Loris Malaguzzi caracterizava esses lugares de *espaços amáveis*, e nas décadas de 1970 e 1980 novos prédios começaram a agraciar diversos bairros de Reggio Emília (Gandini, 2016, p. 320 - grifos do autor).

O livro “Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil²⁶”, de autoria de Ceppi e Zini (2013), é resultado de uma ação conjunta que engloba aspectos arquitetônicos e elementos levantados e descritos pelas equipes de profissionais das escolas de Reggio. Esse projeto tem como objetivo “[...] possibilitar um ‘encontro de mentes’ entre a filosofia pedagógica vanguardista das pré-escolas de

²⁶ Para saber mais sobre essa publicação (gênese, objetivos e peculiaridades), indicamos a leitura de: Vecchi, V. Um metaprojeto ambiental. In: Vecchi, V. **Arte e criatividade em Reggio Emília: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. Ed. Phorte. 2017. p. 143-161.

Reggio Emilia e as experiências inovadoras no que diz respeito à cultura do *design* e da arquitetura” (Ceppi; Zini, 2013, p. 13 - grifos do autor). Por meio de hipertextos, imagens, palavras-chaves e metáforas o livro aponta como um “[...] exame crítico das experiências nas escolas de Reggio Emília ajudou a formular critérios gerais e situações que indicam as características desejáveis e as qualidades de um ambiente para as crianças pequenas.” (Gandini, 2016, p. 320-321). Vecchi (2017, p. 144 - grifos do autor), ao se referir a esta publicação, destaca que:

Trata-se de um *metaprojeto ambiental para a infância* que produziu uma espécie de referência para quem estivesse interessado em projetar espaços privados e públicos que hospedem crianças, favorecendo a condição de escuta recíproca entre o mundo da infância e o do *design* mais avançado.

Nesse sentido, Rinaldi (2016, p. 151) afirma que na busca por espaços mais apropriados para as crianças é necessário criar uma “[...] simbiose entre arquitetura, pedagogia e outras disciplinas”. Com base nessa relação, a autora destaca que:

Não estamos em busca de um espaço ideal, mas de um espaço capaz de gerar a própria mudança, pois um espaço ideal, uma pedagogia ideal, uma criança ou um ser humano ideal não existem. O que existe é uma criança, um ser humano, em relação com suas experiências, tempos e cultura. A qualidade do espaço pode, enfim, ser definida em termos da quantidade, qualidade e do desenvolvimento desses relacionamentos. A tarefa primordial da pedagogia e da arquitetura é assegurar a existência e o fluxo desse tipo de qualidade (Rinaldi, 2016, p. 151-152).

Quando Rinaldi (2016) destaca o elemento relacional como um aspecto fundamental da organização dos espaços, quando Rabitti (1999) destaca que o ambiente abriga elementos pessoais das crianças e, por fim, Vecchi (2017) ao evidenciar a troca necessária entre sujeitos e espaço, por meio da reciprocidade, entendemos que as autoras nos apresentam subsídios que corroboram para que os espaços em Reggio sejam potencialmente constituidores do sentido de lugar pelas crianças, uma vez que não são espaços indiferenciados, são espaços que se interessam pelos sujeitos (adulto e criança) e que acolhem as individualidades. O espaço é concebido como um “organismo vivo” (Ceppi; Zini, 2013, p. 26).

Ao afirmarmos que o espaço é um aliado do professor e ao nos valermos do conceito de espaço/ambiente como “terceiro educador”, implica reconhecermos que o espaço torna visível e materializa as intencionalidades do professor e a interpretação que ele faz de cada criança e de um grupo delas, por meio da escuta e da observação atenta. Desse modo, a tríade espaço-criança-professor está intimamente relacionada, estabelecendo uma relação simbiótica: onde um “alimenta” o outro, de forma

complementar como também afirma Malaguzzi (1999). Metaforicamente Rinaldi (2016, p. 108) diz que:

[...] quando a criança morre, o professor também morre, porque o seu objetivo é o mesmo das crianças: encontrar sentido em seu trabalho e em sua existência, ver valor e significância naquilo que faz, escapar da condição de indistinto e anônimo, conseguir enxergar resultados gratificantes em seu trabalho e em sua inteligência. O professor não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser um protagonista.

Assim, os professores organizam os espaços com as crianças, baseando-se em sua bagagem teórico-prática e na leitura do ambiente (espaço e relações estabelecidas). Planejar uma experiência no espaço, segundo Horn (2004, p. 18), “[...] implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças”. Para compor o planejamento, é preciso observar o todo e a todos, ouvir as crianças, avaliar o contexto vivido. Por isso, dois pontos experienciais são importantes: o da criança que brinca e habita um espaço, e o do professor que observa o envolvimento das crianças no espaço que organizou. Becchi et al. (2012, p. 16) evidenciam que:

Não se deve esquecer, enfim, que a creche é um ambiente pedagógico global, sem espaços mortos, e que este meio onde se desenvolve a criança deve ser organizado para a infância e para o seu estímulo, mas não é suficiente para garantir progresso, riqueza e amplitude de amadurecimento. É necessária, de qualquer forma, uma intervenção da pessoa adulta, que na creche – é oportuno sublinhar – é sempre educadora.

Quando o espaço é concebido como um elemento integrado ao currículo da Educação Infantil, as relações e movimentos presentes no ambiente dão vida ao pensamento que embasou o planejamento do professor. A intencionalidade também é observada nos materiais, nos objetos, no posicionamento do mobiliário, nos brinquedos que compõem a organização do espaço da escola. Por isso, a instrumentalização teórica e a interpretação do espaço e do contexto vivido se fazem importantes.

2.5. Materiais, mobiliários e decoração na organização dos espaços

Como já anunciado por Forneiro (1998), a organização do espaço não é um amontoado de objetos aleatórios dentro de um espaço físico. No contexto da Educação Infantil, trata-se de um fazer com intencionalidade pedagógica e que, dentro das condições institucionais, reflete a opção teórica-metodológica do professor que organiza o espaço:

[...] em todo espaço construído existirão escolhas que revelam nossas intencionalidades como sociedade. Além disso, as escolhas pedagógicas sempre manterão diálogo direto e cotidiano com a composição dos espaços. Cabe a nós, portanto, estarmos atentos e compreender se estamos fazendo escolhas conscientes ou nos submetendo a espaços e relações pré-estabelecidos, sem questioná-los (Oliveira, 2021, p. 36).

As escolhas dos materiais, do mobiliário e da decoração passam pelo crivo do professor/equipe escolar. Nessa proposta de estudo, organizar um espaço não implica comprar coisas e construir novos prédios, estamos nos referindo à necessidade de (re)aprender a olhar para os espaços e todos os elementos que o compõem.

Os critérios utilizados para a escolha desses elementos devem considerar a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento que podem proporcionar para as crianças. Ao organizar um espaço precisamos fazer escolhas e são elas que vão nortear o trabalho pedagógico.

Sobre a utilização dos prédios escolares e as diferenças existentes em cada contexto, Kowaltowski (2011, p. 163) argumenta:

Estudos sobre escolas indicam que há diferenças significativas em se aprender em diferentes escolas e em diferentes salas de aula da mesma escola. Princípios e currículos podem ser recursos, porém a qualidade da educação é determinada pelas ações dos estudantes e professores, em um ambiente de aprendizado bem-projetado. O ambiente escolar, especificamente a sala de aula, agrega características físicas, arquitetônicas, organizacionais e aspectos particulares dos professores e alunos que afetam o clima social do ambiente (Moos²⁷, 1979). O contexto global, incluindo o tipo de escola, o programa educacional adotado e os problemas subjetivos de cada classe, pode afetar direta ou indiretamente a sociabilidade interna, e haverá diferentes resultados, conforme a escola adote uma linha pedagógica mais aberta ou tradicional.

As condições materiais e as condições comportamentais exercem forte influência no processo de organização do espaço. Não somos sujeitos neutros dentro do espaço da escola. Nossas escolhas são baseadas no nosso entendimento de criança, de Educação Infantil, de creche e de professor. Neste sentido, Moss (2005, p. 239) ao tratar sobre as instituições e profissionais da primeira infância, nos faz um alerta: “[...] quero enfatizar que existem muitas maneiras de conceitualizar ou constituir a primeira infância e, portanto, [...] todos temos escolhas a fazer sobre o conceito que escolhemos”.

Sendo assim, não podemos abordar a organização do espaço da creche desconsiderando nossas opções teóricas, metodológicas e políticas, nem buscar

²⁷ MOSS, R. H. **Evaluating educacional environments: produceres, measures, findings, and policy implications**. Sam Francisco: Jossey-Bass, 1979.

entendê-la a partir de uma perspectiva transmissiva e “pasteurizada”. É preciso considerar as diferentes instituições, os diferentes sujeitos, as crianças e os adultos, bem como as diversas experiências de formação de cada professor. Trata-se de um contexto plural, seja em referência aos aspectos humanos ou aos aspectos físicos (da materialidade). Sobre esse último aspecto, registra-se que as condições das escolas, a estrutura física e os materiais são variados e díspares. Nem todas as escolas de educação infantil brasileiras têm as condições físicas, financeiras, de infraestrutura e de recursos humanos ideais em sua integralidade.

Nesse contexto, destacamos a Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022, que altera o artigo 4º da LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “[...] para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno” (Brasil, 2022, n.p.). Assim, passa a ser dever do Estado garantir:

Padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 2022, n.p.).

Com essa alteração da LDB temos um reforço sobre a importância de ofertarmos espaços, materiais, mobiliários e equipamentos adequados para cada faixa etária. Trata-se, portanto, de um avanço com relação ao atendimento das especificidades da organização dos espaços não só das creches, mas de todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, é relevante proceder a reflexão sobre a organização do espaço em seus diferentes aspectos, de modo a construir um olhar e uma maneira de agir sobre os espaços, identificando boas oportunidades no contexto educacional. Tomando a discussão entre espaço ideal e espaço real, em pesquisas anteriores, consideramos que nesse tensionamento “[...] temos que identificar o espaço possível para cada instituição e, a partir desse ponto, buscar a construção do espaço/ambiente/lugar de pertencimento, identidade, acolhimento e aconchego” (Cocito, 2017, p. 174).

Desenvolver um trabalho com base em um espaço possível exige olhar para a realidade institucional, para o contexto da escola e para as singularidades locais. Os espaços são plurais, as possibilidades de organização são incontáveis e as oportunidades são diferentes em cada contexto, em cada escola, em cada sala de referência, é diferente

de um dia para o outro. Estamos nos referindo a um elemento curricular volátil, mas permanentemente potente quando alinhado com a realidade da creche e com as crianças que ali habitam.

Quando escolhemos os materiais (objetos diversos, equipamentos, brinquedos, livros, papelaria, etc) precisamos fazer uma programação, estabelecer prioridades e definir critérios “[...] fruto de observações das crianças, planejamento, reuniões, listagens que atendam tanto a singularidade de cada criança como o conjunto dos agrupamentos infantis e os projetos das creches/pré-escolas” (Brasil, 2012, p. 14).

A quantidade de materiais, a qualidade e as oportunidades que um material pode gerar também precisam ser avaliadas. Com relação à quantidade de materiais, Forneiro (1998, p. 248) aponta que deve ser relativizado, pois “[...] não é tão importante que existam muitos materiais, mas que os materiais existentes sejam suficientes para possibilitar um trabalho rico. A carência de materiais é tão negativa quanto o excesso”.

No início do ano, se não há uma continuidade de trabalho com um mesmo grupo de crianças de um ano para outro, é indicado que as salas de referência contenham mobiliário, materiais e equipamentos considerados básicos pelo professor. A decoração será construída gradativamente com as crianças, portanto não existe a necessidade de montar painéis e outros elementos de ornamentação fixa nos espaços.

Os apontamentos da autora reforçam a necessidade de tornarmos a aquisição de brinquedos uma tarefa de responsabilidade, tanto para que os recursos financeiros sejam utilizados de forma proveitosa, quanto para que as aquisições integrem um contexto alinhado com as necessidades das crianças e da proposta pedagógica: “a inexistência de uma programação prévia reproduz práticas espontaneístas, de um brincar pobre, sem recursos e materiais” (Brasil, 2012, p. 15).

Dubovik e Cippitelli (2018), desenvolvem um potente trabalho²⁸ com relação à organização do espaço com foco na construção e construtividade e no desenvolvimento da ação criadora das crianças, a partir do uso de materiais não-estruturados²⁹, de origem natural e artificial. As autoras destacam:

²⁸ Em 2019, conhecemos o trabalho de Dubovich e Cippitelli durante uma viagem pedagógica e de formação realizada na escola Fabulinus Jardim de Infantes (escola de propriedade das autoras) na cidade de Tigre/Argentina.

²⁹ Também conhecido como brinquedo ou material de largo alcance, conceito cunhado por Leontiev (2001, p. 131): “[...] há brinquedos de largo alcance, por assim dizer (varas, blocos etc., cujo papel nas brincadeiras já descrevemos); eles podem participar de várias ações. Em contraste com eles podemos diferenciar objetos especializados, isto é, brinquedos especializados”. Leontiev destaca que os objetos de largo alcance podem assumir diferentes funções durante a brincadeira da criança, um lápis pode representar uma pessoa no contexto lúdico e pode representar uma espada em outro contexto, por exemplo.

O encontro dos materiais com as mãos das crianças produz um **leque de possibilidades**. Os materiais se transformam, perdem seu uso original, transformam -se em um edifício, uma rua, uma ponte, um lugar para proteger os dinossauros. As crianças têm essa capacidade prodigiosa de transformar um simples objeto em algo maravilhoso. Por isso, os materiais que oferecemos a elas têm polissemia, tanto os naturais como os artificiais (Dubovik; Cippitelli,, 2018, p. 85 - grifos do autor).

Horn (2017, p. 95) considera a polissemia de um material um princípio básico para a seleção dos materiais e o caracteriza como sendo aquele que “oferece múltiplas respostas” para a ação da criança. A autora adverte que “[...] materiais muito estruturados, que respondem de uma mesma e única maneira à ação da criança, serão menos indicados”. Entendemos esses materiais como limitantes, no sentido que pouco contribuem para com a construção das experiências das crianças.

Quando Dubovik e Cippitelli (2018) e Horn (2017) tratam de materiais polissêmicos estão se referindo também ao tipo de interação que os materiais possibilitam, haja vista que são de uso aberto e permitem à criança inventar diferentes maneiras de brincar e interagir. Quando analisamos os materiais com base nas atividades que sugerem e estimulam, precisamos considerar a ação intencional do professor e a seleção de materiais que sejam provocadores da ação das crianças. Uma mesa com argila, espátulas, cortadores e água, deduz-se que as crianças poderão desenvolver uma brincadeira de artesanato. O tempo é outro fator importante para que as crianças possam se apropriar das características e das potencialidades de cada material. Oliveira (2021, p. 49) conta como as propriedades das pedras eram aprendidas pelas crianças, ao serem categorizadas e identificadas de acordo com o melhor uso para cada uma delas. As pedras eram exploradas e coletadas nos terrenos baldios de construções:

[...] a turma de crianças aprendia – a partir do corpo e da brincadeira – que a pedra vermelha, feita de terra, era a mais legal de se jogar no chão, pois em segundos, ela explodia e virava areia. Então, se fosse um dia de vento forte, a pedra simplesmente de-sa-pa-re-ci-a na sua frente! [...] tinha também a pedra roxa, que era a melhor para riscar o chão. Ela era úmida e entrava nos relevos do chão áspero, fazendo o traçado aparecer forte, sendo assim um irresistível convite ao desenho. Para conhecer as pedras e suas especificidades era necessário, portanto, apenas tempo. Tempo no espaço, para poder criar intimidade com os materiais.

De acordo com Forneiro (1998, p. 238), os materiais carregam algumas características que “[...] constituem um código complexo de valores formativos na Educação Infantil”. As escolhas feitas pelo professor interferem diretamente na experiência que as crianças terão ao interagirem com os objetos. A seleção e a escolha

dos materiais precisam ser pensadas com base nas possibilidades e oportunidades que as crianças terão ao entrar em relação com esses elementos, favorecendo a capacidade de criação.

Os cuidados com os materiais também se estendem para a manutenção adequada (limpeza, organização, descarte), para a troca periódica (não podemos deixar os mesmos materiais o ano inteiro), para a variedade de texturas (madeira, metal, plástico, pedras, borracha, bambu). Assim sendo, são necessários critérios pedagógicos com relação à seleção dos materiais e brinquedos. Nosso papel consiste em construir um olhar atento com relação à seleção, à aquisição e à disponibilização desses materiais, bem como garantir o contato com os elementos da cultura que possibilitam o desenvolvimento da criatividade e das relações, durante os momentos de brincar.

O papel do professor diante da organização dos materiais está pautado em um planejamento e na seleção de materiais que atendam a um contexto previamente observado e analisado. De acordo com Horn (2017, p. 19), “é preciso ter clareza de como esses espaços serão usados, como as crianças irão interagir e brincar neles, que relações ali serão possíveis e como os móveis e os materiais serão disponibilizados no local”.

É importante que a localização e a disposição dos materiais no espaço da creche, especialmente na sala de referência, favoreçam as atitudes autônomas por parte das crianças, como por exemplo colocá-los em móveis baixos (na altura das crianças), em quantidade que permita a criança carregar. Materiais desorganizados, colocados sem critérios, sem preocupação estética ou sem relação com suas funcionalidades, não dialogam com as possibilidades e as potencialidades de sua utilização. Dependendo da forma como estão disponibilizados, os materiais convidam ou inibem as crianças a interagirem.

Desde Montessori o mobiliário em escala proporcional ao tamanho das crianças ganha espaço nas instituições de Educação Infantil: “[...] ela quem propôs que houvesse uma diminuição do tamanho do mobiliário usado pelas crianças nas pré-escolas e a exigência de miniaturizar os objetos domésticos cotidianos a serem usados para brincar na casinha da boneca” (Oliveira, 2010, p. 14). Com o objetivo de tornar o ambiente agradável e acolhedor para crianças órfãs que estavam em estado emocional muito comprometido, Montessori (2019, p. 169) relata que criaram para elas um “ambiente delicioso” onde:

Fabricaram-se móveis pequenos e claros, reluzentes, inclusive pequenos armários com portas, cortinas coloridas, mesinhas circulares bem baixas e de cores vivas, além de outras mesas retangulares mais altas e claras, cadeirinhas e pequenas poltronas. E, sobretudo, deu-se às crianças louças atraentes, pequenos pratos e talheres, minúsculos guardanapos e até mesmo sabonetes e toalhas de tamanho adequado às pequeninas mãos.

O relato de Montessori data de 1908, quando aconteceu o terremoto de Messina na Itália, a estratégia adotada teve como finalidade criar um ambiente que envolvesse as crianças de tal modo que elas se sentissem bem em estarem ali, para que elas se tornassem “[...] livres da dor e do abandono num renascimento para a alegria.” (Montessori, 2019, p. 170). Segundo Kowaltowski (2011, p. 131), “a antropometria do mobiliário deve atender à anatomia da população escolar”.

Consideramos que os móveis de tamanho adequado aos das crianças permitem que elas se sintam pertencentes ao espaço, afinal é um espaço onde não vão encontrar barreiras físicas ou dificuldades, é um espaço projetado para elas. Montessori (2017), em um texto de 1912, tece duras críticas com relação a utilização de carteiras ortopédicas, que visavam que as crianças se sentassem de tal forma que não houvesse contato entre elas e que impedissem o aparecimento de escoliose. A autora pondera que:

Evidentemente, o meio racional para combater a escoliose é a modificação das condições dos escolares, evitando-se que permaneçam durante horas numa posição viciosa. O que se impõe é a conquista de uma liberdade: não o mecanismo de uma carteira. [...] Atualmente, os móveis tornam-se cada vez mais simples e leves, a fim de que a sua remoção e limpeza diárias sejam facilitadas. Mas a escola permanece surda a essas transformações (Montessori, 2017, p. 27).

Destacamos esse episódio retratado por Montessori (2017) para problematizar as questões que envolvem a organização do espaço, no caso o mobiliário e a sua utilização. O mobiliário comparece no contexto da Educação Infantil como um elemento material agregador e dinâmico. O mobiliário guarda os brinquedos, o material para produção gráfica, as esculturas; serve de apoio para a criança ou é utilizado como barreira para compor um canto de casinha, por exemplo. O espaço deve ser organizado de tal forma que as crianças tenham liberdade para se movimentar, oportunidade para se relacionarem, para organizarem seus espaços de brincar, para escolherem os materiais e se sentirem pertencentes àquele espaço de vida coletiva que é a escola da infância.

Sobre o mobiliário, Forneiro (1998) destaca a quantidade e o tipo do mobiliário. Com relação à quantidade de móveis pondera sobre a necessidade de se estipular um

limiar entre o excesso e a escassez, sobre o tipo do mobiliário destaca aspectos como: a leveza, a polivalência e a funcionalidade. Móveis leves permitem que os espaços sejam dinâmicos e facilmente mutáveis. A instalação de rodízios no mobiliário também é uma estratégia importante que permite inclusive que as crianças ajudem nessa movimentação. A polivalência refere-se à possibilidade de usarmos um móvel para diferentes finalidades, por exemplo: uma mesa pode servir de apoio para montar um quebra-cabeça e também pode se transformar em uma barraca quando jogamos um pano sobre ela. Um mobiliário funcional é aquele que permite que as crianças o acessem, subam e desçam com autonomia, sem oferecer riscos.

A presença de determinados materiais define que tipo e que quantidade de móveis vamos colocar no espaço. Forneiro (1998) destaca a faixa etária das crianças, pois para cada idade vamos precisar de mobiliários com características diferentes, por exemplo: para um espaço de bebês podemos inserir pequenas rampas e móveis baixos em pouca quantidade para que os bebês tenham liberdade para se movimentarem e, para um espaço de crianças de 3 a 4 anos, podemos organizar o espaço em zonas circunscritas, em cantos, com mobiliário e materiais apropriados. O espaço pode ter três tipos de arranjo, a saber:

- Aberto - é caracterizado pela presença de um espaço central vazio. Esse arranjo dificulta a interação entre as crianças e a concentração em atividades/espaços específicos. As crianças tendem a centrar-se na figura do adulto e o adulto tem mais controle/domínio do espaço;
- Fechado - tem a presença de uma barreira física que compromete a visibilidade total do espaço da sala. As crianças tendem a ficar próximas do adulto e, conseqüentemente, a interação e o desenvolvimento da autonomia são comprometidos. Trata-se de um arranjo que oculta o campo de visão da criança e do professor.
- Semi-aberto - é composto por zonas circunscritas. A criança, de qualquer ponto da sala, consegue visualizar as demais pessoas presentes no espaço. Este arranjo se alinha com comportamento de apego, característico da idade de 2 a 3 anos. Assim sendo, favorece a interação entre as crianças e a descentração da figura do adulto.

Sobre as zonas circunscritas, Campos-de-Carvalho (2011, p. 79) destaca a relevância deste arranjo espacial:

[...] no planejamento da organização do espaço em áreas de atividades infantis em creches, favorecendo não só as interações entre as crianças, mas também, delas com o adulto. A partir de manipulações pouco custosas, inclusive em termos financeiros, o educador, ao estruturar o espaço em zonas circunscritas para promover a interação entre crianças sem a sua intermediação direta, torna-se muito mais disponível para estabelecer contato com uma criança individualmente ou com um subgrupo, contribuindo para a melhoria da qualidade do atendimento coletivo de crianças pequenas.

O mobiliário pode ser utilizado para fazer delimitações no espaço, provisórias ou não. A organização do espaço em zonas circunscritas permite o direcionamento da ação das crianças de forma que habitem o espaço com segurança e autonomia, sem necessitar fixar-se na figura do adulto. O adulto, por sua vez, ganha flexibilidade nas suas possibilidades de atuação, principalmente dentro do espaço de referência. Também precisamos analisar a maneira de posicionar o mobiliário, de modo que as crianças tenham visão do todo, assim como o professor. Essa necessidade é apontada pelos Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2018) quando asseveram que “a disposição do mobiliário, dos equipamentos e demais objetos nas salas de atividades deve permitir a visibilidade entre as crianças e o olhar permanente do Professor e profissionais de Educação Infantil sobre todas as crianças do grupo”.

Os móveis precisam ser seguros (evitar tombamento, arestas pontiagudas) e se deve considerar que a maneira de circular/transitar pelo espaço é também condicionada pelo mobiliário, tanto pela quantidade, quanto pelo posicionamento. Uma sala de referência, por exemplo, deve prever áreas onde as crianças tenham o chão disponível para usar como base para organizar suas brincadeiras, ou seja, os espaços não podem estar cheios, abarrotados de mobiliários, materiais e equipamentos.

Sobre este aspecto Kowaltowski (2011, p. 113), com base em análises acerca do conforto do ambiente escolar, alerta que:

A alta densidade ocupacional afeta a qualidade da educação, pela redução das possibilidades de atividades diversificadas que se desenvolvem nos ambientes escolares. A falta de espaço reduz as experiências variadas e a possibilidade de agrupamentos desejáveis para atividades educacionais específicas.

Desse modo, verificamos que é preciso atenção tanto na proporção adulto-criança nos espaços de referência, como também com relação à presença de materiais, mobiliário e objetos que vão compor a organização do espaço. A escassez ou excesso de um ou outro elemento interfere diretamente na qualidade do ambiente e nas questões de ordem pedagógica, nas aprendizagens e nas experiências das crianças. O

mesmo princípio se aplica aos elementos decorativos, que em nossa perspectiva de estudo, estão inseridos em uma categoria maior, denominada ambientação.

Existe um salto qualitativo nesse aspecto do espaço físico, a partir do momento que há elementos de decoração relacionados à identidade, à personalização e à presença de referências características das crianças e da comunidade escolar na organização de um espaço. Nesse sentido, a decoração passa a ser composta por um conjunto de elementos que ultrapassam a função de decorar ao suscitar o sentimento de pertencimento.

Sobre esse aspecto, o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006, p. 28) afirma que:

A definição da ambientação interna vai envolver uma estreita relação com a proposta pedagógica e com o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança. A organização dos arranjos internos será feita em função da atividade realizada e da interação desejada.

A ambientação é a unificação de um conjunto de ações relacionadas à organização do espaço, por exemplo: o posicionamento do mobiliário, a seleção e a disponibilização dos materiais, a exposição das produções das crianças, a escolha dos objetos decorativos, a organização dos brinquedos, os cuidados estéticos com o espaço. Neste sentido, Hoyelos e Riera (2019, p. 66) pontuam:

No momento em que estamos fazendo um projeto de ambientação da entrada (que, lembremos, é também a saída) de uma escola infantil estamos traçando os painéis que constituirão essa segunda pele documental que fala da própria escola. A entrada tem que acolher e passar uma imagem de infância, de profissional e de escola: uma identidade na forma de entender o projeto educativo. A entrada tem que situar um potencial expectador ou espectadora (mães, pais, meninos, meninas, avós, avôs, visitantes...) em relação a quem somos e quais são nossos valores. Nesse sentido, a entrada da escola é um holograma perfeito com relação ao que acontece na totalidade da escola.

Gobbato (2022, p. 32) destaca que a “identidade pedagógica das instituições repercute no modo de ambientação dos espaços”. A autora descreve uma série de espaços internos e externos de escolas da Dinamarca e destaca a riqueza das composições, a presença da documentação, de fotografias das crianças e da equipe escolar, dos registros de cenas do cotidiano, das produções das crianças, dos elementos da natureza e da madeira nos brinquedos de parque. Sobre a organização dos espaços internos a autora menciona que “[...] cabe salientar que a ambientação interna das instituições infantis lembrava uma casa, com arranjos, plantas e móveis como sofá e cortina [...]” (Gobbato, 2022, p. 32).

Trueba Marcano (2022) relaciona a decoração com a construção da identidade dos espaços e enfatiza que os objetos que vão compor visualmente o cenário educativo precisam ser elementos enriquecedores das experiências. A autora advoga que:

É habitual ver que são colocados, nas escolas, coisas em muros e paredes ao acaso, por uma questão meramente decorativa, para preencher espaços ou enfeitar. Mas isso não tem sentido nenhum. Os espaços devem ser acompanhados de aspectos e complementos que lhes munam de conteúdos e os enriqueçam, pensados para crianças inteligentes, que não apenas sejam observadoras, mas também protagonistas ativas das intervenções produzidas.

Consideramos, a partir das concepções de Gobbato (2022) e Trueba Marcano (2022) que geralmente a decoração das instituições de Educação Infantil tem por finalidade o adorno de um espaço, sem ter necessariamente uma relação com a comunidade escolar. Cocito e Marin (2018, p. 214), afirmam que esta dimensão do espaço físico escolar “[...] está relacionada à ação mecânica manifestada pelo desejo e gosto pessoal de um sujeito, geralmente o professor, para “embelezar” o espaço da sala”. A decoração pode despertar a curiosidade por tratar-se de um elemento novo inserido no espaço. A criança se torna observadora, como pontuou Trueba Marcano (2022).

Contudo, compreendemos que a ambientação, não se reduz à ação de embelezar os espaços. Ela exerce um papel fundamental na construção de um espaço acolhedor e de pertencimento, haja vista que:

[...] quando organizamos um espaço de Educação Infantil e nele colocamos elementos que não possuem sentido pedagógico e que, por este fato, não contribuem com a construção da identidade institucional e que não representa aqueles que frequentam a instituição, estamos apenas decorando o espaço. Por outro lado, quando a decoração de uma instituição é composta e organizada considerando as especificidades locais e da comunidade escolar e, acima de tudo, quando favorece a conexão do sujeito, adulto ou criança, com o espaço/ambiente, a chamamos de ambientação. Ela contribui com a construção da identidade do espaço e daqueles que o vivenciam e, ainda, corrobora no processo de construção de um ambiente acolhedor e aconchegante, favorecendo o processo de pertencimento a esse espaço e a constituição do espaço como um lugar, permeado pelos afetos. A ambientação perpassa pela reflexão dos fazeres pedagógicos (Cocito; Marin, 2018, p. 214).

Portanto, a ambientação tem como finalidade compor esteticamente um espaço com base na relação com os sujeitos que o habitam, trazendo traços identitários, da cultura local e institucional, das individualidades: “[...] denota envolvimento com o objeto utilizado para compor a organização de determinado espaço físico” (Cocito;

Marin, 2018, p. 2014). A ambientação contribui para a construção de sentimentos de pertencimento e de apropriação com relação ao espaço.

Fotografias, desenhos, colagens, autorretratos, esculturas, dobraduras são elementos que podem ser produzidos com as crianças. Por não ser um material comprado, ganha traços da autoria daquele que se dedicou a confeccioná-lo. Essa proximidade com o sujeito ajuda a edificar a identidade pessoal (Carvalho; Rubiano, 2008) que está associada à personalização³⁰ do espaço e de objetos.

Forneiro (1998) relaciona a personalização como um dos critérios que devem compor a sensibilidade estética das crianças e indica que é importante decorar os espaços junto com as crianças enfatizando a identidade pessoal de cada uma delas. É importante, o cuidado estético com a exposição das produções das crianças e valorização do que elas realizaram. Essa ação torna a dimensão estética do espaço original e criativa, que é outro critério apontado por Forneiro (1998). A personalização e a originalidade nos afastam de um espaço asséptico, ao materializar um espaço carregado de marcas pessoais. Nesse sentido, Horn (2017, p. 34) ao tratar das possibilidades de organização do hall de entrada das escolas, afirma que:

Muitas instituições criam um ambiente infantil artificial, sem aludir ao que ali vive cotidianamente. O fato de identificarmos com fotos e nomes dos adultos que a trabalham, das crianças vivendo o dia a dia, retratando projetos e passeios realizados, colocarmos avisos cuidadosamente planejados, oferece, aos pais e a todos aqueles que entram na instituição, um sentimento de pertencimento e acolhimento.

Nesse sentido, devemos ficar atentos ao fato de que no âmbito da Educação Infantil é forte o apelo midiático que se materializa no espaço escolar com a presença de personagens de desenhos animados, de imagens/referências a apresentadores/produtores de conteúdos direcionados para as crianças que veiculam na TV e mídias sociais, por exemplo. O apelo para o consumo é grande, englobando a divulgação desses personagens em produtos alimentícios (geralmente açucarados e de baixa qualidade nutricional), vestuário (roupas, calçados e acessórios), materiais escolares, brinquedos, jogos eletrônicos, materiais de higiene e limpeza (fraldas, mamadeiras, sabonete, creme dental) e muitos outros produtos direcionados ao chamado “público infantil”. Neste cenário as crianças têm como única defesa o entendimento do adulto com relação a este

³⁰ Encontramos apontamentos sobre personalização dos espaços em Forneiro (1998), Calmels (2011), Baker et. al. (2012).

tipo de “assédio”, se o adulto corrobora com esta linha de consumo, a criança fica vulnerável a este tipo de imposição. De acordo com Horn (2004, p. 37):

O que se observa, via de regra, é que os professores se apoderam dos espaços, decorando-os e organizando-os a partir de uma visão centralizada na prática pedagógica, excluindo as crianças disso. Na educação infantil, encontramos, com frequência, paredes com bichos da Disney, figuras da Mônica e Cebolinha, “caprichosamente” colados, sem nenhuma interferência das crianças que habitam o espaço. Entre as consequências que isso acarreta, poderíamos citar uma ‘infantilização’ do processo de aprendizagem, como se as crianças não pudessem trabalhar com outros enredos que não esses, e como se elas não pudessem ter vontade própria.

Quando tratamos da escola de Educação Infantil, entendemos que precisamos caminhar no sentido oposto do mercado massificante. A escola é local de privilegiar as culturas infantis, e temos por dever apresentar para às crianças elementos que contribuam com a sua formação enquanto sujeito e valorizar o que é próprio da infância. Consideramos que a cultura de massa deve ficar para fora da escola, isso se torna visível através de nossas escolhas dos materiais, dos alimentos, das músicas, dos desenhos. Com este olhar, destacamos as observações de Cunha (2017, p. 25-26) que relata:

Na maioria das escolas infantis, independentemente da formação dos professores, da proposta pedagógica das escolas, das características socioeconômicas das comunidades, nas quais elas se inserem, e da própria configuração do espaço arquitetônico, as ambiências das salas de aula são muito “semelhantes”: os elementos visuais se repetem, se multiplicam como se houvesse uma matriz geradora de ambiências para a Educação Infantil. [...] Nesses ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ocupam o espaço físico e o espaço imaginário. As marcas individuais das crianças, nesse ambiente, são quase inexistentes.

Nossas escolhas ao decorar o espaço compõem o que Cunha (2017) chama de pedagogia da visualidade, haja vista que as ambiências “[...] instituem experiências estéticas, éticas, modelam a percepção e as relações com o mundo, contribuem na elaboração do imaginário, modelam subjetividades e identidades das crianças pequenas”. (Cunha, 2017, p. 26). Sobre a monotonia e os ambientes escolares estereotipados, Trueba Marcano (2022, p. 133) enfatiza:

Os ambientes escolares compartilham uma estética comum, aceita por todos e ninguém discute. Não importa em qual canto do mundo você nos encontremos: a homogeneidade é o usual. O modo como se decoram as salas, as imagens habituais que são contempladas em suas paredes, os objetos cotidianos..., tão monótonos e empobrecidos, que afogam o anseio de beleza que todos os seres humanos carregamos dentro. Essa imagem externa de estética estereotipada para a infância se estende, também, para a sociedade.

A publicação de Reggio Children (2024, p. 14) “Sapato e metro”, apresenta o trajeto de um grupo de crianças de 5 anos na construção de uma mesa. O grupo parte de uma necessidade real: “[...] a escola e as crianças precisam de outra mesa para facilitar o seu trabalho; uma mesa igual às outras, com as mesmas dimensões e formas”. A partir dessa necessidade, as crianças perpassam por perguntas, pesquisas, a descobertas dos números, das medidas, dos materiais, do conhecimento matemático e de todo o processo para a construção do mobiliário. Podemos dizer que, para esse grupo, essa mesa não é mais um mobiliário inserido no espaço, ela carrega a história de um grupo de crianças e o processo de ensino e aprendizagem que construíram. Contudo se a história desse mobiliário não for contada, não for repassada para as outras crianças que estão na escola, a mesa se tornará apenas um mobiliário que cumpre as suas funções básicas.

Destacamos que o espaço é composto pela materialidade, mas também é composto por elementos sinestésicos, ou seja, elementos que estão relacionados com os sentidos. Essa composição se fundamenta em características visuais (cores, elementos fixados nas paredes, cartazes, quadros, figuras, murais, móveis, o entorno, as instalações, a luz/sombra); táteis (texturas de materiais, mobiliários e estrutura predial, o chão e suas diferentes temperaturas e texturas); auditivas (músicas, conversas, sinais sonoros); olfativas (cheiro da comida, de produtos de limpeza, de chuva) e palatável (os alimentos e o tipo de refeições que são oferecidas para as crianças). Sobre essas características sensoriais do espaço Horn (2017, p. 21) evidencia que “a harmonia das cores, das luzes, do equilíbrio entre os móveis e objetos, assim como da decoração da sala, influenciará a sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo em que permitirá que elas se apropriem de objetos da cultura na qual estão inseridas”.

Com esse olhar, é fundamental que as crianças tenham acesso e conhecimento aos modos de vida de crianças de outras culturas (Forneiro, 1998). Consideramos que o contato com diversas culturas desde cedo contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes, que possam viver de maneira mais harmônica e empática em um mundo globalizado. A troca cultural enriquece o aprendizado, proporcionando experiências que vão além do currículo, incentivando a valorização da diversidade e a inclusão na comunidade escolar e na sociedade como um todo. Do mesmo modo, consideramos relevante refletirmos sobre outros aspectos da cultura, procurando garantir que as crianças tenham contato com a diversidade na área da música e das artes-visuais, por exemplo.

É preciso também refletir sobre o tipo de músicas, vídeos e outras produções dessa natureza oferecidos para apreciação das crianças no contexto institucional, aspecto asseverado pelos Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2018):

A utilização da televisão e de outros equipamentos eletrônicos é pontual e restrita a assuntos relacionados com práticas pedagógicas, campos de experiências e curiosidades e interesses das crianças, sem ultrapassar o tempo e as condições de atenção delas.

Se a escola é o local de valorização da cultura e de propiciar o contato da criança com o conhecimento social e historicamente sistematizado pela humanidade, temos que nos pautar nesses critérios quando selecionamos o repertório audiovisual, os materiais, os mobiliários e os elementos decorativos que serão disponibilizados.

Esses aspectos do espaço estão diretamente relacionados com o conforto ambiental. Kowaltowski (2011) destaca o conforto visual, o conforto térmico e conforto acústico como aspectos a serem observados em um ambiente. Segundo a autora, “a importância do conforto ambiental em relação à produtividade no trabalho ou na aprendizagem depende, em primeiro lugar, do projeto do edifício e de seus ajustes ao usuário” (Kowaltowski, 2011, p. 112). Esse aspecto foge do âmbito das escolhas dos profissionais que atuam nas instituições, por isso é preciso nos ajustar ao espaço dado buscando modos efetivos de desenvolver um bom trabalho junto com as crianças.

Observando as escolas de Educação Infantil não é difícil verificarmos que muitas escolas ocupam prédios inadequados, casas adaptadas, construções padronizadas (que não atendem as especificidades das diferentes regiões do Brasil). Segundo Goldshmid e Jackson (2006, p. 33) “quaisquer que sejam as limitações de um prédio, sempre há algo que pode ser feito para torná-lo mais confortável e atrativo para os adultos e as crianças que nele passam longas horas do dia”. Nesse caso, temos na organização do espaço uma oportunidade para minimizar os prejuízos decorrentes de questões prediais deficitárias e/ou não adequadas, por exemplo.

O espaço quando assimilado pelos sentidos forma um complexo emaranhado de sensações, por isso é importante que exista equilíbrio na composição desses “espaços paralelos”. Não é difícil que os adultos se recordem do cheiro do primeiro material escolar, do sabor da comida que era feita pela merendeira, de uma música que era sempre cantada pela professora e pelos colegas. Muitos adultos têm essas lembranças que são provenientes das relações estabelecidas dentro da escola da infância. Essas são

provas de que muitas vivências que temos em diferentes espaços ficam em nossa memória e são evocadas, através dos sentidos: um cheiro pode lembrar uma pessoa e um espaço, uma comida pode lembrar uma música.

Com esse olhar, destacamos que os espaços da escola também precisam estar permeados pela natureza ou por elementos que associem aos elementos naturais:

É importante destacar a necessária interação das crianças com o ambiente natural, que estimula a exploração, a curiosidade e a descoberta. Sempre que 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, tendo a participação das crianças como uma estratégia (Brasil, 2018, p. 67).

Portanto, organizar um espaço toca no que é palpável e visível e no que é imperceptível e impalpável. Lidamos com o material e o imaterial. Defendemos a perspectiva de que um espaço bem organizado é gerador de bem-estar físico e psíquico para adultos e crianças.

Consideramos relevante a organização de um espaço planejado, dotado de intencionalidades e de ações fundamentadas na teoria e prática do professor que vive, diariamente, os espaços das escolas junto com as crianças. Este chão da escola sustenta as práticas, a busca teórica e o planejamento, suscitando perguntas, experiências e vivências. O espaço condensa o objetivo e o subjetivo, as igualdades e as diferenças, o permanente e o provisório, a certeza e a surpresa, em um contexto complexo e único de cada instituição, de cada sala de referência e de cada grupo de crianças. Cada escola de infância tem sua história acerca da organização do espaço, seus cheiros, seus sons e seus protagonistas, que a torna única.

SEÇÃO 3

A PRÁTICA DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Quando abordamos a formação docente e a ação pedagógica do professor em relação à organização dos espaços da escola da infância, lembramos de um documentário³¹ que versa sobre o pássaro caramancheiro ou *bowerbirds*. O pássaro constrói o seu ninho, organizado com precisão e cuidado, levanta estruturas complexas com gravetos, folhas secas, canudinhos, tudo o que encontra disponível e acessível nos arredores. Os pássaros caramancheiros decoram o espaço utilizando flores, insetos mortos, folhas, tampas de garrafas, pedras e tudo mais que possa ser considerado um elemento que agregue beleza e chame a atenção da fêmea para sua construção. Os pássaros mantêm o espaço limpo e organizado e os seus ninhos podem durar anos. Também fazem uma espécie de túnel onde conseguem posicionar os objetos de tal forma que, através da ilusão de ótica, eles se pareçam maiores do que realmente são.

Esses pássaros ao organizarem os seus ninhos, nos fazem voltar o olhar para a ação docente em torno dos espaços da creche. Os professores, ao planejarem e organizarem os espaços da creche, também apresentam intencionalidades, objetivos, buscam materiais, “garimpam” objetos, preocupam-se em tornar o espaço convidativo e aconchegante para as crianças.

Consideramos que a formação continuada é o alicerce para a organização dos espaços alinhados com a qualidade da Educação Infantil. É oportuno trazer os apontamentos de Vieira e Baptista (2023, p. 16) sobre qualidade. As autoras destacam que “uma educação infantil de qualidade socialmente referenciada, assim como os demais direitos sociais, não estará jamais concluída, pronta, finalizada já que é tributária das condições históricas, sociais e políticas de cada tempo”.

O documento Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 74), define qualidade como o “resultado de um conjunto de características positivas que permite classificar que algo atende ou excede as expectativas estabelecidas”.

O conceito de qualidade não é estanque, mas sim uma condição do trabalho docente (individual ou coletivo) em constante movimento. Zabalza (1998, p. 32) destaca

³¹ Estamos resgatando uma lembrança, não existindo referência do documentário para citação.

que a qualidade não é um repertório de características que as escolas possuem, mas algo que vai sendo alcançado, é um processo. O autor enfatiza que “a qualidade é algo dinâmico (por isso se faz mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente”.

Neste sentido, consideramos que a qualidade também está relacionada a uma prática docente embasada na concepção do professor reflexivo. O processo de autoria do professor na construção e organização dos espaços na Educação Infantil, é um fator importante para que o espaço proposto faça sentido para aqueles que o habitam e vivenciam todos os dias. O processo de organizar um espaço perpassa pela capacidade do professor de compreender as necessidades e interesses das crianças, entender o contexto em que está inserido, identificar as possibilidades e planejar ações viáveis para a realidade escolar. O espaço e suas materialidades existem em todas as escolas, até mesmo nas escolas ao ar livre em que as materialidades as compõem. Quando esse espaço “conversa” com seus usuários, ele se integra às necessidades e experiências vividas por eles, tornando-se um elemento vivencial e relacional que transcende a materialidade.

Entendemos o processo de formação profissional do professor como um percurso no qual cada um está em um ponto do trajeto, com sua bagagem e estratégia para avançar nesse caminhar. Com esse olhar, as ações de formação continuada surgem como elemento potencializador desse trajeto, reforçando a importância de refletirmos sobre o papel do professor na organização do espaço e de qual forma podemos contribuir, por meio dos processos formativos.

Nessa seção, discutimos o papel da formação continuada na prática pedagógica docente direcionada à organização dos espaços na Educação Infantil e nos questionamos: quais os caminhos possíveis de serem trilhados em direção a uma formação continuada que garanta a organização e manutenção de espaços de qualidade. Com esse olhar, buscamos ressaltar a necessidade de investimentos na formação continuada e na valorização das professoras, que são pilares fundamentais para a qualificação contínua, não só dos espaços educativos, mas de toda a Educação Infantil.

3.1. A formação continuada de professores de Educação Infantil

A Educação Infantil, 1ª etapa da Educação Básica, (Brasil, 1996) é composta pela etapa creche (crianças com até 4 anos de idade) e pré-escola (crianças de 4 a 6 anos de idade). Este espaço de educação formal tem como base a díade cuidar-educar, que é sustentada pelas interações e as brincadeiras, que, por sua vez, são mediadas e intencionalmente planejadas por um professor. Neste sentido as DCNEIs (Brasil, 2013, p. 86) apontam que:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

Deste modo, a partir dessas definições e direcionamentos acerca das bases da Educação Infantil, torna-se evidente o quanto é necessário aproximar a escola e seus professores dos saberes científicos e contribuir para a construção de práticas que promovam uma ação docente intencional. Cabe destacar que, com a promulgação da LDB em 1996 (Brasil, 1996), que inclui a Educação Infantil no sistema educacional brasileiro como a primeira etapa da educação básica, muitas mudanças precisaram ser implementadas nesse âmbito: desde a formação dos professores até a promulgação de leis específicas para a Educação Infantil. A criança, antes vista como um sujeito de tutela, que precisava de assistência básica para sua sobrevivência, passa a ser um sujeito de direitos. Por isso, as DCNEIs evidenciam a necessidade de refutarmos um fazer meramente assistencialista. Nesse contexto, uma nova concepção de criança e de Educação Infantil exige uma nova maneira de ser professor de bebês e crianças bem pequenas. Para chegarmos a essa conclusão, é preciso destacar que a Educação Infantil que é dever do Estado, conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988), e se constitui na primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a LDB (Brasil, 1996), passou por várias mudanças nas últimas décadas:

- Mudança no modo de conceber a Educação Infantil: antes vinculada ao amparo e assistência e, depois, como direito do cidadão e dever do Estado;
- Mudança de vínculo e responsabilidade legal: nos primórdios, vinculada à filantropia, entidades sociais e informalidade e, posteriormente, considerada um dever do Estado;

- Mudança na concepção de creche e pré-escola: antes edificadas como instituições de assistência social e hoje configuram-se em instituições educativas.

Mesmo diante de tantas mudanças a Educação Infantil continua em movimento político, social e histórico. Nesse sentido, os "fios" da política revelam os aspectos históricos e de luta da Educação Infantil que, gradualmente, vem consolidando essa etapa da Educação Básica no Brasil (Leite; Nunes, 2013):

- 1959: Declaração Universal dos Direitos da Criança;
- 1979: Ano Internacional da Criança (ONU – Organização das Nações Unidas);
- 1986: Movimento Nacional Criança e Constituinte: inclusão do Ministério da Educação nas ações que envolvem a Educação Infantil;
- 1988: Criança como prioridade absoluta;
- 1989: Convenção dos Direitos da Criança;
- 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente;
- 1995: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança;
- 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em nossos estudos destacamos que “para a Educação Infantil, a LDB institui a necessidade de ressignificar e qualificar as práticas e os saberes relacionados à infância” (Cocito, 2017, p. 42). Considerando o artigo 9º da LDB, que aponta a obrigação da União de “[...] estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio [...]” (Brasil, 1996, p. 46), temos, portanto, após a LDB, a construção de inúmeros documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil. Destacamos alguns:

- 1998: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil;
- 1999: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- 2006: Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de 0 a 6 Anos à Educação;
- 2006: Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil;

- 2006: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil;
- 2009: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil;
- 2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (revisada);
- 2009: Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2ª edição);
- 2013: Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógica;
- 2018: BNCC - Base Nacional Curricular Comum;
- 2018: Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (2ª edição).

Embora muito tenha sido feito pela Educação Infantil nos últimos anos, ainda temos muitas características arraigadas nesta etapa da educação básica que precisam ser superadas, como por exemplo, creche como espaço de guarda das crianças e Educação Infantil, dissociada do currículo, planejamento e avaliação. No decorrer de sua história recente, verificamos que, de modo geral, as ações políticas, a destinação das verbas, os documentos oficiais e instituições correlatas mantiveram essa etapa da educação básica estigmatizada, compreendida como “menor” dentro do sistema público de educação: menos recursos, menos investimento, menos estrutura, sempre visando garantir o mínimo (Kuhlman Jr, 2000).

Os professores estão inseridos em um contexto político, social e econômico que ditam o que se espera com relação aos requisitos da formação docente e também vivenciam as modificações dentro das escolas. No início da década de 70, o professor deveria dominar a técnica e obter os resultados esperados. Entre 1975 a 1980, temos a rejeição aos aspectos técnicos e funcionais da formação de professores. A educação passa a ser compreendida como prática educativa transformadora e relacionada a aspectos políticos e econômicos. Na década de 80, há um descontentamento com a educação em geral e a oposição ao antigo modelo (gestado durante o governo militar – ditadura), que levam a um conflito de ideias e a busca por novos caminhos para a formação de professores. Na década de 90, emerge a valorização da prática e dos saberes dos professores. O foco passa a ser os sujeitos e a figura do professor-pesquisador. O papel “microsocial da escola” ganha evidência. Nos anos 2000, reforça-se o que foi construído na década de 90, o professor e os saberes escolares são trazidos para o centro das pesquisas (Diniz-Pereira, 2013).

Destacamos que, a partir da década de 90, os saberes escolares e docentes foram compreendidos como objetos de pesquisa. Paralela e concomitantemente a este período, a Educação Infantil foi se consolidando como a 1ª etapa da Educação Básica e se fundando nos seus eixos centrais preconizados pelas DCNEI (Brasil, 2013) - as interações e as brincadeiras.

Assim, em meio às transformações históricas e sociais constantes, observamos que o professor passou de uma dimensão técnica para uma dimensão subjetiva de atuação docente, sendo-lhe exigido um exercício de introspecção e reflexão; haja vista que precisa olhar para si e se fortalecer enquanto pessoa e profissional. Além disso, são necessárias aproximações com o outro, com os pares e com a realidade vivida. Compreender o contexto da escola e das crianças numa visão intra e extra institucional.

Sendo a infância a etapa do desenvolvimento humano que caracteriza as especificidades do trabalho do professor de Educação Infantil, evidenciamos a complexidade do seu campo de atuação, englobando áreas da Psicologia, Neurociências, Pedagogia, História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Geografia. Por ser uma área densa e multifacetada, permeada por diferentes áreas do conhecimento, a formação continuada é um elemento do qual professoras e professores não podem abrir mão, pois, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002, p. 46 - grifos do autor) “[...] exercem um *papel abrangente* e com fronteiras pouco definidas”.

Considerando as especificidades que a formação continuada vem assumindo no decorrer dos anos, falar de formação é também falar sobre si, interrogar-se e investir em um exercício de reflexão-ação tão caro na docência da Educação Infantil. É preciso reconhecer que a formação continuada não se resume a uma ferramenta de atualização. Precisa ser uma dinâmica processual, constante e integrada à rotina da escola, e que resulte em um processo de desenvolvimento profissional e pessoal das professoras.

Dizemos isso, pois a formação dos professores nessa etapa da educação básica ainda é, por vezes, secundarizada e associada à concepção de que, para desempenhar um bom trabalho junto às crianças, basta ser mulher e dar os cuidados assistenciais básicos à sobrevivência dos pequenos, tal como também nos pontua Lelis (2008, p. 60): “mais do que em qualquer outra profissão, o ensino primário está historicamente associado ao imaginário social fundado no dom ou na aptidão que só as mulheres teriam de modo natural”. Oliveira (2010, p. 18-19) complementa esse debate e descreve que:

Em suas origens, os sujeitos que se ocupavam do ato de ensinar o faziam por vocação ou sacerdócio. Com o desenvolvimento da sociedade moderna, o magistério passou a constituir-se como um ofício em busca da profissionalização. Esta é uma tese que encontra bastante acolhida na literatura pertinente ao tema.

Nesse sentido, Azevedo (2013) atribui as características precárias da formação à origem da Educação Infantil, que estava atrelada ao atendimento das crianças provenientes da classe pobre da sociedade. E, ainda considerando a realidade brasileira, cujas políticas tendem a priorizar o atendimento de crianças maiores de 6 anos, o autor destaca que “[...] as especificidades de formação do professor de Educação Infantil acabam ocorrendo de maneira episódica, sem aprofundamento, apenas para cumprir a exigência da legislação” (Azevedo, 2013, p. 75). Quando apontamos que a Educação Infantil é um campo permeado por outras áreas do conhecimento e que o desenvolvimento humano está no cerne de suas atividades mais essenciais, observamos pontos de contradição, haja vista que a formação continuada não acompanha os avanços científicos que envolvem a complexidade que caracteriza os processos de educação e cuidados de crianças na primeiríssima infância.

Com esse olhar, destacamos a descontinuidade das práticas pedagógicas presentes na Educação Infantil desde a sua inserção no Brasil na década de 30, com a implementação do Jardim da Infância Caetano de Campos, em São Paulo. O prédio histórico foi demolido para dar passagem a uma importante avenida e o que poderia ter sido a gênese de uma Educação Infantil de excelência no Brasil se apagou com o tempo. Assim como também ocorreu com outras iniciativas pioneiras, tais como: no Paraná³², na cidade de Castro, o Jardim de Infância Emília Erichsen (1862); em Minas Gerais, a Escola Infantil Delfin Moreira (1908); no Rio de Janeiro, o Jardim da Infância do Colégio Menezes Vieira (1975); em São Paulo, o Jardim da Infância da Escola Americana (1877) e, na capital do Paraná, Curitiba, o jardim de infância público integrado ao Ginásio Paranaense³³ (1906) (Vieira; Baptista, 2023).

Evidenciamos que os registros escritos e fotográficos da professora Alice Meirelles Reis (Kishimoto, 2014) fizeram com que a história do pioneiro jardim da infância paulistano não caísse no esquecimento. A formação continuada e a busca constante por estudos de referência na área fazem com que as práticas pedagógicas de

³² “O primeiro jardim da infância brasileiro, de acordo com a pesquisa de Maria Isabel Moura Nascimento” (Vieira; Baptista, 2023, p. 24), baseado na metodologia froebiliana.

³³ De acordo com Vieira e Baptista (2023), a direção desse jardim da infância ficou sob responsabilidade de uma professora que acompanhou de perto a experiência no Jardim Caetano de Campos em São Paulo.

Educação Infantil de Alice Meirelles Reis sejam necessárias e revisitadas até os dias de hoje.

Compreendemos a Educação Infantil como uma etapa complexa, talvez a mais complexa de toda a educação básica, que requer de seus professores um denso repertório de características pessoais e profissionais para o desenvolvimento da docência junto com bebês e crianças bem pequenas. Especialmente na etapa de creche, onde as crianças precisam do olhar atento do adulto. E, muitas vezes, esbarramos em salas lotadas e com poucas condições materiais o que limita a ação do professor e empobrece as possibilidades de interação das crianças com o meio e com os pares. Condições relevantes para a estruturação de processos de formação continuada potentes também perpassam por condições dignas de trabalho, considerando professoras e professores em sua humanidade, com suas limitações, necessidades e potencialidades.

É importante evidenciar o processo de construção da identidade docente na Educação Infantil que, na nossa percepção, ainda é frágil no contexto educacional brasileiro. As mudanças históricas no âmbito educacional tocam nas especificidades da Educação Infantil. As transformações, nos modos de conceber as infâncias e as crianças ao longo do tempo, modificaram os requisitos necessários para a formação do professor dessa etapa da educação básica e também afetam a valorização profissional. Sobre a compreensão da profissionalização do magistério, Oliveira (2010, p. 19) destaca que é “[...] um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se”.

Compreendemos que é necessário construir uma docência profissional na Educação Infantil que não se limite aos cuidados atrelados historicamente a essa profissão. É essencial forjar processos formativos que possibilitem ao professor se reconhecer como a figura central nas ações de cuidado e de educação das crianças nos espaços de Educação Infantil. Sobre os aspectos formativos do professor desta etapa da educação básica, Kuhlmann Jr. (2015, p. 185) destaca que:

A competência dos profissionais que trabalham com creches e pré-escolas brasileiras não é algo que se possa efetivar a partir de uma proposta de formação em serviço. Esta poderá resultar em algum benefício consistente e duradouro caso esteja sendo proporcionada concomitante a outras medidas, tais como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia ou inicial, bem como o favorecimento da escolarização

básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a Educação Infantil.

A perspectiva de Kuhlmann Jr. (2015) dialoga com os pontos de contradição e de descontinuidade que estão presentes na história da Educação Infantil. Com esse olhar, se quisermos romper com a narrativa atual, precisamos desenvolver processos formativos consistentes que contribuam para a reflexão da prática e que ofereçam aporte teórico de modo que, diante de um leque de possibilidades, os professores possam tomar a melhor decisão em seus contextos de trabalho.

Ao apresentarmos os objetivos específicos da pesquisa, anunciamos a preocupação de trilhar um caminho que evidencie a participação das professoras nos processos formativos, contribuindo com desenvolvimento profissional, conforme as definições de Imbernón (2011). Para o autor esse aspecto da formação do professor não se refere apenas ao “[...] desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente” (Imbernón, 2011, p.49). No ponto de vista do autor esse processo pode se constituir em “[...] um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, da pesquisa e gestão (Imbernón, 2011, p. 49).

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002, p. 42) define desenvolvimento profissional como “[...] uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. [...] que tem fases, ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando”. Na visão de Rinaldi (2016, p. 248), “[...] o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a educação, não deveria ser visto como qualidade imutável, alcançada de uma vez por todas, mas, ao contrário, como um processo, um percurso que percorremos desde que nascemos e por toda a vida [...]”.

E para fomentar processos significativos de formação continuada, que contribuam com o desenvolvimento profissional dos professores, Coelho (2013, p. 214) afirma:

Para que o processo formativo traga contribuições significativas para o desenvolvimento profissional docente e para a prática educativa, é necessário oportunizar situações que considerem as experiências docentes e os seus conhecimentos epistemológicos, constituídos na relação dialética entre

dimensões pessoais e coletivas. Desta forma, o processo formativo de professores/as deve ter em vista seus próprios saberes, a sua cultura, a sua história de vida.

Assim, o movimento histórico, social e político que envolve o campo da educação, estará sempre direcionado a mudanças. Cabe a nós não perder de vista o caminho a percorrer, garantindo voz e vez nas pautas que tocam a Educação Infantil, a carreira docente, as concepções de educação e de crianças e os aspectos da docência na primeiríssima infância. Sobre os caminhos da educação como meio para a transformação social, Cunha (2012, p. 16) evidencia a presença de duas vias que consideram “[...] o específico da escola e envolve a prática social mais ampla, que se dá na participação política em qualquer instância”. Neste contexto, Tardif e Lessard (2014) destacam que a estrutura que condensa as organizações escolares e de trabalho docente “[...] se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício”, e asseveram:

[...] fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam (Tardif; Lessard, 2014, p. 27).

Portanto, a formação continuada se configura também em um campo amplo e complexo de disputas políticas e sociais, em que os professores, por vezes, imersos em suas rotinas de trabalho, encontram-se alheios às normativas e investidas políticas que incidem diretamente na sua profissão. Portanto, é de suma importância para sobrevivência da profissão professor, numa perspectiva de profissional reflexivo e autônomo, que políticas de formação continuada robustas sejam implementadas. Com esse olhar, trazemos as contribuições de Placco e Silva (2000) a definem a formação continuada como:

[...] processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (Placco; Silva, 2000, p. 27).

Complementando as colocações dos autores, Cunha (2013, p. 612) defende que que a formação continuada:

[...] refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

Na pesquisa, assumimos a concepção de formação continuada como processo, a partir das colocações de Placco e Silva (2000) e Cunha (2013).

Para a construção da docência na Educação Infantil, devemos reconhecer o papel central dos professores nas ações de cuidado e educação junto aos bebês e crianças bem pequenas. De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 31 - grifos do autor) “[...] *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente”. E numa perspectiva geral, reconhecer a centralidade da docência na sociedade nos âmbitos econômico, político e social como aponta Tardif e Lessard (2014, p. 23): “[...] o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas”. Os autores complementam:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (Tardif, Lessard, 2014, p. 23).

A formação continuada compreendida e exercida por meio de processos permanentes e dinâmicos, é fundamental para a transformação social e a promoção de uma educação de qualidade para as crianças na primeiríssima infância.

3.2. Formação de professores do Brasil: avanços e retrocessos

Em 2015, tínhamos como legislação permanente na formação de professores a Resolução CNE/CP nº02/2015 (Brasil, 2015c) que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e o Parecer CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015b) que previa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esses documentos apresentavam a

formação inicial e continuada de maneira articulada. A articulação entre teoria e prática, a valorização dos profissionais e o compromisso com a formação inicial e continuada são pilares fundamentais dessas diretrizes.

Em 2017 com a Resolução CNE/CP nº 02/2017 (Brasil, 2017a) que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, temos um afastamento da indissociabilidade da formação inicial e continuada e a desarticulação desse importante processo de formação profissional do professor. Com a implementação da BNCC através dessa resolução, emergiu a necessidade de alinhar a formação dos professores com o novo currículo nacional. Isso resultou em mudanças significativas nos programas de formação inicial e continuada, haja vista que, considerando os direcionamentos da BNCC, os professores precisam estar preparados para promover as competências e aprendizagens essenciais definidas na BNCC, por isso a prática, no sentido prescritivo e de execução de tarefas (mais horas de atividades prática e de estágio), passa a ser evidenciada, assim como na década de 90.

Após a promulgação da BNCC temos as complementações da legislação feitas por meio do Parecer CNE/CP nº22/2019 (Brasil, 2020b) que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2020a) que fixa as diretrizes, que rompem com a visão de que a formação é algo contínuo e indissociável, amparando-se em uma visão de formação mais técnica e relacionada com a aplicação da BNCC.

Nessa perspectiva, a resolução de 2019 ignora a formação continuada e as diretrizes de valorização do professor/magistério, registrada no capítulo VII da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015c). Assim sendo, não houve continuidade com a política de valorização e aprimoramento da carreira docente. Outro ponto que destacamos é que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2020a) está centralizada na BNCC, que coloca um “modelo” de professor a ser atingido por meio da formação inicial, denominado competências gerais docentes. Ao ler as duas resoluções é nítido os prejuízos em termos de especificidades e riqueza teórica entre os textos. A resolução de 2019 é mais técnica e pouco aprofundada. Já a resolução de 2015 apresenta especificidades e contempla, por meio do texto, a complexidade em torno da formação de professores e os conhecimentos produzidos na área no decorrer de décadas.

Essa necessidade de garantir a operacionalização da BNCC pode ser verificada na Educação Infantil. A publicação “Campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil” de Oliveira (2018), apresenta, a princípio um conteúdo orientador, visa efetivar a ampliação dos postulados da BNCC da Educação Infantil por meio de sugestões sobre como organizar as práticas pedagógicas a partir do conceito de campos de experiência. Tem como objetivo: “[...] servir de referência para os professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil construir o currículo de sua unidade, suscitando uma atitude responsável e reflexiva como planejadores e avaliadores dos ambientes de aprendizagem das crianças” (Oliveira, 2018, p. 04). Entretanto, no final do texto temos a seguinte observação: “esta publicação apresenta maneiras de organizar as atividades pedagógicas nas unidades de Educação Infantil” (Oliveira, 2018, p. 122). Sobre o currículo organizado em campos de experiência, Oliveira (2018) defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Embora essa definição seja defendida pela autora, quase não “vemos” a criança no texto, as crianças não comparecem como participantes nos processos e nas propostas sugeridas. O mesmo acontece com relação ao professor, diferentemente do que propõe o documento cujos traços de prescrição permeiam o texto já no início. Considerando a BNCC da EI e sua efetivação, compreendemos ser nosso dever, primeiramente, pautar-nos nas DCNEI e cotejar os documentos para que tenhamos entendimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem tanto a criança, quanto o professor. E ainda, para que exista um entendimento real do que propõe a base, consideramos essencial que haja investimentos e políticas públicas em formação continuada e contextualizada. Assim como as equipes escolares precisam de tempo para observar as crianças, para conversar sobre a docência e para estudar.

Nesse sentido, pensamos, como um professor que segue um modelo pode inovar em sua atuação docente? Como pode um professor despertar a inovação e a criatividade nas crianças? E como garantir os processos de autoria docente? Assim, no contexto legal apresentado na atualidade, é esperado que o professor aprenda a executar tarefas, situação que se encaixa perfeitamente com a proposição de livros didáticos para a Educação Infantil, por exemplo. Ignorar a formação continuada também implica em desconsiderar toda complexidade que existe nessa etapa da Educação Básica, nos

fazeres da vida coletiva e cotidiana vivida dentro das escolas junto com as crianças. Outro aspecto gerado é a ausência do incentivo por parte dos professores de fazerem perguntas, de problematizarem a realidade e os processos, de terem autonomia de pensar e agir. Os saberes dos professores e as especificidades da sua realidade são dispensáveis diante do desenho que vem sendo traçado na política atual? Nossa percepção é a de que o sujeito, a pessoa humana, desaparece diante das resoluções e dos novos caminhos propostos. Existe um silenciar de pensamentos, iniciativas e ações, que resulta na ausência de processos autênticos, que contemplem e respeitem a pluralidade que compõe o âmbito educacional.

Diante do cenário colocado, se conseguirmos caminhar considerando o “ser humano” como central nos processos pedagógicos, teremos chances de continuar a trilhar um caminho coerente com tudo o que já temos historicamente construído no campo da formação de professores. Para tanto, são oportunas as reflexões de Maria Montessori ao responder “o que é o método Montessori?”:

Se nós abandonássemos não apenas seu nome próprio, mas também o conceito comum de “método” para substituí-lo por uma outra denominação, se falássemos, por exemplo, de “ajuda oferecida à pessoa humana para conquistar sua independência”, ou de “meio que lhe oferecemos para libertar-se da opressão dos velhos preceitos da educação”, então tudo ficaria claro! Porque é a pessoa humana que conta e não o método de educação (Montessori, 2018, p. 18).

No contexto da Educação Infantil, acreditamos em um profissional que está à serviço do desenvolvimento da criança e é sobre isso que devemos nos “debruçar” e dedicar os esforços da formação inicial e continuada. O foco do trabalho está centrado na criança, individualmente e em grupo, e também na ação do professor. É incompatível pensar em homogeneização de processos e de currículo na Educação Infantil.

Com relação a formação continuada de professores, destacamos o Parecer CNE/CP nº 14/2020 (Brasil, 2020b) que tem como base a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o Parecer CNE/CP nº 22/2019. Esse parecer fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que, dentre muitas proposições, destituem das universidades a formação continuada e apresentam organizações especializadas e órgãos formativos como possibilidades para a realização das formações. O que o parecer defende é contrário ao movimento de aproximação da universidade com as escolas e

vice-versa, que vem sendo objeto de investimentos há anos, décadas. A pulverização das oportunidades de formação continuada, é um caminho para o empobrecimento e a mercantilização da formação de professores.

Neste ínterim, emergem os Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, que tem como objetivo nortear os processos de formação continuada. Esse documento “[...] apresenta uma proposta de referenciais profissionais docentes, definindo e esclarecendo o que se espera do exercício profissional docente, de forma que esses referenciais orientem os processos de formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil” (Brasil, 2020c, p. 02). Destacamos o uso de alguns termos até então pouco percebidos em documentos oficiais da educação, tais como engajamento e mentores, sendo que o último comparece junto com professores e “outros profissionais” que tem a função de formular, executar e fazer o acompanhamento de planos de desenvolvimento profissional, que integram “[...] programas de apoio para professores iniciantes e de programas de formação continuada, bem como de oportunidades de discussão coletiva acerca do que se espera da atuação docente e de uso para autoavaliação e reflexão sobre a prática” (Brasil, 2020c, p. 11).

O documento registra que ao usar o termo estudante está se referindo a um conjunto - bebês, crianças, jovens ou adultos, ou seja, englobando todas as etapas da educação básica, no entanto, ao apresentar as três dimensões indissociáveis do exercício profissional - prática profissional, conhecimento profissional e engajamento profissional - o documento apresenta um único referencial direcionado ao trabalho com crianças: “planejar, por meio de interações e brincadeiras, diversas oportunidades para que os bebês e as crianças possam conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2020c, p. 16). Esse referencial está associado à dimensão de prática profissional e o destacamos pelo fato da ação de planejar na EI estar dissociada do currículo e de objetivos.

A complexidade da docência na Educação Infantil é a anunciada no documento, no entanto, ao abordar um dos campos complexos da formalização deste trabalho não lhe dá a devida importância, apresentando uma visão rasa da prática docente na primeiríssima infância. O mesmo se repete nas outras duas dimensões, embora tenham referenciais que possam ser atribuídos também para a Educação Infantil. Compreendemos que esse documento é reflexo de uma abordagem generalista e com ênfase nas demais etapas da Educação Básica que não a Educação Infantil. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002, p. 43) esclarece que “[...] o papel dos professores

de crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância”. Portanto, considerando o cenário apresentado são necessárias diretrizes específicas e claras para os professores de EI, que contribuam com a construção da identidade desses profissionais e do seu campo de atuação.

Com relação a autonomia do professor no seu processo de formação, responsável por suas práticas e decisões a fim de que seja reconhecido socialmente, entendemos que Contreras (2002) nos dá uma possível resposta, ou parte dela: o professor precisa ser criador e não apenas consumidor – criador de políticas públicas, criador de conteúdo, criador de teorias e estratégias pedagógicas, criador de inovações. Entendemos que “criador” refere-se ao fato de originar algo novo a partir da ação do professor, mas também ao fato de estar envolvido, participando e atuando em outras instâncias e não se restringindo à sala de aula. Nesse contexto, a formação de professores precisa “[...] favorecer a formação de profissionais competentes, que mais do que executar modelos prescritos, são capazes de inovar e propor soluções para as situações cotidianas”, conforme coloca Rinaldi (2012, p. 39).

Com esse olhar, e considerando a legislação de formação de professores vigente, o professor se limitará a executar tarefas e a cumprir prazos. Seu contexto de trabalho e de atuação é tão engessado que existe pouco espaço para “ser professor” (Rinaldi, 2012) ou para sair da condição de consumidor (Contreras, 2002). É notório que o não investimento e a não valorização da Educação como um todo, colabora fortemente para a deturpada visão que a sociedade, e a própria classe docente, têm do professor.

3.3. A formação continuada centrada na escola:

Na contramão do que as políticas públicas de formação de professores vêm delineando, entendemos que a formação centrada na escola é um oásis nesse território de disputas, o qual une formação e desenvolvimento profissional contextualizado. Trata-se de um processo conectado, multifacetado, que diz respeito às pessoas e aos desafios reais da escola. No contexto da pesquisa, a formação centrada na escola é a que se ajustou às possibilidades de formação apresentadas pelo CCI da UNESP de Botucatu.

A formação centrada na escola é um movimento amplamente discutido em Portugal, desde a década de 90 (Cunha, 2006), e recebe outras denominações como: “inovação centrada na escola”, “gestão centrada na escola”, “desenvolvimento curricular centrado na escola”, “formação em contexto” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2002). Na pesquisa utilizamos as expressões “formação centrada na escola” e “formação em contexto”.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) destacam que esse tipo de formação é assumida por diferentes vieses, a depender da intencionalidade no processo de formação. Os autores destacam cinco vertentes: a primeira vertente está relacionada às formações as quais estão centradas na dimensão física, acontece com o professor no espaço físico da escola, durante o período de trabalho - foco na situação e no local da formação (formação no contexto de trabalho). A segunda vertente engloba as formações que consideram a dimensão organizacional. As iniciativas e os processos de formação são definidos e promovidos pela escola de acordo com as necessidades, no contexto da escola enquanto organização autônoma (formação centrada na iniciativa da unidade organizacional da escola). A terceira vertente integra as formações que consideram a dimensão psicossocial que está centrada no papel do professor como sujeito de sua formação. O professor (grupo de profissionais que integra a escola) é responsável pelos processos formativos, perpassando pelo levantamento das necessidades e pelos processos de planejar, executar e avaliar (formação centrada nos professores). E a quarta vertente contempla a dimensão pedagógica, que parte do levantamento de necessidades, relacionadas à melhoria e modificação das práticas pedagógicas, a partir da percepção dos professores. Os conteúdos da formação são assentados nas necessidades e preocupações dos profissionais; e a quinta vertente contempla a dimensão político-cívica e/ou político corporativa, que está atrelada à formação entre os pares que possuem necessidades formativas semelhantes, não se restringindo ao grupo da escola, mas ampliando para o agrupamento de outras instituições (auto-organização dos professores).

Considerando a formação centrada na prática, que é nossa vertente de organização das ações formativas na pesquisa, destacamos que ela se acentua na “[...] dimensão dos saberes profissionais relevantes: são os saberes práticos os privilegiados pois, sem mudança das práticas, a formação contínua não tem impacto junto aos alunos” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2002, p. 09). Evidenciamos esse aspecto, pois, além de compreender como as professoras organizam os espaços e qual a concepção

que assumem ao fazerem essa organização, a intenção é possibilitar a qualificação dos espaços organizados pelas professoras, revertendo-se em benefícios para crianças, adultos e toda a comunidade escolar.

A formação centrada na escola, nas palavras de Cunha (2006, p. 238 - 239), “[...] concebe a escola como lugar de formação/trabalho e lócus de produção de conhecimentos e saberes, privilegiando a reflexão sobre a prática no diálogo com a teoria”. Almeida (2013, p. 11) “[...] parte da convicção de que não há uma relação direta e linear entre processo de formação e exercício profissional, e que o eixo estrutural da eficácia do profissional é o seu contexto de trabalho”, oferece-nos possibilidades de compreender o dinamismo presente no ambiente escolar.

É no contexto do trabalho do professor que se deve investir, instituindo uma dinâmica formativa visando à escola como um todo. É quando os processos formativos são pensados como processos de intervenção nas organizações escolares que podemos falar em “formação centrada na escola” (Almeida, 2013, p. 11-12).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), Cunha (2017) e Almeida (2013) reforçam a concepção de escola como local de formação, de relação teoria-prática e de produção de conhecimento.

3.4. A prática pedagógica e os saberes docentes

De acordo com o objetivo de pesquisa e o caminho que delineamos junto com as professoras, é pertinente abordarmos o conceito de prática pedagógica de forma mais detalhada. Na pesquisa evidenciamos a prática desenvolvida pelas professoras com relação à organização dos espaços, a partir das três etapas, descritas por Forneiro (1998). A etapa de tomada de posse dos espaços foi considerada como um elemento balizador para a análise da concepção que as professoras assumiam ao organizarem os espaços com as crianças. Assim sendo, nos referimos à ação das professoras sobre um aspecto da organização do trabalho docente na Educação Infantil, mas sabemos que a prática não se reduz a isso (Sacristán, 1999). A expressão “ação pedagógica” é utilizada como sinônimo de prática pedagógica. Para Sacristán (1999, p. 68):

A prática educativa remete, frequentemente, para o processo ensino aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo a ação didática, mas a atividade dos professores não se circunscreve a está prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes.

De posse desse entendimento buscamos evidenciar os dilemas, os desafios e as dificuldades das professoras, considerando o cenário local (contexto em que estão inseridas) além do cenário global político, econômico e social.

Nesse ínterim, destacamos a importância dos saberes das professoras a partir das definições de Tardif (2014). Para o autor o tempo de dedicação ao trabalho docente é fundamental para dominarmos as especificidades necessárias para exercer o ofício de professor. Neste contexto, a esfera profissional e a pessoal estão imbricadas, haja vista que a experiência será permeada por traços da identidade, personalidade, interesses e vivências. Tardif (2014) define quatro tipos de saberes docentes: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Sobre a relação estabelecida entre os professores e os saberes, o autor enfatiza que “[...] os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores e nem o saber docente” (Tardif, 2014, p. 40), esses saberes se encontram externos à prática docente.

Com relação ao saber da experiência Tardif (2014, p. 49) esclarece que constituem “a cultura docente em ação”:

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Nessa perspectiva, os saberes dos professores, integram e reverberam na prática docente, reafirmando a importância da formação centrada na escola, contextualizada, e considerando as professoras protagonistas nos processos formativos.

3.5. A docência na Educação Infantil e a organização dos espaços

No dia a dia das escolas os professores são chamados a se posicionarem e a tomarem decisões a todo o momento: é preciso decidir por qual caminho seguir, como abordar uma criança, como orientar uma família, por exemplo. São episódios cujas decisões interferem diretamente na vida das crianças e das famílias.

Zeichner (1982) destaca que, muitas vezes, agimos de acordo com um conhecimento espontâneo que direciona nossos julgamentos e posicionamentos. Agimos “instintivamente”, guiados pelo senso comum, uma vez que não temos consciência de como nos apropriamos de determinados conhecimentos que orientam

nossas ações. Nessa perspectiva, City et.al. (2014, p. 22) explicitam que “os educadores, naturalmente, têm práticas, ou seja, cada professor [...] no nível do sistema têm, de modo implícito ou explícito, algum conjunto de formas ‘costumeiras, habituais e esperadas’ de trabalhar”. Construir um fazer profissional na Educação Infantil é um desafio atual e em construção. Consideramos importante que no dia a dia os professores pensem: por que fazemos o que fazemos? E, por que fazemos, como fazemos? Neste contexto, também perguntamos: o que se espera do professor de Educação Infantil? Azevedo (2013, p. 102) elenca algumas questões que contribuem com esse debate:

Hoje, se pretende um professor da Educação Infantil que, fundamentalmente, seja capaz de organizar espaços de atendimento infantil, mediando as interações das crianças, que tenha um olhar crítico sobre sua atuação, que tenha formação específica para atuar na área e compreenda a relevância social do trabalho que desenvolve. É importante, também, que tenha conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil para que possa contribuir com este de forma significativa. Evidentemente, esse perfil de professor pretendido está em consonância com uma visão crítica de criança e de Educação Infantil historicamente construída.

O excerto evidencia a complexidade dos fazeres do professor de Educação Infantil que, assumem um pensar e um agir que o representa como profissional e intelectual. Considerando a tríade espaço-professor-criança, destacamos a necessidade de que o professor tenha o apoio necessário e constante para a edificação de sua prática. Sendo assim, a organização do espaço é contínua, não se tratando de uma ação isolada e compartimentada. Nesse sentido, aponta Malaguzzi (1999, p. 72):

Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida, exatamente como aqueles navios-pirata eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu curso no mar.

O espaço se modifica a cada dia, mesmo que de forma sutil, quer seja nos materiais, ou na disposição de um mobiliário, ou na inserção de um elemento na decoração. Sempre há movimento. Para Ceppi e Zini (2013, p. 26) o espaço para crianças pequenas é “[...] um espaço transformável e que reage rápido, que possibilita diferentes maneiras de ser ocupado e utilizado no decorrer do dia e com o passar do tempo”. Assim como as crianças, o espaço não é estático e esse movimento pode ser observado e incrementado por meio do olhar atento do professor, criando um espaço de oportunidades para as crianças. É nesse ínterim que, ao organizar o espaço, o professor exerce a sua profissionalidade e coloca os seus saberes em prática.

A partir dessas constatações, consideramos que a reflexão da prática, a partir do que emerge da escola precisa ser nutrido nos momentos de formação continuada e implica na “concretude” de que nos fala Vecchi (2017, p. 94): “Creio, porém, que essa união de teoria e concretude, que era continuamente verificada no nosso trabalho nas escolas de Reggio, continuasse indissolivelmente ligada, e que essa tenha sido um dos valores de força da pedagogia reggiana”. Com esse olhar, é importante ressaltar que o professor precisa de tempo e de condições de trabalho que lhe permita reflexão de sua prática, troca com os pares e conexão necessária para contribuir com o desenvolvimento de propostas de formação continuada aprofundadas, para que possa exercitar o processo de autoria e a construção de práticas pedagógicas potentes.

Nesse cenário, consideramos que investir em pesquisas que envolvem os professores é essencial para dar visibilidade às necessidades desses profissionais e as práticas desenvolvidas por eles, os valorizando e rompendo, pouco a pouco, com a visão/imagem de professor que trabalha por amor, por que gosta de crianças e que “só” brinca. É preciso revelar e registrar por meio das pesquisas, a complexidade e a responsabilidade que permeiam a docência na Educação Infantil. Nesta perspectiva, Ostetto (2012, p. 32), nos provoca:

[...] a pensar nas teorias formuladas nos bancos das academias: quantas vezes analisam justamente as práticas daqueles que estão lá fazendo e criando possibilidades com e para as crianças nas diversas instituições educativas, negando-lhes a preciosa qualidade de autores, de protagonistas?

Complementando as ideias de Ostetto (2012), Fontana (2019, p. 33) destaca que “o apagamento dos modos como nós, professores, nos apropriamos do conhecimento do cientista é também nosso apagamento”. Portanto, quando não envolvemos o professor nos processos investigativos, silenciemos o professor e dificultamos que os processos de formação continuada estejam relacionados aos contextos e às necessidades profissionais. A contextualização das ações formativas é também um fator motivador, haja vista que “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia” (Imbernón, 2010, p. 94).

Com esse olhar, trazemos os apontamentos de Madalena Freire (2008) para iluminar a discussão, quando a autora considera que rompemos com a “[...] anestesia do cotidiano alienante (Freire, 2008, p. 57) quando nos construímos e nos assumimos como profissionais reflexivos, que observa, analisa, registra, age, avalia. De acordo com a

autora este rompimento com a alienação do cotidiano, apenas é identificado quando conseguimos compreender aquilo que falta: “sem a falta, não existiria desejo, nem sonho, nem futuro, nem sujeito autor do destino. Sem consciência da falta, não existiria aprendizagem humana, apropriação do sonho presente e futuro, mas sim adestramento” (Freire, 2008, p. 64). Nessa discussão, nos questionamos: são oferecidos meios para as professoras romperem com o cotidiano alienante como nos convoca Freire? Entendemos esses meios como: tempo para orientação e supervisão pedagógica, momentos de troca com os pares, tempo para planejar, realizar e organizar a documentação pedagógica, por exemplo. Consideramos esses elementos fundamentais para uma prática docente de qualidade da Educação Infantil, que, quando garantidos, são alicerce para processos mais criativos, autorais e inovadores.

Enfatizamos que a inovação que nos referimos não está relacionada a fazer grandes feitos ou suntuosidades, pelo contrário, inovar está relacionado ao fato de termos capacidade de extrapolar o que já é conhecido e experimentar algo novo no cotidiano escolar, por meio da reflexão com os pares, e da formação continuada, ou seja, o conhecimento possibilita traçarmos caminhos em direção à inovação. Inovar está relacionado à maneira como nos posicionamos enquanto profissionais, a partir do conhecimento construído entre os pares nos momentos de formação continuada, sobre determinado assunto. Destacamos que a concepção de formação que assumimos, não está relacionada a dar forma ao professor, mas a possibilitar-lhe o aprimoramento profissional, a partir do que ele já é, e a partir do que já construiu.

Para ilustrar que existe espaço à inovação dentro das escolas, destacamos o “Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica³⁴” (Brasil, 2015a), do Ministério da Educação (MEC) que, em 2015, elegeu 81 instituições de Educação Infantil como inovadoras e criativas:

As ações sistematizadas desse programa possibilitaram que o MEC reconhecesse 178 instituições (públicas, privadas e organizações não governamentais) como inovadoras e criativas. O programa iniciou em 2015 e teve a publicação e divulgação dos resultados no primeiro semestre de 2016. [...] Por se tratar de um documento oriundo de um instrumento avaliativo, de pesquisa e de investigação da Educação Básica, chama atenção a intencionalidade demonstrada pelo MEC em sistematizar o que está sendo feito além do que, basicamente, propõe os documentos. O fato de buscarem

³⁴ Em março de 2019, a página do MEC sobre o programa e a rede de Inovação e Criatividade foi retirada do ar, até o final da conclusão desta tese o site ainda se encontra fora do ar. Diante disso, todos os dados coletados e todo o material do programa não estão mais disponíveis, eram fotos, textos, informações sobre cada escola e sobre os seus projetos desenvolvidos.

estas realidades diversas pode sinalizar mudanças educacionais futuras, o próprio programa considera que seus resultados oferecem margem para novas pesquisas neste campo da Educação Básica. Este documento torna visível muitas experiências e vivências educacionais. As 81 experiências inovadoras e criativas implicam em 81 oportunidades de inspiração para a organização e estruturação de outras instituições. Essas práticas inovadoras revelam que os profissionais de educação estão caminhando para além do óbvio e para além da reprodução de práticas exaustivamente conhecidas (Cocito, 2017, p. 74-76).

Destacamos este programa por considerarmos um símbolo de que a singularidade, a inovação e a criatividade têm espaço em meio aos documentos legais, ao sistema educacional vigente e às práticas tradicionalmente construídas. Considerando os dados do programa, é inegável que este espaço existe e que inovação e determinações legais podem caminhar juntas. Assim, sabemos que há espaço e possibilidade para o novo. Mas por onde seguir se queremos estabelecer um elo entre a formação de professores e o aprimoramento de práticas?

No que concerne ao professor, ter formação e conhecimento sobre a organização do espaço escolar é um direito e uma necessidade. Para que o direito da criança seja garantido, temos que instrumentalizar o professor para que possa organizar um espaço acolhedor, provocador, que estimule as diferentes linguagens e que abrace as crianças em suas diferentes características, necessidades e interesses, sejam elas individuais ou coletivas. É importante que o espaço seja estudado, planejado e atravessado pelas intencionalidades pedagógicas, propiciando acolhimento, desenvolvimento e o bem-estar da criança. Nesse contexto, temos que registrar, mais uma vez, a necessidade do professor possuir tempo, condições materiais e recursos humanos (estruturação da equipe pedagógica) suficientes. Nos valem da fala de Nóvoa (2018) que, em palestra proferida na escola de Formação Paulo Freire sobre o ambiente educativo e a formação de professores, defende que a escola precisa se voltar para a edificação de um novo ambiente educativo:

Era como se este ambiente fosse um ambiente [...] de uma piscina e nós lançássemos para dentro de uma piscina nossas criancinhas pedindo para correr. Dentro de uma piscina não se corre! Dentro de uma piscina... dentro do ambiente de uma piscina nada-se! E, portanto, o ambiente aquático... o ambiente líquido da piscina ou do mar nos induz, por mais que não seja por sobrevivência, a nadar e não há correr. Nós não podemos pedir há um determinado ambiente educativo que se faça lá dentro coisas que não se pode fazer lá dentro e eu acho que a Pedagogia tem andado a pedir a um ambiente escolar ou há determinada forma escolar para fazer lá dentro coisas que essa forma escolar não permite.

Consideramos que a metáfora utilizada por Nóvoa deixa clara a importância da conexão entre a organização do espaço, as etapas de desenvolvimento da criança e a proposta pedagógica. Se tivermos que apoiar a criança no desenvolvimento e atitudes autônomas, precisamos proporcionar um espaço que lhe permita desenvolver isso no dia a dia na creche, e que tenha oportunidades. Nas palavras de Trueba Marcano (2022, p. 73) “[...] o espaço nos é oferecido como uma tela em que se estampa as cores de nosso modelo educacional, em coerência com nosso fazer, nosso dizer, nosso acreditar e nosso sentir”. Ainda trazendo a fala de Nóvoa para a formação continuada e o exercício da docência na Educação Infantil, é preciso observar e entender se a forma como a escola está organizada permite que as professoras atendam as necessidades previstas para um trabalho pedagógico de excelência, que respeite a criança e seus profissionais.

O espaço organizado precisa estar em sintonia com as necessidades e interesses das crianças e dotado de intencionalidades pedagógicas, que são anunciadas pelo professor no momento em que organiza os espaços com as crianças. Desse modo, organizamos os espaços para as crianças e também para os adultos. Organizamos para os professores e para a comunidade escolar. Organizamos para favorecer o desenvolvimento das diferentes linguagens, para podermos edificar experiências prazerosas e instigantes, para termos espaços de investigação e de troca com os pares. Organizar os espaços implica reconhecer que esse é um direito da criança que deve ser garantido por uma docência comprometida com as infâncias e com a Educação Infantil. Temos, na formação continuada, uma oportunidade para a edificação de práticas pedagógicas conectadas com a organização do espaço que “converse” com a criança. É relevante que a formação seja capaz de apoiar o professor na elaboração de perguntas sobre seu contexto de trabalho e a preencher as lacunas existentes entre o que se aprende na formação inicial, o que se propõe e normatiza através das leis e o que se faz dentro das escolas.

Sendo assim, não podemos abordar a temática, a partir de uma perspectiva “pasteurizada”. É preciso considerar os diferentes sujeitos, crianças e adultos, as diferentes instituições, as diferentes experiências de formação que compõem cada professor. Portanto, estamos falando de um contexto plural, seja nos aspectos humanos, seja nos aspectos físicos (da materialidade). Sobre esse último, registra-se que a estrutura física e as condições materiais das escolas são variadas e díspares. Mesmo que as escolas não tenham as condições físicas, de infraestrutura e de recursos materiais e humanos, ideais em sua integralidade, consideramos que estamos no caminho. Por isso,

trazemos a organização do espaço, em seus diferentes aspectos, de modo a construir um olhar e um modo de agir sobre os espaços que contribuam com as práticas pedagógicas das professoras, e que possam se constituir em futuros programas de formação continuada e de políticas educacionais para a Educação Infantil, especialmente aquela atrelada às creches e pré-escolas de universidades federais e estaduais.

SEÇÃO 4

FORMAÇÃO E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CAMINHAR COM AS PROFESSORAS



Nesta seção, apresentamos as ações e damos visibilidade às interações que compuseram o percurso formativo com as professoras do CCI. Nesta seção, apresentamos o histórico e a política dos Centros de Convivência Infantil da UNESP e as especificidades do CCI “Pertinho da Mamãe” onde realizamos a pesquisa de campo. Apresentamos, também, as ações que compuseram o percurso formativo com as professoras do CCI.

O processo formativo comportou as seguintes etapas: contato com a instituição, convite às professoras para participarem da pesquisa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentação e contextualização da pesquisa, e realização dos encontros formativos com as professoras.

Os encontros formativos³⁵ compartilham do mesmo objetivo geral desta tese: fortalecer a prática das professoras da creche em relação à organização dos espaços. Os encontros foram realizados a partir da apresentação das professoras e de uma sensibilização sobre a temática. Em um primeiro momento, a aproximação da realidade do CCI e dos seus espaços foi possível, por meio de fotografias tiradas pelas professoras dos espaços organizados por elas.

Em diálogo com o grupo de professoras e, a partir da análise das fotografias, foram identificados pontos considerados relevantes para fortalecer a prática desenvolvida com relação à organização dos espaços.

Foram elaboradas situações para compreender quais as concepções de espaço escolar presentes na prática das professoras atuantes na Educação Infantil. Provocamos reflexões sobre a organização dos espaços, trazendo contribuições teóricas a partir das necessidades formativas que identificamos. O objetivo específico da formação consistiu

³⁵ Para cada encontro foi organizado um material no Canva, que serviu de apoio para conduzirmos os diálogos com as professoras.

em possibilitar o acesso a conhecimentos que viabilizassem a ampliação do repertório que ancorava a prática das professoras na organização dos espaços da escola.

Durante os encontros foram abordados temas específicos sobre organização dos espaços (arranjo espacial, mobiliário, materiais e decoração, características sinestésicas do espaço) com enfoque nos espaços organizados na Educação Infantil e suas especificidades para bebês e crianças pequenas. Para enriquecer os conhecimentos do grupo e inspirar as práticas de organização do espaço, exibimos muitas imagens de diferentes espaços e de diferentes escolas da infância. As professoras participaram ativamente. Tivemos momentos de produção artística com o grupo, de registros fotográficos e de registro escrito. Buscamos aproximação à realidade vivida pelas professoras, além de ampliar as possibilidades e ideias sobre a organização dos espaços por meio das experiências vividas por outros profissionais.

4.1. Os Centros de Convivência Infantil da UNESP

As creches universitárias são instituições de Educação Infantil localizadas em diferentes câmpus de universidades federais e estaduais no Brasil. Elas surgiram em decorrência da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, que “[...] regulamentou alguns pontos sobre o atendimento dos filhos das mães trabalhadoras, mas apenas com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho” (Oliveira et al., 2012, p. 24). As creches deveriam se constituir em locais apropriados para o abrigo e assistência das crianças, próximas ao trabalho das mães, e passaram a ser reivindicadas pela comunidade, inclusive pelos servidores das universidades.

A visão higienista e assistencialista atrelada à urbanização e ao mercado de trabalho crescente (inclusive para as mulheres) contribuíram para que o atendimento institucionalizado de bebês e crianças se tornasse uma reivindicação frequente “[...] não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e por funcionárias públicas” (Oliveira et al., 2012, p. 25).

Em 1961 temos a primeira versão da LDB publicada (Lei 4024/61) que, em seu teor, incorpora escolas maternais e jardins da infância ao sistema de ensino no Brasil. Durante a ditadura militar (1964 a início de 1985), o governo reforça a ideia de creches e pré-escolas como locais de assistência. Essas instituições estavam vinculadas aos órgãos não-educacionais, à filantropia, ao voluntariado e à assistência social.

Em 1967, com a alteração da CLT, as empresas tiveram que organizar berçários para abrigar os filhos das mães trabalhadoras³⁶. As creches foram criadas “[...] para atender prioritariamente às necessidades das mães trabalhadoras, cujas crianças precisavam ser cuidadas por alguém que pudesse atender às suas necessidades básicas de alimentação, sono e higiene” (Salles; Faria, 2012, p. 68).

Com esse panorama, nas décadas de 1970 e 1980, houve um forte movimento em defesa de espaços adequados para as crianças filhas de mães trabalhadoras e a consolidação da creche como um direito dessas mulheres. Assim sendo, surgiram creches comunitárias e creches vinculadas a programas do governo de baixo custo e sem estrutura: mães-crecheiras, lares-vicinais, creches-domiciliares ou creches-lares. Com o fim do governo militar, passou a imperar uma concepção mais ampla de direito à creche, pois a creche começou a ser defendida como um direito também da família e um dever dos Estados e das empresas (Oliveira et al., 2012). Destacamos que atualmente as creches são um direito da criança, não mais atreladas às necessidades das mães trabalhadoras, mas sim às necessidades da criança como sujeito de direitos.

As creches universitárias do Estado de São Paulo foram conquistadas nos câmpus da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e UNESP. Em todas as universidades a presença das creches se deu através de pressão social e da insistência para a concretização efetiva dos direitos trabalhistas, conforme assevera Palmem:

A implementação das creches no interior das universidades públicas estaduais paulistas (USP, Unicamp e Unesp) consolidou-se entre o final dos anos de 1970 e durante a década de 1980, tendo em vista responder às determinações da CLT – Lei Trabalhista. A CLT ditava que todo estabelecimento com mais de 30 funcionárias deveria oferecer, obrigatoriamente, o atendimento aos filhos das mesmas durante o período de amamentação. Assim, a creche na universidade surgiu em resposta ao trabalho materno, portanto, a uma necessidade externa à necessidade da criança. O foco foi o trabalho extra domiciliar feminino (2007, p. 235).

Na UNESP as creches começaram a ser instituídas, depois de uma determinação política estadual, por meio do Decreto de Lei nº 18.370 de 08/01/1982, que

³⁶ § 1º Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação. § 2º A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais” (Brasil, 1967).

institucionalizou o Programa de Centro de Convivência Infantil das Secretarias de Estado e Entidades Descentralizadas. Com base neste decreto, a UNESP, por meio da Portaria nº 70, criou o Programa Centro de Convivência Infantil atendendo ao disposto no artigo 9º do Decreto de Lei nº 18.370: “Os Centros de Convivência Infantil das Secretarias do Estado e das Autarquias serão criados, mediante decretos específicos”.

Da CLT de 1943 à portaria UNESP nº 70 de 19/01/1982 passaram-se 39 anos. A UNESP é criada em meio a esse período, em 1976, quando a luta para a assistência das crianças, junto aos locais de trabalho de seus responsáveis, já estava sendo travada em diferentes âmbitos. Dessa forma, a UNESP, recém-instituída, insere a Educação Infantil para dentro dos muros da universidade por meio do Programa de Centro de Convivência Infantil - CCI. As creches universitárias da UNESP receberam a denominação de Centro de Convivência Infantil representado pela sigla CCI³⁷.

Os CCIs se constituíram em uma conquista histórica da sociedade e das mulheres trabalhadoras da UNESP que, na década de 80, conquistaram efetivamente o direito de ter seus filhos próximos aos locais de trabalho, conforme evidencia Garms³⁸:

Tal como a maioria das creches, os Centros de Convivência Infantil da Universidade Estadual Paulista UNESP criados em 1982, foram motivados pela necessidade de mães funcionárias e professoras terem seus filhos protegidos e cuidados enquanto se dedicavam às suas funções profissionais (Garms, 2001, p. 21).

Atualmente a UNESP conta com 14 Centros de Educação Infantil espalhados em 14 câmpus. No período de 1982 a 1995, foram inaugurados 14 CCIs. Em 2009, foi inaugurado o CCI da cidade de Rio Claro, o último a ser instituído dentro da UNESP. Esta concentração de implantação dos CCIs, nas décadas de 80 e 90, é explicada por Oliveira et. al. (2012, p. 29):

As negociações ocorridas no período de elaboração da Constituição de 1988 intensificaram a discussão do atendimento ao filho do trabalhador. Isso resultou em um aumento das creches mantidas por empresas industriais, comerciais e por órgãos públicos para os filhos de seus funcionários, além da

³⁷ Desde 2023 a Comissão Técnica dos CCIs está trabalhando na atualização dos regimentos da UNESP (Resolução UNESP nº 52, de 07 de junho de 2023). Dentre as atualizações previstas no regimento, consta a mudança de nomenclatura dos CCIs, que, após a aprovação dos órgãos colegiados, devem assumir a denominação CEIs – Centros de Educação Infantil. Essa mudança de nomenclatura vem de encontro com as práticas de educação e cuidados que são desenvolvidas dentro de cada unidade de Educação Infantil, que transcende as questões relacionadas à convivência.

³⁸ A Professora Doutora Gilza Maria Garms fez parte da primeira comissão técnica dos CCIs. A docente contribuiu para a elaboração dos primeiros documentos norteadores como a Política dos Centros de Convivência Infantil da UNESP, tendo um papel importante na defesa dos CCIs.

concessão, por algumas empresas, de uma ajuda de custo às funcionárias com filhos pequenos para pagarem creches particulares de sua livre escolha.

O quadro abaixo apresenta os nomes dos CCIs, a cidade e o ano de inauguração:

Quadro 02 – Relação dos CCIs da UNESP³⁹, localização e ano de fundação.

	CCI	CIDADE	INAUGURAÇÃO
1	CCI “Casinha de Abelha”	Araraquara	1981
2	CCI “Prof. Helton A. Faleiros”	Marília	1982
3	CCI “Cantinho Feliz”	Araçatuba	1986
4	CCI “Catatau”	Ilha Solteira	1987
5	CCI “Recanto dos Pequeninos”	Jaboticabal	1987
6	CCI “Chalezinho da Alegria”	Presidente Prudente	1987
7	CCI “Gente Miúda”	Bauru	1988
8	CCI “Pintando o Sete”	Franca	1988
9	CCI “Lageado” (atual Núcleo)	Botucatu (Fac. Ciências Agrônômicas)	1988
10	CCI “Criança Feliz”	Assis	1989
11	CCI “Bagunça Feliz”	São José do Rio Preto	1990
12	CCI “Dente de Leite”	São José dos Campos	1992
13	CCI “Pingo de Gente”	Guaratinguetá	1995
14	CCI “Pertinho da Mamãe”	Botucatu (adm. geral)	1997
15	CCI “Unespinha”	Rio Claro	2009

Fonte: Pesquisa documental, 2021.

Org.: Cocito, 2021.

A UNESP é uma universidade com câmpus descentralizados, localizados em diferentes cidades do Estado de São Paulo. Sendo assim, os CCIs estão distribuídos em diferentes regiões e encontram-se distantes uns dos outros:

³⁹ No decorrer de todo o texto colocamos que a UNESP tem 14 CCIs, no entanto, no quadro apresentamos os dados de 15 CCIs. A partir de 2021, com a fusão dos dois CCIs do campus de Botucatu, o “CCI Lageado” passa a ser Núcleo do “CCI Pertinho da Mamãe”, passamos então a considerar que temos 14 CCIs no âmbito da universidade.

Figura 4 - Mapa das unidades de CCI



Fonte: UNESP, 2016.

Cada CCI apresenta uma realidade e uma forma específica de trabalho. No entanto, possuem políticas e regimentos comuns, documentos que unem as práticas, as finalidades e os objetivos, de forma que, mesmo distantes, os centros possam ter um fio condutor da prática pedagógica e da mesma estrutura organizacional. Sobre o trabalho a ser desenvolvido nos CCIs, Garms (2011, p. 12) destaca que:

Os CCI's/UNESP devem se constituir em: espaços e tempos lúdicos, não escolarizantes, mas privilegiados para a socialização, o desenvolvimento e as múltiplas aprendizagens, assegurando os direitos da criança a uma infância plena, curiosa, segura e autônoma, com a intermediação deliberada e planejada por profissionais capacitados, e complementando a ação da família.

As especificidades ficam a cargo do projeto político-pedagógico, do regimento interno e de outros documentos de cada CCI. Esses documentos específicos, que regem e norteiam os fazeres dos CCIs, são marcos importantes para sua história dentro da universidade. Em 1996, os CCIs ganharam a primeira versão de seu regimento com atribuições e especificidades de suas atividades. Esse documento foi reformulado e atualizado nos anos de 2008, 2013 e 2015. Em maio de 2023, iniciou-se um novo processo de atualização, com previsão de encerramento no 2º semestre de 2024.

Em 2008, com o prazo limite para atender às especificações da LDB acerca da Educação Infantil, os CCIs passaram a ter um quadro de servidores concursados e vinculados à UNESP. As professoras de Educação Infantil, no âmbito da universidade, passaram a ter a denominação de ADI – agente de desenvolvimento infantil, com formação superior em Pedagogia e especialização/complementação/habilitação em

Educação Infantil. Os três segmentos (docentes, técnico-administrativos e discentes) passaram a ter direito de pleitear vagas para seus filhos e dependentes legais no CCI.

Em 2015 ocorreu uma alteração que gerou grande ruptura na forma como os CCIs vinham trabalhando, em decorrência da Lei 12.796 que, devido a alterações na LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), estabeleceu-se que as crianças com 4 anos de idade devem estar frequentando a pré-escola. Assim sendo, os CCIs deixaram de oferecer a modalidade pré-escola e, a partir de 2016, tiveram uma drástica redução no quantitativo de crianças atendidas.

Esse assunto gerou uma ampla discussão junto à comunidade unespiana. Para chegar a esta determinação, a de redução da faixa etária, o tema foi debatido no decorrer de 2015 em reuniões do Conselho Universitário (CO), do Conselho de Administração e Desenvolvimento (CADE), da Congregação, em encontros nas unidades, reuniões com pais, servidores, comunidade unespiana e com as associações de pais e servidores. Foram constituídos dois grupos de estudos para analisar a situação. Um grupo defendeu que os CCIs tinham condições de manter o atendimento das crianças com idade igual ou superior a 4 anos, haja vista que já desenvolviam trabalho equivalente ao da pré-escola, enquanto o outro grupo defendeu a ideia contrária, que foi a que sobressaiu na decisão final.

Dessa forma, os CCIs tiveram a faixa etária de atendimento reduzida. Antes atendiam a faixa etária de 3 meses a 5 anos e 11 meses e, a partir de 2016, passaram a atender a faixa etária de 3 meses a 3 anos e 11 meses. Ficou regulamentado, através da Portaria Unesp-539, de 25-11-2015, que as crianças com idade igual ou superior a 4 anos podem frequentar o CCI em regime contraturno. Para frequentar o contraturno, as crianças devem estar obrigatoriamente matriculadas na pré-escola, em instituição pública ou particular.

Nos anos de 2018 e 2019, houve um forte movimento que previa o fechamento dos CCIs da UNESP e o remanejamento de suas equipes de trabalho para outras seções da universidade. Essa política de fechamento resultou em diversas frentes de luta e resistência das equipes de trabalho dos CCIs e seus usuários. Com cartas de moção e repúdio a tal possibilidade, motivada principalmente por questões econômicas que, obviamente, não consideravam as conquistas e lutas da creche universitária dentro dos campi e apagavam qualquer possibilidade de fortalecimento de espaços educativos de excelência. Em 2020, os trâmites internos referentes ao fechamento dos CCIs da UNESP cessaram, ficando esse pedido parado na CEAFA para apreciação.

Cabe destacar que essas ações de cunho estritamente político e econômico que resvalam na Educação Infantil das creches da UNESP têm um histórico semelhante ao da história do Jardim da Infância Caetano de Campos na década de 30:

O jardim de infância, criado com objetivo de se tornar “escola modelo”, a ser seguido por outras, acaba não se efetivando. Em decorrência de políticas públicas sem continuidade foi o único no gênero por muitas décadas e seu edifício foi demolido em 1939, para a construção da Avenida São Luiz. A partir dessa data as crianças perdem a estrutura criada para o Jardim de Infância, evidenciando a pouca importância de patrimônios históricos e também da educação infantil (Kishimoto, 2024, p. 07).

Infelizmente, ainda vivemos essa realidade. As políticas de fechamento das creches universitárias são frequentemente revigoradas, ganhando outras roupagens e propostas, às vezes mais brandas, buscando formas de se estabelecer sem que haja um repúdio imediato da comunidade universitária.

Em 2019, no momento de definição do lócus da pesquisa, deparamo-nos com a possibilidade de fechamento das creches da UNESP. Diante de um cenário de incertezas, optamos por mudar o lócus da pesquisa e realizá-la em uma escola pública de um município do oeste paulista. No entanto, em 2020, tivemos dois acontecimentos importantes: a mudança de reitor na universidade e, concomitantemente, o esmaecimento da política de fechamento das creches e a pandemia de COVID-19. A pandemia inviabilizou a visita em escolas e a realização de atividades presenciais. Quando verificamos que as creches da UNESP se manteriam ativas, retomamos nosso plano inicial de realizar a pesquisa em um dos CCIs, ainda que de forma on-line.

Kramer (1996) aponta que o tripé que move e sustenta (com muito esforço) a Educação Infantil é: 1) pesquisa e construção teórica, 2) mobilização social e lutas específicas, e 3) trabalho pedagógico propriamente dito. Esse tripé é o que também sustenta os CCIs da UNESP. Por isso, instituir espaços de formação continuada nos CCIs, com foco na qualificação da prática pedagógica, revela-se importante não só para professoras e crianças de cada unidade de CCI, mas também para um coletivo. Na nossa percepção, diz respeito a algo mais abrangente, que toca, inclusive, na justificativa de permanência das creches dentro da estrutura organizacional da universidade.

Enquanto os CCIs resistem ao tempo e às investidas políticas que preveem seu fechamento, temos na Política dos Centros de Convivência Infantil, um documento integrador, cuja primeira versão data de 26/04/2007. Esse documento teve como finalidade alinhar os CCIs de acordo com as determinações da LDB nº 9394/96 e

descrever toda a complexidade que envolve a Educação Infantil e, especificamente, aquela desenvolvida nos Centros de Convivência Infantil.

A Política dos CCIs pode ser definida como um amplo estudo realizado para integrar e garantir a continuidade da Educação Infantil, desenvolvida pelos CCIs no âmbito da universidade. Os estudos apresentados no documento versam sobre diferentes aspectos pedagógicos, organizacionais, legais e financeiros e têm por finalidade justificar e dar subsídios para a inclusão dos CCIs como parte da universidade (Unesp, 2008). As propostas oriundas da Política dos CCIs resultaram na incorporação dos CCIs na estrutura organizacional da universidade, sendo considerada uma Seção Técnica da universidade, a partir de 19 de maio de 2009, de acordo com a publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo.

Outro ponto em comum aos CCIs refere-se à Comissão Técnica de CCIs, constituída por um grupo de profissionais que foi inicialmente formado para realizar o “[...] estudo, a construção e a implementação de uma Política para os Centros de Convivência Infantil da UNESP, em fins de 1998” (Unesp, 2008, p. 20). Sobre a CTCCIs, Paixão e Cocito (2024, n.p.) afirmam que:

Na trajetória dos CCIs, que surgem “soltos” dentro da estrutura organizacional da Unesp, entendemos que a CTCCIs exerce, em muitos momentos, o papel de “porto seguro”. Com o apoio da Comissão Técnica de CCIs, as creches vêm se constituindo importantes espaços de formação humana, de adultos e crianças, mantendo a Educação Infantil vibrante dentro dos muros da Universidade.

No momento, a CTCCIs tem por finalidade assessorar a Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP) no que diz respeito às demandas que competem aos CCIs. De acordo com o regimento dos CCIs, artigo 18, são competências da Comissão Técnica de CCI:

I – construir, implantar e avaliar as propostas pedagógicas dos CCIs, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009); II – analisar os Regulamentos Internos dos CCIs e acompanhar a sua aplicação; III – possibilitar a atualização permanente sobre as concepções teórico-metodológicas referentes à Educação Infantil; IV - orientar, acompanhar e avaliar a articulação dos CCIs com as famílias e a comunidade; V - integrar os diversos campos do conhecimento presentes na Universidade, para o desenvolvimento de programas de estudos, pesquisas e projetos nos CCIs; VI - elaborar, implantar e avaliar programas de educação continuada e outras formas de aperfeiçoamento, buscando oferecer condições de desenvolvimento aos profissionais dos CCIs; VII - visar à qualidade do relacionamento interpessoal entre servidores dos CCIs, familiares e crianças

usuárias; VIII - proceder à análise anual dos quantitativos de crianças atendidas, objetivando propor alterações no número de vagas e apreciar solicitações de ampliação e/ou redução do subquadro de funções e empregos públicos dos CCIs (Unesp, 2013, p. 04).

Atualmente, a comissão, designada por meio da Portaria Unesp-158, de 08-07-2020, é composta por 4 membros efetivos: Márcio Roberto Salvaro representante da Coordenadoria de Gestão de Pessoas, Prof. Dr^a Eliza Maria Barbosa, pedagoga, da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Araraquara, Prof. Dr^a. Claudia Aparecida Valderramas Gomes, psicóloga da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Assis e Gislene Maria Leite Paixão, representante das supervisoras dos CCIs e da Administração Geral do Câmpus de Botucatu.

No mapa organizacional da UNESP, o Centro de Convivência Infantil está enquadrado como um benefício social e vinculado à CGP. Sobre essa categorização das creches, a Política para os Centros de Convivência Infantil da UNESP afirma que:

Se, por um lado, defendemos a Educação Infantil como direito da criança, conquistado pela sociedade civil, não se pode negar que se trata, também, de um benefício para os trabalhadores, sem que esta visão implique em uma concepção assistencialista nas ações voltadas para as crianças de zero a seis anos (Unesp, 2008, p. 07).

No entanto, consideramos que o lugar que o CCI ocupa atualmente, de benefício social, não o coloca como um direito de “dupla titularidade” (Rizzi; Ximenes, 2010, p. 108) – direito da criança de ter acesso à educação e direito da família de ter seus dependentes matriculados na escola, assim como prevê a Constituição. O benefício é do adulto que tem vínculo ativo com a UNESP, e esse benefício se estende aos seus dependentes.

Para que a dupla dimensão do direito à creche seja garantida, é preciso atualizar e fortalecer a política dos CCIs da UNESP, de modo que as creches resistam exercendo o seu papel social com qualidade, consolidando-se como espaços de referência para a educação e cuidados na primeira infância; além de contribuir veementemente com o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade. Para tal, investimentos em espaço físico, em recursos humanos e na formação continuada das equipes dos CCIs são essenciais. Pensar na continuidade das creches, implica reconhecê-las como parte integrante da universidade e criar meios para que se estabeleçam de forma sólida e complementar às atividades, fins, independentemente, da gestão universitária vigente.

Aqui cabem questões e possibilidades importantes que tocam na composição organizacional da universidade, como a criação de uma Coordenadoria das Creches da UNESP ou uma divisão de creches, semelhante ao que existe na USP, por exemplo. Além disso, é essencial avaliar a vinculação dos CCIs preferencialmente aos cursos de Pedagogia ou às ciências humanas (nos campus que os possuam). Avaliar a possibilidade de instituir os CCIs como colégios de aplicação, assim como recentemente instituído nas unidades de Educação Infantil da UNIFESP, também é uma alternativa a ser considerada criteriosamente. O objetivo dessas ações é contribuir para a permanência dos CCIs dentro da estrutura organizacional da universidade, garantindo um trabalho de qualidade e uma relação estreita com a formação humana não apenas das crianças, mas também dos profissionais, graduandos, pós-graduandos e da comunidade em geral.

Com relação às professoras, as ADIs – agentes de desenvolvimento infantil, consideramos pensar sobre a vinculação do corpo docente dos CCIs à carreira do magistério superior, assim como conquistado pelas professoras das creches da USP, e o investimento em formação continuada como acontece na DEDIC – Divisão de Educação Infantil e Complementar da UNICAMP, são possibilidades que precisam ser pensadas e estudadas no âmbito da UNESP.

As creches da UNESP, atualmente, oferecem atendimento às crianças filhas ou dependentes legais de servidores técnico-administrativos, de servidores docentes e de alunos que tenham vínculo ativo com a universidade, com idade de 3 meses a 3 anos e 11 meses. O atendimento nos CCIs foi ampliado em abril de 2023, passando a integrar os pós-doutorandos, os servidores de Fundações que prestam serviços à UNESP e os professores substitutos como categorias que têm direito a vagas para seus dependentes nos CCIs. A solicitação de ampliação dos beneficiários dos CCIs foi apreciada e aprovada em duas instâncias: na reunião do CADE de 12 de abril de 2023 e em reunião do CO em 26 de abril de 2023, entrando em vigor em junho de 2023 por meio da Resolução UNESP nº 52, de 07 de junho de 2023, e da Instrução CGP/PROPEG nº 03, de 15 de junho de 2023.

Foi também em reunião do CADE de 08 de novembro de 2023 que se iniciou um processo de análise e discussão acerca da nomenclatura das ADIs. Num primeiro momento, essas profissionais solicitaram que a função fosse modificada para professor de Educação Infantil. Em resposta, a Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP) da universidade sinalizou a possibilidade de modificar a nomenclatura da função de Agente

de Desenvolvimento Infantil para pedagoga⁴⁰. Destacamos que todas as ADIs são pedagogas de formação, sendo esse um requisito do concurso público da função. Para a transformação do cargo em professoras de Educação Infantil, é necessário solicitar a criação de cargo/função na Assembleia Legislativa do Estado de SP (ALESP). O grupo de ADIs sinalizou como positivo a possibilidade de assumirem a nova nomenclatura e serem enquadradas como pedagogas dentro da universidade. Em 18 de setembro de 2024, com base no parecer da Comissão para Análise de Reenquadramento de Funções Técnico-administrativas da UNESP, apreciação da Assessoria Jurídica e análise da CGP, o Conselho de Administração e Desenvolvimento (CADE) aprovou, por unanimidade, a proposta de alteração do enquadramento da função Agente de Desenvolvimento Infantil em pedagogo.

Outra faceta dos CCIs da UNESP que merece destaque e investimentos, é a sua constituição como um importante espaço de ensino, pesquisa e extensão dentro da universidade, característica prevista no regimento dos CCIs (Unesp, 2023) e desejada desde a instauração da Política dos CCIs em 2008.

Apresentamos uma proposta de Política, com suas diretrizes, seus objetivos, suas metas de realização de programas e projetos que, no âmbito da Universidade pública, oferecem a oportunidade de nos aproximarmos de outros centros universitários que, em respeito à infância – e com ela socialmente comprometidos – desejam conhecê-la mais profundamente e a inserem em suas atividades - fim, de ensino, pesquisa e extensão (Unesp, 2008, p. 30).

Com relação ao Projeto Político Pedagógico do CCI “Pertinho da Mamãe”, compreendemos que o espaço escolar estava apresentado de forma consistente, o que denotou que a equipe tinha uma intencionalidade pedagógica na proposta de organização dos espaços. Entre os aspectos que destacamos constam iniciativas de: observação das crianças, acolhimento, oferecimento de experiências significativas, valorização dos espaços como um todo (externos e internos), desenvolvimento da autonomia das crianças, importância das relações com os pares, com o espaço e seus elementos. Com relação aos espaços do CCI, o documento destaca que:

[...] o CCI investe na organização do espaço, explorando o contexto físico e humano da Unidade, adquirindo materiais, brinquedos, livros e na formação de seus profissionais através de cursos e palestras planejadas e viabilizadas de acordo com a Política dos CCIs da UNESP, buscando contínua e

⁴⁰ Estudo da função iniciado em 2018 decorrente da política de fechamento dos CCIs proposta na época. Com essa nova função, as servidoras poderiam ser realocadas para outras seções da universidade e desenvolver outros tipos de trabalho, não relacionados com a Educação Infantil.

coletivamente a otimização do trabalho pedagógico, favorecendo, sobretudo o processo de ensino - aprendizagem das crianças de forma lúdica, tendo o brincar como principal recurso pedagógico (CCI, 2022, p. 23).

O documento evidencia que “[...] o CCI compartilha da ideia de que a criança aprende brincando, e investe no espaço físico, a partir da organização e disponibilização de brinquedos, jogos e outras possibilidades lúdicas. Portanto uma das principais ferramentas de trabalho deste CCI é o brincar” (CCI, 2022, p. 42). E com relação a prática das professoras no CCI, o documento destaca:

Em nossa prática, o exercício da escuta da criança é feito ao planejar as atividades, geralmente nos grupos maiores, no que se refere às suas necessidades e aos seus desejos, possibilitando em “algumas situações”, como suas participações nas escolhas grupais, dos espaços de brincadeiras, passeios, materiais a serem usados, escolhas individuais na sala, etc. e durante o processo de planejamento (CCI, 2022, p. 35).

De acordo com o que é defendido no documento, compreendemos que no CCI os espaços são organizados para favorecer as brincadeiras e as interações, assim como direcionam as DCNEI. Com relação à escuta, observamos que fazem referência ao processo de ouvir o que as crianças falam, não tendo relação com o processo de escuta defendida por Reggio Emilia, por exemplo, por isso essa ação é enfatizada como uma possibilidade desenvolvida junto aos grupos de crianças maiores.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico e à organização dos espaços do CCI “Pertinho da Mamãe”, registramos que são apresentados alguns termos como protagonismo e escuta da criança, característicos da abordagem italiana reggiana, embora não conste nas referências nenhum autor dessa linha pedagógica. Também é utilizada a expressão “espaço educativo” para se referir ao espaço oferecido pelo CCI e mencionado que se trata de “um amplo espaço interno para criação, exploração, experimentação e interação” (CCI, 2022, p. 12). Com relação às crianças, o CCI “Pertinho da Mamãe” defende que:

As crianças são sujeitos ativos, que constroem seus saberes interagindo com as pessoas e culturas do seu tempo histórico. Nessas relações, elas exercem seu protagonismo, desenvolvendo a autonomia. Nas interações com culturas e saberes, elas constroem suas identidades, suas preferências e a forma de enxergar o mundo (CCI, 2022, p. 27).

Sobre a prática pedagógica das professoras do CCI, o documento destaca como aspecto facilitador a autonomia dessas profissionais “[...] na elaboração do planejamento e execução da prática pedagógica, tendo como base o PPP, bem como a flexibilidade para as alterações necessárias no cotidiano” (CCI, 2022, p. 20). Portanto, o

PPP é um documento que circula e é vivo no dia a dia do CCI, sendo construído coletivamente e também utilizado para embasar a organização do trabalho pedagógico.

4.1.1. O CCI “Pertinho da Mamãe”

O percurso formativo proposto foi desenvolvido no CCI “Pertinho da Mamãe”, localizado em Botucatu/SP. Esse CCI foi escolhido por ser o CCI com o maior número de crianças matriculadas e de servidores na equipe de trabalho. Consequentemente é o que possui o maior número de professoras em exercício, configurando um grupo relevante para o desenvolvimento da pesquisa. A UNESP de Botucatu possuía dois CCIs, que funcionavam com espaços, equipes e supervisão distintas, mas como parte da reforma administrativa da UNESP de 2021, houve a fusão dos CCIs. Portanto, a partir de 30 de setembro de 2021 (Parecer CEAFA, 02/2021), o CCI do Lageado passou a ser núcleo do “CCI Pertinho da Mamãe”, integrando-se a ele. Embora utilizem espaços físicos diferentes, a supervisão dos dois CCIs ficou sob responsabilidade de uma única profissional e as equipes foram mescladas. Atualmente o CCI “Pertinho da Mamãe” tem 14⁴¹ professoras, sendo:

Quadro 03 – Informações sobre as professoras

Atuação no CCI	Idade	Graduação	Pós-graduação
16 anos	64	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	-
16 anos	50	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	-
16 anos	49	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	-
16 anos	47	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	-
16 anos	47	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	Literatura Infantil
16 anos	47	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	Psicopedagogia
16 anos	46	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	Metodologia da Educação Infantil

⁴¹ A supervisora do CCI está inserida entre as 14 professoras, haja vista que a sua função é a de Agente de Desenvolvimento Infantil. Destacamos que as atribuições referentes ao cargo de Supervisor de CCI desenvolvidas no âmbito da UNESP diferem das atribuições da função de supervisor desenvolvidas na rede pública de ensino. Na UNESP o termo supervisor é empregado para todos os servidores que assumem cargo de chefia junto às repartições/seções na universidade. Além do supervisor de CCI temos: supervisor de seção, supervisor de setor, supervisor técnico de seção e supervisor técnico de setor (UNESP, 2012).

16 anos	45	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	Metodologia da Educação Infantil Psicopedagogia Ludopedagogia
16 anos	43	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	Metodologia da Educação Infantil Psicopedagogia Gestão Pública
16 anos	40	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	-
16 anos	39	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	Psicopedagogia
16 anos	36	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	-
16 anos	43	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	Metodologia da Educação Infantil Literatura Infantil
15 anos	49	Pedagogia /habilitada em Educação Infantil	Metodologia da Educação Infantil

Fonte: CCI, 2023.

A maioria das professoras foi contratada para trabalhar no CCI no ano de 2009. Todas ingressaram por meio de concurso público, sendo que o primeiro concurso foi realizado em 2008, para contratar profissionais para o recém-criado cargo de Agente de Desenvolvimento Infantil. O último concurso, o mais recente, aconteceu em 2023, quinze anos separam um concurso do outro. Todas as professoras são concursadas, servidoras do quadro técnico-administrativo da universidade, graduadas em Pedagogia com habilitação, especialização ou complementação em Educação Infantil, que é a escolaridade mínima exigida para assumir a função. Pouco mais da metade das professoras possui pós-graduação lato sensu em áreas específicas da Educação Infantil.

De acordo com o quadro apresentado, observamos que a equipe tem mais de 15 anos de trabalho desenvolvidos no CCI, sendo, a mesma equipe desde 2009. Destacamos que a permanência das professoras na escola garante que um vínculo empregatício seja estabelecido com a instituição. A dedicação exclusiva é considerada um indicador de qualidade, apontado nos documentos:

A possibilidade de organização do esforço coletivo em torno de um projeto de escola de qualidade implica que os profissionais da educação, sobretudo os professores, tenham uma relação estável com a escola. Apesar de isso ser consenso [...], ainda encontra-se, em muitos casos, rotatividade de pessoal, multiplicidade de vínculos empregatícios e a decorrente extensão da jornada de trabalho, como fatores que dificultam o desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas escolas. Quando os contratos são temporários, ou há demora na contratação de novos profissionais, a troca de professores é um empecilho à organização da escola [...] (Brasil, 2006, p. 70).

Contudo, a dedicação exclusiva e o envolvimento com a escola não garantem a qualidade da ação docente e nem a satisfação do professor com o trabalho. É preciso

observar outros fatores que interferem na qualidade dos serviços prestados, como por exemplo: se a carga horária não é excessiva, se não há sobrecarga de trabalho, se é garantido tempo para ser investido na formação. Os fatores citados estão diretamente relacionados com a satisfação profissional, a motivação e com a saúde do professor (Brasil, 2006).

Em todos os CCIs, as professoras de Educação Infantil recebem a denominação de ADI – agente de desenvolvimento infantil. O perfil ocupacional dessas profissionais é descrito pela universidade com base nos requisitos para a admissão e na descrição da função:

Requisitos: Diploma de graduação de Nível superior em pedagogia com habilitação ou complementação ou especialização em Educação Infantil. Descrição da função: Planejar e desenvolver ações integradas acompanhando, registrando, avaliando o desenvolvimento integral da criança, promover o brincar, cuidando e educando na busca de seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo. Emitir laudos e/ou pareceres técnicos. Desempenhar outras atividades correlatas e afins (Unesp, 2020, n.p.).

Esses requisitos e a descrição de função começaram a vigorar em 2008, após a adequação dos CCIs a LDB (1996), por meio da Política dos Centros de Convivência Infantil. Anteriormente, os servidores que atuavam no CCI não tinham vínculo empregatício com a UNESP, eram vinculados às associações de servidores.

O quantitativo de crianças nos grupos é estipulado considerando o artigo nº 24 do Regimento do CCI (Unesp, 2023) que estabelece a proporção adulto-criança visando à qualidade do atendimento na creche:

Quadro 04 – Relação adulto-criança por grupos nos CCIs

FAIXA ETÁRIA	Nº DE CRIANÇAS POR GRUPO	Nº DE ADI
3 meses a 11 meses	5	1
1 ano a 1 ano e 11 meses	8	1
2 anos a 2 anos e 11 meses	12	1
3 anos a 3 anos e 11 meses	15	1

Fonte: UNESP, 2023.

Com base na realidade organizacional dos CCIs, Garms (2011, p. 06) justifica a necessidade de estipular a proporção adulto-criança e considera:

[...] dentro das condições ambientais e de estrutura física adequadas é necessário considerar o quantitativo de crianças, a proporção criança-adulto, em um espaço educativo de qualidade. Tem-se por princípio que quanto menor e dependente é a criança, maior a necessidade da presença de adultos; por outro lado, conforme a criança vai se tornando independente e autônoma, solicitando mobilidade e contatos com crianças de outras faixas etárias, com outros adultos além daqueles de seu grupo etário de referência, um maior número de crianças pode ficar a cargo de cada adulto.

O CCI “Pertinho da Mamãe” e núcleo iniciaram o ano de 2024 com 58 crianças matriculadas, sendo que no decorrer do ano pode haver ingresso de novas crianças. Mesmo havendo a proporção adulto-criança e a definição de grupos etários (UNESP, 2013), destacamos que as professoras trabalham em conjunto e estabelecem parcerias diárias constantes. Essas profissionais, assim como os demais servidores, são co-responsáveis por todas as crianças que frequentam o CCI, independente do grupo de convivência que esteja sob sua responsabilidade, instituindo assim a função educativa de todos os profissionais que formam a equipe de trabalho da escola.

4.1.2. A formação continuada nos CCIs da UNESP

Atualmente, a formação continuada nos CCIs da UNESP ocorre de duas maneiras: no planejamento semestral e nas reuniões mensais de formação de equipe. O planejamento semestral coincide com o retorno do período de férias, com a reorganização dos espaços da creche, com momentos de formação da equipe e a organização administrativa do trabalho. São cinco dias para o planejamento que pode acontecer em janeiro e julho ou somente em janeiro. Fica a critério da supervisão de cada creche definir a organização desses cinco dias de planejamento no decorrer do ano. As reuniões de formação da equipe podem ser mensais (meio período) ou bimestrais (período integral), também fica a critério da gestão de cada CCI definir como as reuniões serão organizadas.

É importante destacar que, por se tratar de uma instituição com certa autonomia na sua forma de “fazer escola”, as formações nos CCIs acontecem de forma diferente das demais escolas da rede pública. Não está regulamentada a realização de hora-atividade⁴² conforme previsto na Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, que fixa

⁴² “[...] a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola” (Brasil, 1997, p. 03).

diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As professoras fazem parte da carreira técnico-administrativa da universidade e não da carreira docente/magistério.

Destacamos que o tempo para formação, atualização e estudos do professor está entre os fatores para a garantia de uma educação de qualidade, conforme aponta a Pesquisa Nacional de Qualidade em Educação:

[...] a pesquisa também evidenciou que a garantia de horário na jornada de trabalho para o planejamento e avaliação das atividades é fundamental para a constituição de uma oferta educacional de qualidade, pois a chamada hora-atividade, em torno de 25% da jornada docente, apesar de variações regionais, conforme verificado nas escolas da amostra, para o desenvolvimento de atividades que não sejam as aulas, representam um período maior de preparação e de atendimento aos alunos e à comunidade, proporcionando maior qualidade ao trabalho realizado pelo professor (Brasil, 2006, p. 127).

Desde 2023 as questões relativas à formação continuada nos CCIs também estão sendo discutidas junto à Comissão Permanente de Educação Básica da UNESP (COPEB), que se encarregará de organizar e implementar a supervisão de ensino das escolas de educação básica (CCIs) e de educação profissional de nível médio (escolas técnicas), a partir das normatizações do CEE – Conselho Estadual de Educação (UNESP, 2023).

Dentre as atribuições da COPEB está “propor, implementar e acompanhar, em articulação com as Pró- reitorias de Graduação e Pós-graduação, o desenvolvimento de programas de educação continuada para docentes e demais servidores da escola”. A composição da comissão de educação básica, especialmente para os CCIs, representa uma conquista, pois sinaliza um caminho de fortalecimento da Educação Infantil desenvolvida dentro da universidade.

Com base na pesquisa documental é notável que o tempo de formação das equipes dos CCIs é insuficiente para que se desenvolvam percursos de formação aprofundados, a partir de práticas reflexivas em grupo, com periodicidade, que são fundamentais para o fortalecimento de uma prática docente de qualidade. O diálogo e a exposição de dificuldades e desafios de forma constante e colaborativa, ajudam os professores a enfrentarem as demandas do dia a dia com mais segurança. O fato de ter instituído um espaço de fala e de escuta permanente contribui-se para o bem-estar docente e para a solidez das concepções de infância, de criança, de escola, de professor e de espaço, fatores fundamentais para a realização de um trabalho coerente. Sabendo

que essas concepções direcionam às práticas; os modos de agir, de falar, de se posicionar, logo refletem na maneira de como esse espaço é planejado e organizado, como apontado por Forneiro (1998) ao descrever os três níveis de tomada de posse do espaço pelo professor.

O PPP do CCI “Pertinho das Mamãe” aponta, dentre outros, dois aspectos dificultadores do desenvolvimento do trabalho pedagógico no CCI que estão relacionados à formação continuada: o primeiro diz respeito “[...] a “morosidade” da formação continuada, tendo em vista a indisponibilidade em realizá-la de forma mais sistematizada pela própria supervisão do CCI dentro de um período mais curto” (CCI, 2022, p. 19). E o outro aspecto está relacionado à figura central de gestão do CCI, que é a supervisora. O documento destaca que “dada a imensa demanda das atribuições do supervisor do CCI, que geram uma sobrecarga importante, não há disponibilidade para um acompanhamento da área pedagógica, inviabilizando a proximidade com os educadores na realização contínua do trabalho de cada grupo etário” (CCI, 2022, p. 20). Com o aligeiramento ou superficialidade da formação continuada, com a falta de tempo para os registros (planejamento, registros diários, por exemplo) e para a documentação pedagógica, como podemos construir um processo de formação continuada que envolva efetivamente as professoras? Esse foi um desafio dessa pesquisa.

Portanto, enquanto os CCIs não têm a ampliação dos seus momentos de formação continuada, a opção por encontros formativos foi a que se ajustou à realidade, pois foram integrados ao cronograma de reuniões já previstas no calendário da creche. Apesar das limitações, buscamos conhecer as especificidades do CCI e entender como as professoras organizam os espaços, e a partir desse “conhecer da realidade” trouxemos elementos para contribuir com a ampliação do repertório profissional no que tange às especificidades da organização dos espaços.

4.2. O percurso formativo com as professoras

Os encontros formativos aconteceram no segundo semestre de 2023, de forma online, síncrona e gravados⁴³. Finalizamos com um encontro presencial em janeiro de 2024, na cidade de Botucatu. Construir um espaço de troca para os encontros foi fundamental, assim como proporcionar materiais e oportunidades para que o grupo

⁴³ Os participantes foram comunicados, com antecedência, sobre a gravação dos encontros.

pudesse ampliar os conhecimentos sobre a organização dos espaços, a partir de reflexões sobre a prática que desenvolviam.

Diante da complexidade da docência com crianças, considerar os professores, seus conhecimentos e seus fazeres é fundamental para a construção dos caminhos da pesquisa. E se as maneiras de compreender, de se posicionar e de estar no mundo direcionam às práticas docentes, é necessária uma formação que se baseie na escuta e no diálogo, que provoque boas perguntas, que proporcione tempo para que os profissionais possam ler, escrever e registrar o que fazem, cotidianamente, nas escolas, trocar experiências, refletir e promover transformações nas práticas para qualificar o trabalho realizado com as crianças.

Nesse contexto, retomamos o objetivo de planejar e executar ações de formação continuada centrada na escola, visando o fortalecimento da prática das professoras da creche, com relação à organização dos espaços. Durante a formação, problematizamos as escolhas que nós, adultos, fazemos com relação à organização dos espaços. Com base na observação das crianças e, como aponta Horn (2004), muitas vezes de forma solidária, organizamos o espaço da creche de acordo com as necessidades das crianças, a estrutura física e a disponibilidade de materiais e mobiliários da instituição.

Diante de tantas demandas, dificuldades, desafios e oportunidades que o trabalho na creche nos apresenta, argumentamos que o processo de organização do espaço é um caminho que precisa ser percorrido pelos professores, um caminho que possibilita edificar um ambiente de trabalho rico e potente, que nos convida a permanecer e investir nele.

Essa atuação do professor, diante da organização do espaço, pode ser compreendida em quatro tarefas: 1) concretizar as intenções educativas e o método de trabalho, 2) planejar e organizar o espaço, 3) observar e avaliar o seu funcionamento, 4) introduzir as modificações que forem necessárias (Forneiro, 1998). Essas quatro tarefas estão interligadas e geram um movimento constante que direciona para o aprimoramento da prática e uma organização do espaço contextual, com qualidade material e relacional. Destacamos que a atuação do professor é regida pelas escolhas e opções teórico-metodológicas, haja vista que:

[...] o processo que envolve a organização e que começa com a concretização de intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar (trabalho por cantos, oficinas, unidades didáticas, projetos de trabalho, etc.), já que isto irá incidir diretamente na tomada de decisões para o planejamento e posterior organização do espaço (Forneiro, 1998, p. 261).

Qualquer tomada de decisão é um ato de responsabilidade, que deve ser externado no processo de organização do espaço. Horn (2017) destaca que a Educação Infantil, na busca por uma identidade, se espelhou em muitos traços do Ensino Fundamental, etapa incompatível com os princípios da Educação Infantil e sinônimo de prejuízos para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Historicamente, existe um receio em relação ao emprego de práticas pedagógicas ditas escolarizantes ou antecipatórias do Ensino Fundamental. A preocupação é legítima e consideramos fundamental saber o caminho que não queremos trilhar. Entendemos que são as práticas, as concepções de criança, infância e de Educação Infantil dos profissionais da primeiríssima infância que vão garantir que as relações de educação e cuidados sejam pautadas nas especificidades desta etapa da Educação Básica.

Por isso, problematizar as “convicções” e os modos de ser e agir na docência são essenciais para traçar uma linha profissional cada vez mais forte. Com esse olhar, Trueba Marcano (2022, p. 40) enfatiza que:

Nossa docência, cada ato, por menor que seja, a maneira com que apresentamos uma atividade, como observamos, nossa forma de falas, de olhar, tudo está estreitamente interligado às nossas concepções educativas: as conscientes e as inconscientes. Por isso, é importante saber, conhecer ao que damos voz e de quais correntes somos filhos e herdeiros. Com que finalidade? A de reconhecê-las; de revelar por meio de nossa consciência, nossa imagem de criança, nossa imagem do que é educar, para poder trabalhar com base nessa clareza e, assim, estreitar as pontes entre o que fazemos e o que realmente desejamos fazer.

Nessa perspectiva, assim como aponta Trueba Marcano (2022), com o intuito de sermos ponte para as professoras nesse processo de ampliação e aprofundamento de conhecimento e de fortalecimento das práticas pedagógicas, construímos um percurso formativo sobre a organização dos espaços, pautado na participação e envolvimento das professoras.

Essa pesquisa, assim como os encontros formativos, buscaram contribuir com a política de fortalecimento dos CCIs da UNESP e seus profissionais além de aprimorar o trabalho pedagógico desenvolvido no CCI, profissionalizar o olhar docente para a organização do espaço escolar, fortalecer a prática pedagógica dos professores e promover um ambiente de bem-estar para adultos e crianças.

Especificamente sobre os encontros formativos on-line, consideramos que, assim como os espaços escolares precisam ser instigantes e estimulantes para as crianças, é importante que o mesmo aconteça com o ambiente virtual disponibilizado para as professoras. Dessa forma, buscamos meios para proporcionar momentos de interação com o grupo, tentando vencer a limitação física do ambiente virtual.

Sobre a periodicidade dos encontros formativos, enfatizamos que eles foram inseridos no cronograma de formações do CCI ao longo do segundo semestre de 2023. Durante a participação nos encontros, os assuntos e especificidades do CCI deixaram de ser discutidos coletivamente ou foram postergados. Portanto, a possibilidade de realizar encontros mensais por um longo período não foi cogitada.

Os encontros formativos estavam programados para começar em agosto, mas devido a um problema com os correios, a caixa com materiais para a dinâmica, que fazia parte do primeiro encontro não chegou a tempo. Como esse material era fundamental, tivemos que adiar o início das atividades, comprometendo a duração da formação.

Considerando os imprevistos e as resoluções que buscamos no trajeto de organização das atividades com as professoras, nossa percepção é de que os encontros formativos conseguiram atender às demandas apresentadas pelas professoras e às observadas durante a pesquisa. Com base na leitura do PPP do CCI, percebemos que tínhamos um grupo de professoras participantes com conhecimento prévio sobre a importância dos espaços para o CCI. Assim, os encontros focaram nos pontos não observados nem no PPP do CCI “Pertinho da Mamãe” nem na maioria das fotografias dos espaços do CCI enviadas pelas professoras.

4.3. Iniciando a conversa: bem-vindas a pesquisa

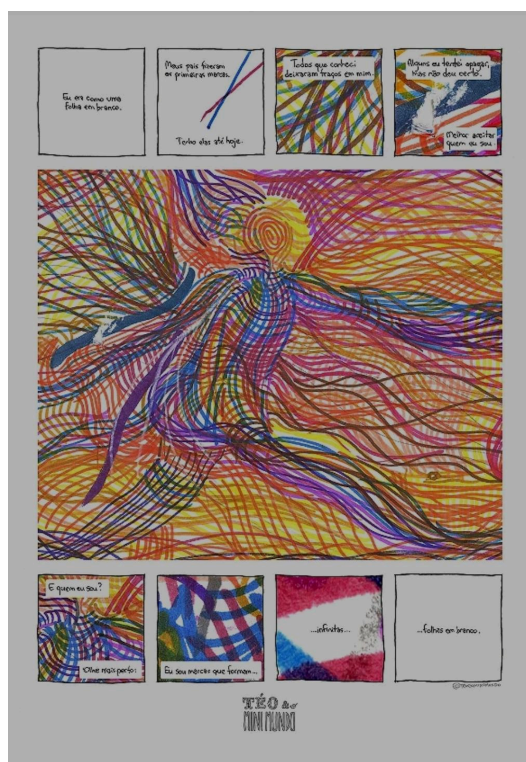
O primeiro encontro ocorreu em 29 de setembro de 2023, no período da tarde, e contou com a participação de 13⁴⁴ professoras. Embora tivéssemos agendado com antecedência, foi solicitado pela supervisora que as professoras fossem liberadas um pouco antes do tempo previsto. Pelo fato dos encontros estarem atrelados ao calendário anual da creche, sendo realizados, concomitantemente, com o único dia de formação

⁴⁴ Algumas professoras se posicionaram no vídeo de forma que não ficavam visível na transmissão, apareceram apenas quando foram se apresentar ou fazer alguma fala. Esse posicionamento das professoras no espaço foi respeitado, pois era desejável que se sentissem bem naquele local.

mensal da equipe, compreendemos que imprevistos e urgências acontecem, e algumas necessidades não podem ser adiadas, dadas as circunstâncias em que as formações no CCI ocorrem. Dessa forma, ajustamos nosso cronograma à demanda apresentada.

No primeiro encontro⁴⁵, o grupo se mostrou bem à vontade e descontraído, trazendo elementos de sua formação e destacando os anos de atuação na Educação Infantil, especificamente no CCI “Pertinho da Mamãe” e Núcleo. O grupo se mostrou acolhedor, e tivemos a oportunidade de falar sobre a importância de sermos um grupo, tanto no espaço de formação que se iniciava quanto no dia a dia no CCI. Nesse contexto, utilizamos o quadrinho do artista Caetano Cury⁴⁶ para ilustrar essa metáfora da formação docente enquanto uma composição:

Figura 5 - Somos feitos por muitas marcas



Fonte: Cury, 2020.

⁴⁵ Dificuldades enfrentadas nos encontros on-line: enquanto projetávamos o material do encontro não era possível ver o grupo e como estavam em uma sala ampla, quando o grupo falava, gerava eco e um som abafado, não ficando nítida alguns diálogos ou colocações, esses foram pontos que limitaram a interação. Algumas falas das professoras não foram compreendidas (inaudível). O mesmo aconteceu com a oscilação do sinal de internet, interrompendo a transmissão e impedindo a condução de um diálogo fluido. Esses pontos limitaram ainda mais o tempo e interferiram na nossa concentração, devido a apreensão de não conseguirmos concluir a proposta minimamente.

⁴⁶ Caetano Cury é um quadrinista e aquarelista, tem livros publicados e é conhecido no Instagram pela página Téio e O Mini Mundo - @teoeominimundo.

Cada traço, cada marca de nossa trajetória profissional fica registrada, e é essa composição que nos torna únicos. A composição docente é movimento, não é uma trajetória linear, não é um acumulado de anos. Temos maneiras diferentes de nos tornarmos docentes. Muitas professoras falaram sobre sua atuação não só na Educação Infantil, mas também no ensino fundamental.

Compartilhamos com as professoras nossas intenções de pesquisa, que versaram especificamente sobre os CCIs, e destacamos o quão importante era a participação delas nesse processo de recolocar os CCIs no âmbito do desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisas de mestrado e doutorado da UNESP. Ressaltamos a necessidade de contribuir com a política de fortalecimento dos CCIs após um período de "apagamento"; reforçar a função e o papel das ADIs enquanto professoras de Educação Infantil (nomenclatura); destacar a importância da ampliação da formação continuada para as equipes dos CCIs; e tornar as práticas e os fazeres que acontecem dentro dos CCIs conhecidos, divulgando o que fazemos pela Educação Infantil dentro da universidade⁴⁷.

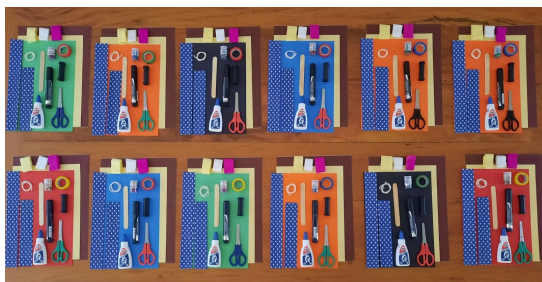
4.3.1. A produção artística das professoras: uma analogia com as diferentes maneiras de organização dos espaços

Para suscitar a conexão com a temática referente à organização dos espaços, pensamos em uma dinâmica que movimentasse o grupo de maneira diferente do esperado para uma formação on-line, tanto corporalmente quanto intelectualmente.

Nesse sentido, optamos por trazer outras linguagens e materiais para que as professoras interagissem e pudessemos introduzir o assunto. Providenciamos diversos materiais e os acondicionamos em envelopes (cola, papéis de diferentes texturas e tamanhos, carretel, durex colorido, palito de sorvete, entre outros) para serem utilizados em uma produção artística.

⁴⁷ De acordo com dados coletados pela Comissão Técnica de CCIs, no final de 2023, com os supervisores dos CCIs, a nossa pesquisa era a única que estava sendo desenvolvida naquele momento junto aos CCIs da UNESP. Esse dado reforça a percepção de que os CCIs precisam ser retomados como espaços de formação e de pesquisa. Os CCIs da UNESP fazem parte de uma universidade e deveriam estar inseridos, junto com seus profissionais, no âmbito de ensino, pesquisa e extensão de forma contundente. Essa inserção deve aproximar os CCIs das pesquisas desenvolvidas e os pesquisadores das práticas pedagógicas realizadas nos CCIs. O objetivo é criar um processo de mão dupla de desenvolvimento profissional, onde um contribui com o outro.

Figura 6 - Seleção e organização dos materiais para a dinâmica



Fonte: Cocito, 2023.

Figura 7 - Materiais organizados em envelopes



Fonte: Cocito, 2023.

Todos os envelopes continham os mesmos materiais. Nós os embalamos e encaminhamos em uma caixa para o CCI "Pertinho da Mamãe", com a orientação de que as professoras abrissem a caixa apenas no dia do primeiro encontro.

Figura 8 - Organização dos materiais em envelopes



Fonte: Cocito, 2023.

Figura 9 - Organização da caixa para envio



Fonte: Cocito, 2023.

A intencionalidade da dinâmica, que chamamos de "Uma pausa para criar", foi propor uma criação artística individual de tema livre, elaborada a partir dos materiais contidos no envelope.

Oferecemos materiais que são de manuseio frequente das professoras, mas geralmente destinados ao uso e exploração das crianças. Desta vez, foi o momento das

professoras explorarem esses materiais, pensando em composições possíveis, a partir da percepção e do repertório de cada uma.

As associações que as professoras fizeram com os materiais, resultando nas produções artísticas, foram movidas pelos saberes e pela bagagem cultural de cada uma delas. Cada material suscitou uma intenção, uma possibilidade. Com esse olhar, a dinâmica trouxe a organização do espaço como metáfora. Nosso objetivo com essa proposta era mostrar que o que acontece com os materiais também ocorre com a organização dos espaços: podemos ter os mesmos materiais e mobiliários, mas os arranjos serão diferentes, pois cada professora tem uma maneira de agir e interpretar a melhor forma de utilizar esses elementos na organização do espaço do CCI.

Uma das primeiras perguntas das professoras quando começamos o encontro foi: "Podemos abrir aquela caixa?" De forma muito descontraída, o grupo se mostrou ansioso com a caixa fechada. Ao abrir a caixa, pedimos que entregassem os envelopes para todas as professoras. Lemos as instruções que estavam coladas na parte externa do envelope e a lista de materiais que estava dentro do envelope, conforme as imagens abaixo:

Figura 10 - Instruções para a dinâmica



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 11 - Lista de Materiais



Fonte: Cocito, 2024.

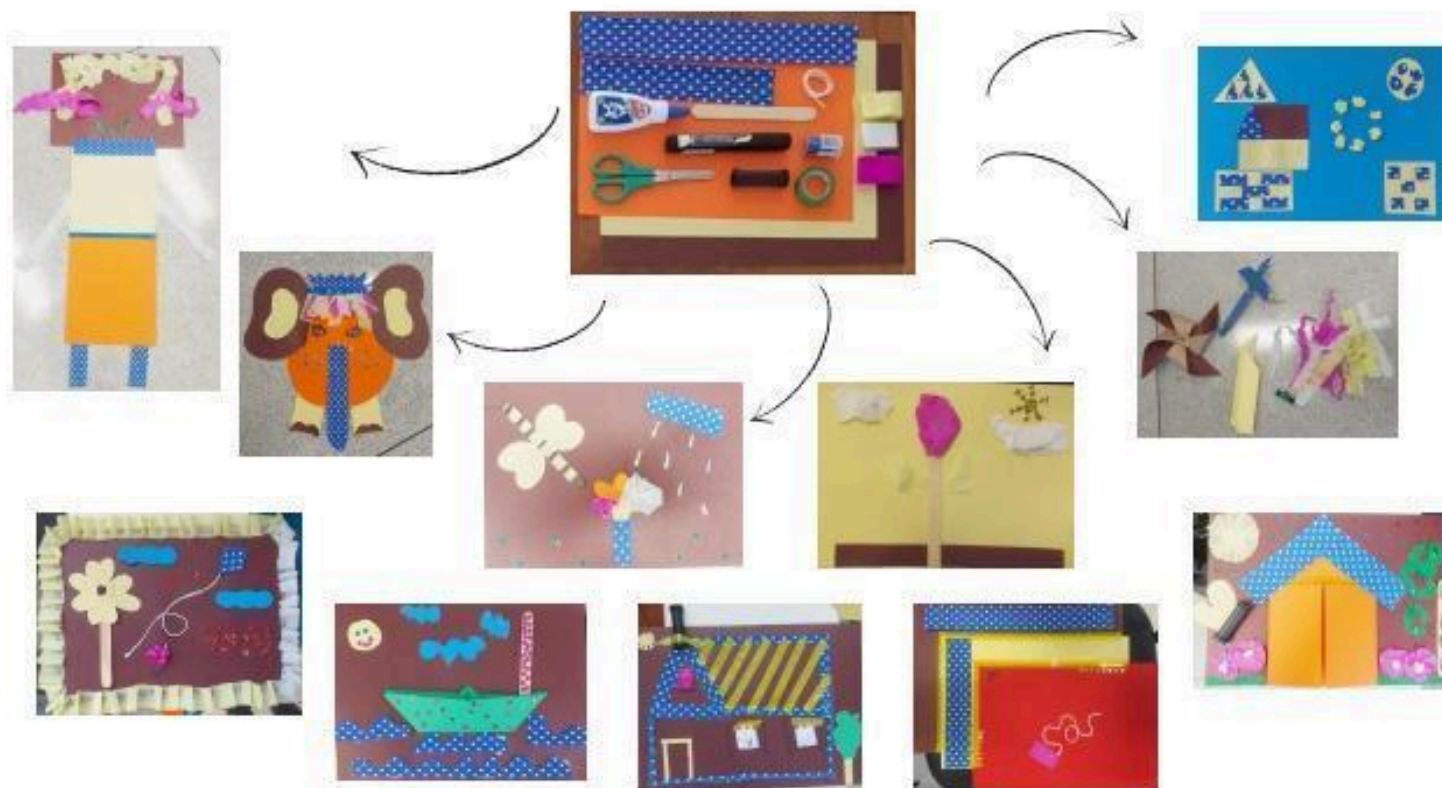
As professoras se reposicionaram no espaço da sala (sala de reuniões da universidade). Algumas se sentaram no chão, conversaram brevemente entre si e logo a sala foi tomada pelo silêncio. Concentradas, realizaram a atividade. Inicialmente, foi

indicado um tempo de 15 minutos para a realização da proposta. No entanto, as professoras precisaram de 30 minutos para concluí-la, tempo que foi respeitado.

Conforme foram finalizando as produções, posicionaram-nas no chão da sala. De imediato, consideramos as produções criativas. Pedimos apoio para que uma das professoras fizesse os registros fotográficos e os enviasse via aplicativo WhatsApp. Depois da tarefa finalizada, lançamos algumas perguntas: O que pensamos ao abrir o envelope? O que acionamos no momento de criar? O que foi importante para a realização dessa produção?

Uma professora destacou que o silêncio foi importante para a realização da tarefa. Outra destacou que pensar em alguma coisa que ela gostava, ou em onde ela gostaria de estar naquele momento, a motivou. A partir dessas criações, fizemos algumas intervenções e trocas com as professoras. Primeiro, pedimos para separarem as produções iguais e, depois, para agruparem as produções certas e erradas.

Figura 12 - Mesmo material, diferentes produções



Fonte: Cocito, 2023.

Ao fazerem suas escolhas sobre quais seriam iguais, as professoras foram nomeando os critérios. O grupo criou o critério "isolado" para agrupar as produções que não se assemelhavam com nenhuma outra e o critério "natureza" para as produções que tinham algum elemento dessa categoria. As professoras chegaram à conclusão de que não havia nenhuma composição igual. Quando perguntamos sobre quais eram certas e erradas, após uma breve troca de ideias, entenderam que não havia certo ou errado. Nesse processo de autoria, existiam composições diferentes, únicas.

Propomos uma reflexão sobre os elementos materiais e subjetivos que utilizamos ao fazer as criações e ao organizar os espaços da creche. Utilizamos os mesmos materiais, mas obtivemos resultados diferentes. No que diz respeito aos aspectos subjetivos, destacamos a singularidade de acordo com a bagagem cultural de cada uma. As nossas experiências nos conduzem a diferentes formas de manipular, organizar e interagir com os materiais. O percurso formativo de cada professora, estrutura as concepções, que direcionam o modo de agir, organizar e criar. Algumas usaram todo o material, outras não usaram tudo e algumas pediram material emprestado, utilizando outras estratégias para a realização das produções que extrapolaram o inicialmente proposto pela dinâmica. A maneira de cada pessoa olhar os materiais é diferente, assim como aconteceu na composição com os materiais que culminaram nas produções artísticas das professoras.

Assim sendo, a partir de uma dinâmica interativa, propusemos uma analogia para que as professoras refletissem sobre o processo de organização dos espaços, ampliando e aprofundando os seus saberes. Nossa formação, nossa infância e nossas vivências são únicas, constituindo maneiras diferentes de entender e atuar. Temos os documentos norteadores e a legislação, mas nossa ação é particular e precisamos nutrir-la, buscando melhorar a partir do que já fazemos. Nesse sentido, realizamos uma conexão com a organização dos espaços e indagamos o grupo a pensar: Qual era o jeito certo de organizar os espaços? O que direcionava a nossa ação docente? Como organizamos os espaços no CCI?

Consideramos relevante nos voltarmos para o que acontecia dentro do CCI, por isso optamos por não trazer "receitas" ou modelos. As professoras, de modo geral, demonstraram preocupação em atender às necessidades das crianças e contribuir com o desenvolvimento integral delas, de acordo com as especificidades de faixa etária. Nos voltamos, portanto, a refletir sobre a realidade da escola, o que poderíamos oportunizar de melhor para professoras e crianças.

Para problematizar essas questões, apresentamos a figura de engrenagens, que interconectadas fazem uma estrutura funcionar. Uma máquina ou relógio só funciona se todas as peças estiverem no lugar. Assim, através da analogia com as engrenagens, trouxemos para a discussão as três esferas que trabalhamos em relação ao espaço físico: materiais, mobiliário e decoração. Quando esses elementos estão alinhados com o desenvolvimento da criança e com as nossas concepções enquanto professoras, esse espaço atua em parceria conosco.

Ao final do encontro, lançamos as tarefas para o grupo, que consistiam em encaminhar para o nosso e-mail três fotos de espaços que as professoras organizaram com/para as crianças. Alertamos que as fotos deveriam ser do espaço físico, sem as crianças. Depois, em conversa com o grupo, resolvemos encaminhar as fotos pelo WhatsApp (particular). Também reservamos um tempo para responder perguntas, curiosidades e receber sugestões. Informamos que seria encaminhado um formulário simples, nos e-mails, para ser preenchido de forma online, com perguntas dissertativas curtas e de múltipla escolha. O formulário e as respostas obtidas constam no Anexo 3. Um dos objetivos do formulário consistiu na abertura de um canal de comunicação onde as professoras pudessem encaminhar suas dúvidas e questionamentos de forma anônima.

4.4. Conhecendo o espaço do CCI através do registro fotográfico das professoras

Ao final do primeiro encontro formativo, solicitamos às professoras que fizessem registros fotográficos da organização dos espaços⁴⁸. Pedimos que enviassem três fotos de espaços organizados por elas ou em parceria com as crianças. Recebemos registros de dez professoras, sendo que três foram enviados em duplas, pois resultaram de trabalhos realizados em colaboração. O uso das fotografias teve como objetivo verificar como as professoras organizavam o espaço e identificar as necessidades formativas iniciais, baseando-se nas etapas do processo de “tomada de posse” dos espaços, descritas por Forneiro (1998). Seguem os registros⁴⁹ fotográficos feitos pelas professoras:

⁴⁸ Registro da estrutura física sem a presença de adultos ou crianças.

⁴⁹ As professoras foram identificadas com nomes fictícios. Os nomes homenageiam ex-servidores e colaboradores, homens e mulheres, do CCI “Chalezinho da Alegria” do campus de Presidente Prudente/SP.

Registros da professora⁵⁰ Adriana:

Com base nos registros das professoras, trabalhamos com essas três fotos:

Figura 13 - Espaço multifuncional para brincadeiras



Fonte: Registro da professora Adriana, 2023.

Figura 14 - Mobiliário adaptado - fogão e panelas



Fonte: Registro da professora Adriana, 2023.

Figura 15 - Espaço externo organizado para brincadeira



Fonte: Registro da professora Adriana, 2023.

⁵⁰A professora encaminhou oito fotografias - dois registros apareciam a imagem de crianças e um dos registros aparecia a imagem de um adulto, mesmo não aparecendo os rostos optamos por não utilizar. Dois registros apresentavam jogos confeccionados a partir de materiais reutilizáveis, iniciativa que consideramos interessante, mas optamos por não selecionar esses registros, pois o uso de materiais reutilizáveis foi representado na foto do mobiliário adaptado – fogão e panelas.

Na Figura 13, percebemos uma adaptação do espaço para múltipla funcionalidade. Assim sendo, o espaço pode ser usado para leitura ou brincadeira no colchonete, mas também pode ser o espaço de uma barraca para brincar de faz de conta, de casinha, de acampamento, de castelo e o que mais inventarem. A utilização das traves de futebol para organização desse contexto de brincar evidencia o que precisamos exercitar no dia a dia dentro da escola - olhar para os objetos a partir de uma ótica desacostumada, ampliando o nosso olhar para as possibilidades existentes em materiais e mobiliários.

A Figura 14 apresenta a reutilização de material (caixas) para confecção de mobiliário e materiais. Com criatividade, esse tipo de adaptação é possível de ser feita com baixo custo e com boa aceitação entre as crianças. Caixotes de madeira, paletes, tambores, baldes grandes, são materiais que podem ser reutilizados.

A Figura 15, "brincar de lavar roupas⁵¹", apresenta um espaço que provavelmente é organizado eventualmente, ou seja, não é um espaço permanente. A rotatividade das propostas de organização dos espaços é uma característica importante para mantermos o interesse, o entusiasmo e cultivar a surpresa. Espaços organizados de forma sazonal criam uma expectativa nas crianças sobre as propostas que virão. A utilização do espaço externo para essas proposituras enriquece o dia a dia na escola, atribui aos espaços "não convencionais" novas funções e permite que as crianças transitem e explorem diferentes espaços da escola com amplitude.

⁵¹ A brincadeira apresentada na foto, lavar as roupas e pertences, provavelmente de bonecas e do espaço da casinha, pode ser incrementada e modificada - incluir as bonecas para um banho, lavar panos de algodão cru num dia e no outro fazer uma pintura nos tecidos, fazer uma brincadeira com esponjas e rolos de pintura, por exemplo.

Registros da professora Márcia:

A professora enviou os três registros solicitados, conforme segue:

Figura 16 - Espaço para jogos diversos



Fonte: Registro da professora Márcia, 2023.

Figura 17 - Espaço para leitura



Fonte: Registro da professora Márcia, 2023.

Figura 18 - Espaço de brincadeira de casinha



Fonte: Registro da professora Márcia, 2023.

Observamos um cuidado com a organização dos materiais. Os mobiliários eram bem conservados, de cores alegres e predominantemente de plástico. O chão da sala estava bem conservado e limpo, parecendo ser emborrachado, o que é muito importante para o conforto térmico das crianças. Identificamos a intenção de organizar o espaço em cantos. Houve a delimitação no espaço da cozinha (Figura 18) com os tatames de EVA

coloridos. Consideramos que a organização do espaço pode ser aprimorada com o estabelecimento de zonas circunscritas e estantes baixas, preferencialmente em madeira.

Os objetos contidos, no que identificamos como canto da leitura (Figura 17) e canto de jogos diversos (Figura 16), se estivessem organizados em estantes baixas, formando a circunscrição do espaço, torná-lo-ia mais dinâmico e usual, haja vista que da maneira como estão, objetos e materiais colocados no chão, comprometem a circulação das crianças e o desenvolvimento das brincadeiras.

Destacamos a decoração da sala que apresenta fotos das crianças, contribuindo com o sentimento de pertença e a construção da identidade. Cortinas e almofadas de tecido trazem um toque de aconchego, além de contribuírem com o controle da luminosidade e servirem como um suporte para descanso, respectivamente. Neste sentido, o canto da leitura também pode assumir uma dupla função - canto da leitura e canto da calma, do descanso. As crianças, muitas vezes, precisam de pausa e ter na sala um espaço que propicie isso na rotina, muitas vezes agitada, da escola.

Registros da professora Marisa:

A professora encaminhou um vídeo dos espaços da sala de referência e, a partir do vídeo, fizemos o recorte dos espaços e geramos os três registros abaixo:

Figura 19 - Espaço para brincadeira de casinha



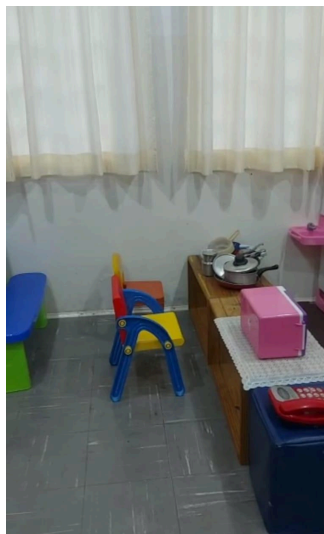
Fonte: Registro da professora Marisa, 2023.

Figura 20 - Delimitação do espaço com mobiliário



Fonte: Registro da professora Marisa, 2023.

Figura 21 - Espaço para brincadeira de casinha



Fonte: Registro da professora Marisa, 2023.

Entendemos que, ao encaminhar o vídeo, a professora quis apresentar “o todo” de sua sala. Nesse espaço, observamos a presença de zonas circunscritas, com a delimitação do espaço com mobiliário (Figuras 20 e 21) e a organização do espaço em cantos temáticos (Figura 19). Existem alguns caixotes baixos de madeira e outros mobiliários de plástico para compor o espaço. Consideramos que investir em mobiliários, preferencialmente de madeira, com diferentes alturas e formatos, seria uma boa decisão e agregaria outras possibilidades à organização dos espaços da sala.

Materiais não estruturados aparecem na organização dessa sala, assim como objetos de uso cotidiano, como panelas de metal, tampas e peneiras. Esse espaço remete à relevância da adequação da quantidade de materiais disponíveis para as crianças, de modo a evitar tanto o excesso quanto a escassez de materiais, conforme orienta Forneiro (1998).

Registros da professora Idalina⁵² :

A professora encaminhou as seguintes fotografias:

Figura 22 - Espaço de brincadeira com carrinhos



Fonte: Registro da professora Idalina, 2023.

Figura 23 - Espaço de brincadeira com bonecas



Fonte: Registro da professora Idalina, 2023.

Figura 24 - Espaço de brincadeira de casinha



Fonte: Registro da professora Idalina, 2023.

A presença do espelho (figura 22) é algo muito positivo para todas as salas, desde os bebês até as crianças maiores, e não deve se restringir aos espaços da sala e/ou dos banheiros e nem se resumir a apenas um formato, geralmente retangular.

⁵² A professora encaminhou quatro fotografias, duas delas eram do Canto da casinha, então selecionamos a fotografia que consideramos que melhor representasse esse espaço e descartamos a outra.

Os tatames delimitam o espaço do chão e também oferecem conforto térmico (Figuras 22 e 24), tapetes de tecido, barbante, sisal, também são opções interessantes para essa finalidade.

A professora também organiza o espaço adaptando o mobiliário: o colchonete se transformou em cama (Figura 23) no espaço para brincadeira com bonecas. A versatilidade do mobiliário é uma característica que quando bem explorada oferece muitas possibilidades para a organização do espaço: a mesa pode virar uma cabana, as cadeiras podem formar os assentos da platéia do teatro, o colchonete se transforma na maca para a brincadeira de médico, a estante serve de suporte para montar as gôndolas do supermercado.

Os materiais acondicionados em caixas, como observamos nas fotos, se constituem em uma prática recorrente nas escolas. Sugerimos outras possibilidades de materiais para guardar esses objetos, como por exemplo: sacos/sacolas de tecido, cestos de palha, baús. Essas opções enriquecem as experiências das crianças ao possibilitarem o acesso a materiais que agregam texturas e que se constituam em uma alternativa para o plástico.

Registros das professoras Aparecida e Andressa⁵³

As professoras encaminharam as fotografias a seguir:

Figura 25- Espaço de leitura



Fonte: Registro das professoras Aparecida e Andressa, 2023.

Figura 26 - Espaço de leitura com mobiliário adaptado



Fonte: Registro das professoras Aparecida e Andressa, 2023.

Figura 27 - Espaço com mobiliários em espuma e outros elementos



Fonte: Registro das professoras Aparecida e Andressa, 2023.

⁵³As professoras encaminharam quatro fotografias, uma delas apresentava um mural com quatro saquinhos plásticos tipo zip cada um com um elemento (glitter, areia, bolinhas de isopor e água colorida com conchinhas ou algo semelhante) para as crianças interagirem. Esse registro não foi inserido, pois optamos por incluir fotos que mostrassem os espaços de forma abrangente. Contudo, essa fotografia do mural é apresentada nas discussões sobre decoração nesta seção.

O chão dessa sala é bem colorido e emborrachado, o que contribui para o conforto térmico das crianças, mas, na nossa percepção esse chão exige a presença de mobiliários, tapetes e de objetos de cores neutras para equilibrar o cenário cromático apresentado.

Os materiais e o mobiliário apresentados nos levam a inferir que é um espaço de uso de bebês. Os livros posicionados em uma plataforma baixa (Figura 25) é uma boa estratégia para manter os materiais organizados e acessíveis para as crianças manipularem. As estruturas de espuma (Figura 27), servem de apoio e sustentação para as crianças. Os móveis, as pequenas rampas e os tablados de madeira são indicados para serem inseridos nos espaços para os bebês, pois servem de apoio por serem firmes e oferecerem sustentação segura, além de ajudarem nas aquisições motoras.

As garrafas grandes, transformadas em brinquedos (Figura 27), e a caixa com tecidos pendurados (Figura 26) são elementos importantes construídos pelas professoras. Esses materiais confeccionados podem não ser duráveis, porém podem ser facilmente reparados ou trocados. A reutilização dos materiais existentes, de baixo custo agrega qualidade ao espaço da sala. Podemos fazer a adaptação dos materiais e mobiliários. Para tanto, faz-se necessário desacostumar o nosso olhar em relação aos objetos. Dessa forma conseguimos ver o extraordinário no ordinário e, com criatividade, encontrar possibilidades interessantes. Nem sempre vamos precisar investir grandes quantias de dinheiro para ter bons resultados com relação à organização dos espaços.

Registros das professoras Janete e Laís⁵⁴:

Os registros feitos pelas professoras foram os seguintes:

Figura 28 - Espaço geral da sala



Fonte: Registro das professoras Janete e Laís, 2023.

Figura 29 - Espaço para leitura



Fonte: Registro das professoras Janete e Laís, 2023.

Figura 30 - Mesa para montar/manipular blocos



Fonte: Registro das professoras Janete e Laís, 2023.

A organização desse espaço indica que crianças maiores o frequentavam e deveria ser uma sala numerosa. Observamos mesas e bancos com muitos assentos,

⁵⁴ As professoras enviaram sete fotografias, observando as fotos excluímos duas que registravam a organização de uma grande mesa retangular para desenho, com lápis e papéis dispostos sobre ela. Outro registro que descartamos apresentava uma lousa desenhada de giz (lousa em altura acessível para as crianças) e os outros registros que excluímos eram do espaço da casinha, no entanto o mesmo espaço foi contemplado em outra foto.

vários brinquedos, números nas paredes, etiqueta com os nomes dos objetos (cadeira, mesa) e cartazes com regras de convivência.

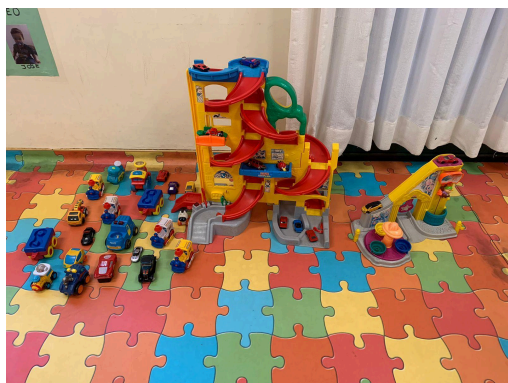
Constatamos a tentativa de organizar o espaço em cantos. No entanto essa intencionalidade não foi materializada. A presença de espaços semiabertos provavelmente traria uma maior dinamicidade ao espaço. De acordo com as fotografias, o espaço da sala comportaria esse tipo de arranjo. Se a estante ao lado do espelho (Figura 29) estivesse posicionada lateralmente formaria uma barreira delimitando o espaço.

Os brinquedos dispostos sobre o colchonete de frente ao espelho (Figura 29) deixam o espaço bonito, os materiais ficam disponíveis e acessíveis, mas dificultam o uso. Para sentar no colchonete a criança teria que afastar os brinquedos e amontoá-los, o que gera certa desorganização, podendo tornar o espaço não convidativo pelo excesso dos objetos que dificultam a acomodação das crianças. Diferente dos materiais posicionados sobre a mesa (Figura 30), que convidam as crianças a interagirem com a proposta de forma mais organizada. Ainda de acordo com os registros, o posicionamento dos mobiliários e materiais concentrados nos arredores da sala, sinaliza que provavelmente, a sala tenha um centro mais vazio ou de pouco uso.

Registros das professoras Santa e Poliana⁵⁵:

Trabalhamos com as seguintes fotografias encaminhadas pelas professoras:

Figura 31- Espaços de brincadeira com carrinhos



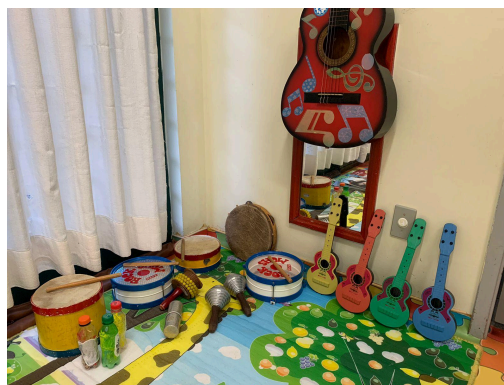
Fonte: Registro das professoras Santa e Poliana, 2023.

Figura 32 - Espaços da brincadeira de casinha



Fonte: Registro das professoras Santa e Poliana, 2023.

Figura 33 - Espaço com instrumentos musicais



Fonte: Registro das professoras Santa e Poliana, 2023.

Muitos aspectos mencionados nas análises de registros fotográficos anteriores se repetiram. O chão colorido precisa de composição com outros materiais para ter

⁵⁵ As professoras encaminharam quatro fotografias, excluímos uma fotografia que registra a foto de materiais (alguns livros posicionados sobre o chão).

equilíbrio no cenário cromático. Notamos a ausência de espaços semiabertos definidos por barreiras. As fotografias demonstram a intenção de organização de um espaço em cantos: canto de carrinhos na Figura 31, canto da casinha na Figura 32 e canto da música na Figura 33. Contudo, observamos a ausência de mobiliário em escala condizente com o tamanho das crianças e de outros elementos que tragam aconchego, embora seja possível notar um esforço nesse sentido pela organização cuidadosa dos brinquedos, presença de cortinas e do cartaz com fotografias na parede.

De acordo com as fotografias, entendemos que se trata de um espaço aberto onde os materiais são disponibilizados conforme o planejamento ou intencionalidade prevista ou em consideração aos interesses das crianças manifestados no dia. Destacamos a importância de termos dentro do espaço da sala de referência alguns cantos organizados, inclusive para o espaço dos bebês. A organização do espaço, enquanto uma propositura intencional, tem potencialidade de instigar as crianças a interagirem com os objetos e com os pares.

Neste tópico apresentamos os registros fotográficos dos espaços feitos pelas professoras e a partir da análise desse material, constatamos que elas realizavam um trabalho com relação à organização do espaço que contemplava a oferta de brinquedos de forma disponível e acessível. Geralmente, o mobiliário estava condizente com o tamanho das crianças. Notamos também uma preocupação com a organização e a quantidade de materiais. Contudo, sentimos falta da delimitação de zonas circunscritas para a organização dos cantos temáticos, de mobiliário para compor o espaço dos bebês e de elementos decorativos.

Observamos práticas intencionais de professoras atuantes que demonstraram reconhecer a importância do espaço estar organizado de forma convidativa, que investiam na diversidade de materiais (brinquedos, materiais não-estruturados, livros) e consideravam o espaço transformável (a trave de futebol que virava cabana, por exemplo). São professoras que lançaram mão da criatividade e da adaptação dos materiais existentes. A partir dos registros fotográficos das professoras, tivemos a percepção de ser um espaço conservado e bem cuidado.

Com relação às necessidades formativas, para fortalecer todo esse trabalho que as professoras já faziam, consideramos que seria oportuno propiciar momentos de troca e reflexão visando ao refinamento da organização dos espaços. Observamos que a organização dos espaços, inclusive para o espaço dos bebês, demonstrava a intenção de

organizar os espaços em cantos temáticos. A partir desse entendimento, buscamos edificar as ações formativas com foco na organização dos espaços em aspectos gerais (materiais, mobiliários, decoração, características sinestésicas, margem e limite) e aspectos específicos voltados aos espaços para bebês e crianças bem pequenas. Todas as propostas, permeadas pela concepção de criança, currículo e de Educação Infantil anunciada nas DCNEIs e a organização do currículo pela BNCC.

4.5. Diálogos sobre criança, currículo e organização do espaço

O segundo encontro⁵⁶ aconteceu em 27 de outubro de 2023 no período da tarde com doze⁵⁷ professoras. Tivemos um atraso na chegada das professoras à sala virtual devido a um problema na conexão. Também houve a necessidade de delimitação do tempo devido ao compromisso das professoras com a pauta da reunião de formação de equipe do CCI. Dessa forma, ajustamos o cronograma para atender à demanda que foi apresentada por uma delas no início do encontro.

A estruturação desse encontro partiu da análise das fotografias enviadas pelas professoras. Para esse momento nos centramos em resgatar e reafirmar com o grupo a concepção de criança e de Educação Infantil anunciada nas DCNEIs e a organização do currículo pela BNCC. Com relação à organização dos espaços, trouxemos para o diálogo os seguintes aspectos: materiais, mobiliários, decoração, características sinestésicas, zonas circunscritas, margem e limite (os três últimos aspectos, relacionados à composição estrutural do espaço em cantos).

Consideramos, pertinente para contextualizar as propostas, a contação da história⁵⁸ “Escola de Chuva” de James Rumford. A intenção foi suscitar a reflexão de que a escola é feita por pessoas, por muitas mãos, por um grupo e que mesmo quando não temos o espaço físico disponível, a escola ainda assim se mantém “viva”. A intenção foi aguçar o olhar das professoras sobre os espaços e os recursos materiais disponíveis no cotidiano da creche e as possibilidades de práticas pedagógicas,

⁵⁶ Registramos que o encontro foi permeado por dificuldades com o áudio (falhando), muito ruído na sala que as professoras estavam utilizando, apenas um microfone para todas. Algumas falas das professoras não ficaram compreensíveis.

⁵⁷ A organização do encontro já previa uma breve retrospectiva do encontro anterior para contextualizar o grupo sobre o que fizemos e para onde estaríamos caminhando. Essa organização foi importante visto que duas professoras que não participaram do encontro anterior puderam compreender o percurso e seguir juntas.

⁵⁸ Utilizamos a seguinte animação do Youtube para essa contação da história “Escola de Chuva”:
<https://www.youtube.com/watch?v=bpeYnHTS4QE>

alinhadas com uma concepção de crianças ativa e participante do processo de organização dos espaços.

Tecendo uma analogia com as produções artísticas das professoras realizadas no primeiro encontro, apresentamos, através de fotografias, a estrutura dos prédios dos CCIs da UNESP. Notamos que todos os prédios são diferentes, de acordo com as características de cada unidade, da região, da história de cada CCI. Então fizemos a seguinte indagação: mesmo que a estrutura predial seja diferente e seus princípios unificados, o que abriga o interior de cada escola? É do conhecimento das professoras que os CCIs são muito diferentes, que têm formas diferentes de trabalhar, de organizar a rotina, de elaborar os cardápios, de se relacionar com as famílias, de redigir relatórios e portfólios, de fazer a documentação pedagógica. Essa singularidade também é observada na maneira de organizar os espaços.

Uma das professoras destacou que sentiu diferença na organização das salas das crianças após o período da pandemia, destacando que antes faziam mais “intercâmbio” entre as salas e os grupos etários. E agora os contatos aconteciam, mas eram mais restritos. Outra professora mencionou que cada grupo de crianças tinha uma sala e que cada sala tinha seus brinquedos e estava preparada para atender as necessidades das crianças, de acordo com a faixa etária. Esses aspectos puderam ser notados nos registros fotográficos enviados pelas professoras. Outra observação feita foi a respeito das relações e a importância de respeitar a opinião das crianças dentro dos espaços da escola.

Como exemplo de padronização, apresentamos os prédios do PROINFANCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, que são todos iguais em qualquer região do Brasil, e indagamos: mesmo que a estrutura predial seja igual, o que abriga o interior de cada escola? A partir desse panorama foram suscitadas reflexões em torno das especificidades de cada instituição. Foram destacados os seguintes aspectos que marcam as diversidades: os clima, as culturas, as identidades, as regionalidades, as comunidades locais, os costumes, as brincadeiras tradicionais, as paisagens naturais, os vocabulários, as relações, as tradições, as vestimenta, as alimentações, as especificidades dos bairros, os artesanatos, as músicas e as cantigas, os brinquedos regionais e as culturas locais.

Ainda nessa perspectiva, fizemos um comparativo histórico entre os atuais prédios do programa Pró-infância e o prédio do Jardim da Infância Caetano de Campos

da década de 30. Com relação aos prédios do Proinfância, conforme apontado pelo MEC, define-se que “para construção de escolas de educação infantil poderão ser adotados projetos padrão, nomeados Creche Pré-Escola Tipo 1 e Creche Pré-Escola Tipo 2” (Brasil, 2023, n.p.).

Com relação ao prédio do Jardim da Infância Caetano de Campos temos uma descrição bem diferente:

O edifício construído no estilo de art déco, na parte interna tem ampla galeria destinada às festas, encontros com familiares e solenidades. Se a valorização da instituição educativa se mede pelo espaço ocupado pode-se dizer que à época o jardim de infância é muito valorizado, pois ocupa área de 940 m², amplamente iluminada, com quatro salas e salão central, com dimensões de 15 x 16 m, pé-direito duplo e coberto por cúpula octogonal metálica com vidro fosco embutidos em ferros trabalhados. Do lado externo da cúpula, quatro terraços triangulares com vistas para diferentes pontos da cidade complementam as áreas de atividades das crianças de quatro a seis anos (Kishimoto, 2014, p. 6-7).

Assim sendo, destacamos, como ponto de reflexão, as propostas das políticas públicas para os espaços destinados à Educação Infantil no decorrer da história com destaque para a proposta do Jardim da Infância Caetano de Campos, que continha uma estrutura predial refinada com detalhes e composições de materiais e artes e a proposta dos prédios do Proinfância que está embasada em uma estrutura simplista e padronizada.

Na galeria do salão central estão pintados a óleo os retratos dos pedagogos que influenciam a educação infantil no início da república: Froebel, Pestalozzi, Rousseau e Mme. Carpentier, evidenciando a clareza de orientações pedagógicas que aparecem não apenas nos currículos e programações, que podem ser vistos nos dois volumes da Revista do Jardim de Infância, publicados em 1896 e 1897, mas também, nas fotos desses pedagogos em espaços privilegiados como o salão central. Há mais quatro compartimentos destinados aos banheiros, sala de visitas, depósito de materiais e gabinetes de trabalho, além de dois pavilhões cobertos para recreação das crianças.

Como evidenciamos na Seção 3, não há prosseguimento das políticas públicas e de importantes experiências que se perderam com o tempo, como o exemplo do jardim da infância Caetano de Campos em São Paulo, um projeto modelo de Educação Infantil, que foi extinguido. As práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis, professora referência da escola Caetano de Campos, eram embasadas nos estudos de Dewey, Froebel, Montessori e Decroly (Kishimoto, 2014). Elas eram fundamentadas a partir do interesse das crianças, na autoria, nos estudos, na busca, na atualização e na

inovação sobre a Educação das Crianças. Através de seus diários, observamos a importância dos registros, da documentação Pedagógica e sua implicação direta na qualificação do trabalho. Segundo Kishimoto (2014, p. 21) “Alice não se isola e cria uma rede de colaboradores para inovar”.

Os registros da professora Alice, confiados à professora Kishimoto, que os publica em 2014, são a materialização da importância da documentação pedagógica na Educação Infantil. A partir desse resgate histórico de práticas pedagógicas, enfatizamos que 100 anos separaram o fazer de Alice (1923) e nosso fazer contemporâneo. E indagamos: Como era a criança na década de 20 e 30? Como era a Educação Infantil nessa época? Tem algo em comum? Muito já foi dito, pesquisado e estudado na Educação Infantil, mas há sempre algo que podemos ampliar, retomar e reforçar, a organização dos espaços é um exemplo. Assim, buscamos fazer uma conexão entre os registros fotográficos enviados pelas professoras e os registros da professora Alice e encontramos muitas semelhanças: a brincadeira de lavar as roupas e estender no varal, o uso dos blocos de montar, empilhar e encaixar, o espaço da leitura, o canto da casinha.

Na sequência problematizamos sobre qual criança estamos falando no âmbito da Educação Infantil. Para tanto, nos ancoramos nas DCNEI que considera as crianças, sujeito histórico e de direitos, como centro do planejamento. Uma criança ativa, que, em relação com o Mundo, “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2013, p. 97).

Ainda sobre esse aspecto resgatamos os princípios éticos, estéticos e políticos das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Nossa perspectiva de estudo compreende que os princípios das diretrizes são “transportados” para a BNCC - Base Nacional Curricular Comum de Educação Infantil que os fraciona em direitos de aprendizagem. Tomando a BNCC como base para a elaboração dos currículos, logo podemos inferir que os currículos no Brasil estão organizados em campos de experiência, com objetivos de aprendizagem relacionados a cada faixa etária definidos. Mesmo entendendo que a BNCC direciona a organização do currículo, considerados as DCNEI um documento indispensável quando falamos desse campo. As infâncias e as crianças estão presentes de forma consistente nas diretrizes curriculares, o mesmo não acontece com a base. Sendo assim, as diretrizes definem o currículo da Educação Infantil:

[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 01).

Nesse contexto temos o espaço inserido como um elemento integrado ao currículo. Com esse olhar, para suscitar a reflexão sobre o que um espaço precisa comunicar, lançamos mão da fotografia de uma sala de aula tradicional - com carteiras iguais, em fileiras - e perguntamos: o que esse espaço comunica? Prontamente as respostas foram surgindo: “trauma, autoritarismo, medo”; “eu não via a hora de ir embora”; “penso na criança de quatro anos que tem que ficar sentada”; “não tem espaço nem para andar”; “espaço de controle, controle dos movimentos”; um espaço de poucas relações”.

Sabendo o que um espaço não deve comunicar para as crianças, lançamos mão da pergunta: o que os espaços na Educação Infantil precisam comunicar? A partir desse questionamento, lançamos a proposta de organizar o espaço a partir de quatro pontos básicos: 1) Observação do grupo de crianças; 2) Identificação das características de necessidades de cada faixa etária, 3) Consulta a estrutura curricular da escola e 4) Levantamento da estrutura física, do mobiliário e dos materiais existentes.

Sobre esse aspecto as professoras mencionam que a observação é uma prática recorrente. Sobre os brinquedos uma delas destacou que compreende que “para a criança tudo pode ser brinquedo. A criança é muito ‘plástica’ e gosta das coisas simples, semente, casca de árvore, matinho, elas se interessam por essas coisas”. Complementando, outra professora destacou que “o brinquedo não pode ser aquela coisa pronta, ela precisa criar seus brinquedos, dessa forma ela percebe que consegue transformar a realidade”. Esses contributos das professoras corroboram com a nossa percepção, de que elas estão conectadas com as necessidades das crianças e têm uma percepção importante e coerente de seus interesses e o que precisam em termos de materiais, por exemplo. Pensar em possibilidades de materiais simples para as crianças, denota uma percepção atual sobre as necessidades do que é brinquedo e material para a creche. Trata-se de um refinamento através do simples.

Elencamos algumas características da organização dos espaços na Educação Infantil. Destacamos que um espaço organizado precisa de ação e observação, deve estar em contínuo movimento, ser modificado conforme o desenvolvimento e o interesse das crianças e a intencionalidade e percepção do professor; ser planejado,

atualizado, reformulado, avaliado; trazer o novo, o inédito, a surpresa visando manter o interesse por meio da oferta de materiais, arranjo espacial e decoração condizentes com a faixa etária e necessidades do grupo de crianças; favorecer a “autoatividade” e ser um espaço propositivo.

Diante dessas características, os conceitos de espaço, ambiente e lugar foram apresentados, com o intuito de fazermos uma aproximação do grupo com as questões subjetivas que envolvem o conceito de lugar por meio dos sentimentos topofílicos (Tuan, 2012), suscitados através de ações que favoreçam o pertencimento, acolhimento, a construção da identidade, o elo afetivo da criança com o espaço da escola.

Diante da busca por uma organização do espaço autoral e conectada com a realidade escolar, os materiais, os mobiliários e a decoração ganham destaque, haja vista que são os elementos que vão compor a estruturação dos espaços da escola. Sobre esses elementos destacamos junto ao grupo aspectos essenciais. Com relação ao mobiliário é sugerido que eles sejam leves e/ou com rodízios para permitir a fácil reorganização e o envolvimento das crianças nesse processo, que sejam diversificados em funcionalidades, texturas, formatos e materiais; que sejam seguros (evitar tombamento, presença de farpas, por exemplo); e que sejam em escala condizente com o tamanho das crianças para possibilitar que elas utilizem os mobiliários de forma autônoma e adequada a sua faixa etária.

Com relação ao mobiliário falamos sobre algumas das poucas opções que geralmente são oferecidas nas escolas, resumindo-se a estantes, mesas e cadeiras. Foi consensual entre o grupo que se trata de um recurso caro para ser adquirido, assim como os brinquedos de madeira. Uma professora relatou que tem um pai de criança matriculada no CCI que faz alguns brinquedos de madeira e tem parceria com a creche. Também mencionaram sobre a diversidade de mobiliário que viram em uma escola da abordagem Pikler recém instituída na cidade de Botucatu chamada Casa do Ninho. Destacaram que a escola investe muito nos espaços. Comentamos que os mobiliários inspirados na abordagem Pikler dão o suporte adequado para a sala dos bebês, pois são feitos para contribuir com as aquisições motoras. Concordamos que são mobiliários caros, mas que com planejamento e definição de prioridades poderiam ser adquiridos gradativamente. Também sugerimos que o CCI fosse fazer uma visita a essa escola, conhecer o espaço físico e se aproximarem da abordagem Pikler.

Ao compartilhar sua experiência com as crianças, a professora destaca: “percebo que quando colocamos os tecidos na sala das crianças de 2 a 3 anos e de 4 anos, eles

amam, o tecido vira capa, cabana, cobrem o outro, colocam no chão”. Falaram sobre a quantidade de brinquedos, que é uma preocupação, que não pode ter pouco brinquedo porque gera conflito, mas também não pode ter muito. Enfatizamos a necessidade de equilíbrio na disposição e oferta dos brinquedos e outros materiais, podendo ser algo sazonal, conforme a necessidade do grupo de crianças.

Com relação a decoração, destacamos um vídeo exibido⁵⁹ nas mídias sociais do CCI sobre o evento do Dia da Família em que as professoras usaram vários materiais naturais para compor os espaços que promoveram uma experiência sensorial para as famílias. A equipe escolheu como tema: “pare, sinta, ouça, olhe e abrace”. Para a decoração do espaço usaram tecidos, sombrinhas coloridas com fitas de cetim, maços de ervas aromáticas e saquinhos com especiarias pendurados compondo o corredor de acesso ao espaço interno, garrafas sensoriais com água e outros elementos. Foram confeccionados cartazes com frases inspiradoras, vagens de plantas formando móveis, frases relacionadas ao tema. Caminhos no chão levavam a interações com o espaço. Enfatizamos que aquele tipo de organização estética poderia inspirar a decoração dos espaços internos do CCI, inclusive elogiamos uma cortina feita com vagens secas de árvores (as vagens formavam uma espécie de espiral), além de propiciar uma experiência tátil e sonora interessante, era visualmente bonita e instigante.

Nesse sentido, a partir das materialidades caminhamos para as características subjetivas dos espaços, trazendo as características sinestésicas do ambiente, com base em Ceppi e Zinni (2013), que contemplam o cenário cromático, o cenário acústico, a luminosidade, o conforto térmico e o cenário aromático.

Com relação ao cenário acústico, uma das professoras relatou a importância de trabalhar com a música, no sentido de que isso seria relevante e especial para as crianças. Sugeriu introduzir a música para anunciar e conduzir momentos da rotina como lavar as mãos, comer, guardar os brinquedos. Na percepção da professora a música como ritmo da rotina, faz com que a professora não precise fazer orientações verbais, pois a musicalidade faz esse papel de maneira mais harmoniosa. Outra professora contribuiu com esse aspecto dizendo que quando as crianças estão agitadas ou dispersas começam a cantar baixinho como uma estratégia para unir o grupo novamente.

Outra experiência compartilhada pelas professoras envolveu o cenário acústico e a luminosidade. Quando o grupo está disperso ou agitado, a professora começa a cantar

⁵⁹ Publicado no Instagram institucional do CCI em 11 de outubro de 2023.

uma música e, concomitantemente, apaga as luzes, uma por vez, para chamar a atenção e retomar a atenção do grupo. As crianças se envolvem com a proposta e, dessa maneira, é possível fazer novos combinados. A professora também evidenciou a importância da música, disse que não sabe tocar instrumentos, mas gosta de cantar e que observa que as crianças gostam muito de música e de envolver a corporeidade - gestos e movimentos corporais.

Com relação a organização do espaço consideramos importante distinguir os tipos de arranjo espacial (aberto, semiaberto e fechado) e o conceito de zona circunscrita, a partir das contribuições de Carvalho e Rubiano (2008). Tratamos dos conceitos de margem e limite, a partir de Calmels (2011). Esses conceitos sinalizam que a intencionalidade de organizar o espaço em cantos temáticos perpassam por questões específicas.

Com relação a zonas circunscritas compartilhamos a definição de Carvalho e Rubiano (2008, p.118): “[...] são áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo, etc”. Também trouxemos contribuições das práticas pedagógicas da professora Alice Meireles Reis (Kishimoto, 2014), com a intenção de evidenciarmos que estamos falando de uma organização do espaço que é desafiadora para a escola, mas que é possível de ser edificada: “A delimitação do espaço com divisórias simples dá visibilidade a atividade infantil, mas ao mesmo tempo oferece tranquilidade e proteção para preservar a ação da criança, um aspecto que até hoje nossas escolas de educação infantil não aprenderam a fazer” (Kishimoto, 2014, p. 24). Compreendemos que modificar as práticas não é um processo simples, nem linear ou previsível.

Para a aproximação do tema margem e limite nos baseamos em duas fotografias que foram encaminhadas pelas professoras, são elas:

Figura 34 - Margem delimitada no chão



Fonte: Registro das professoras, 2023.

Figura 35 - Limite feito com caixotes de madeira



Fonte: Registro das professoras, 2023.

Na imagem com a pista de carrinhos (Figura 34), a parte marcada com fita branca no piso exemplifica o que seria uma margem: uma marcação no chão que precisa de uma certa abstração para ser respeitada. Já a imagem com a demarcação feita com caixotes de madeira (Figura 35) exemplifica o que seria limite: uma estrutura contundente, que impede fisicamente a ação de ser ultrapassada. Calmels (2011, p.84) destaca que “para uma criança de 3 ou 4 anos, uma margem materializada por uma linha no chão é uma marca imperceptível e, caso seja, sua aceitação exige entrar no reconhecimento de normas complexas, com um nível de abstração caro para essa idade” (tradução nossa).

Com relação à organização dos cantos temáticos, uma das preocupações das professoras estava em como manter o interesse das crianças com relação às propostas dos cantos. Para crianças com mais de 2 anos, que é a faixa etária indicada para esse tipo de arranjo espacial, consideramos que, além de um espaço organizado e bem equipado (materiais e brinquedos), é preciso construir combinados com as crianças sobre a utilização dos cantos. É importante ter rotatividade de temas e no momento de explorar os cantos, de modo que as crianças transitem por diferentes propostas⁶⁰.

⁶⁰ Destacamos que a permanência das crianças em um canto precisa ser observada, se a criança está fazendo uma construção com blocos, faz de conta ou uma pintura, por exemplo, e está a bom tempo se dedicando a essa atividade, não é oportuno interrompermos sua concentração. Neste sentido, a rotatividade entre os cantos e as propostas, não deve ser considerada com rigidez, precisa ser avaliada e a

Sugerimos a leitura do documento “Brincadeiras e interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: manual de orientação pedagógica” (Brasil, 2012) e do livro “Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil” (Horn, 2017).

Também sugerimos e disponibilizamos documentários e vídeos inspiradores que apresentam experiências de outras escolas e frisamos que “escolas diferentes apresentam espaços diferentes”: O documentário "Sementes do Nosso Quintal – a escola Te-Arte⁶¹" de São Paulo/SP, retrata a rotina, a organização, e os espaços internos e externos da escola. Outra sugestão foi o vídeo intitulado "Baobá vivências pelo Brincar⁶²" que apresenta os espaços e a filosofia pedagógica de uma escola de Londrina/PR. O vídeo denominado "Brincar livre em Jardins Waldorf no Brasil⁶³" apresenta as práticas educativas e os espaços livres de brincar.

Também sugerimos documentários de duas instituições vinculadas a universidades, sendo: a "Ipê Amarelo Unidade de Educação Infantil Federal⁶⁴" que é uma referência de instituição federal de Educação Infantil e está vinculada a Universidade Federal de Santa Maria/SC, e o outro vídeo apresenta a história da creche "Carochinha - Um Patrimônio da Educação Infantil⁶⁵" que também é uma referência entre as creches universitárias, especialmente para as paulistas. E por fim, o vídeo "As escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, Itália⁶⁶" que oferece uma visão detalhada das práticas inovadoras da pedagogia reggiana.

4.6. A visita ao CCI “Pertinho da Mamãe”

O fator decisivo para a realização do encontro presencial no CCI “Pertinho da Mamãe⁶⁷” foi o fato de termos a oportunidade de ver os espaços organizados para receber as crianças e inaugurar o ano letivo de 2024 e, também, por termos a oportunidade de conhecer as professoras pessoalmente e agradecer a cada uma por sua participação. Nesse dia participaram do encontro 14 professoras. Tivemos a

atividade da criança preservada. A rotatividade é importante para estimularmos as crianças a entrarem em contato com diferentes materiais e propostas.

⁶¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=daYrCS3z2wo> (duração: 1h 54min. 43seg.);

⁶² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yXTL8OEBvYQ> (duração: 13min. 33seg.);

⁶³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FvkQo1ghwts> (duração: 31min. 25seg.).

⁶⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gxvuCr6jUSw> (duração: 07min. 34seg.).

⁶⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BSKcmQ0Ft3k> (duração: 21min. 04seg.)

⁶⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA_iDss (duração: 27min. 49seg.).

⁶⁷ Realizamos o encontro em 22 de janeiro de 2024 (período da manhã) e as crianças voltariam a frequentar o CCI no dia seguinte. A visita aconteceu apenas no espaço físico do CCI “Pertinho da Mamãe”, não se estendendo ao Núcleo.

oportunidade de conversar sobre os espaços, trocar experiências, sanar dúvidas e tensões, compartilhar materiais e ideias.

Os espaços do CCI foram mostrados pela supervisora enquanto a equipe do CCI se preparava para iniciar as atividades do dia. Era nítida a satisfação da supervisora em compartilhar o espaço e a estrutura física da creche.

O espaço era bem cuidado, com manutenção adequada. A área externa era composta por estacionamento coberto, uma ampla área verde com árvores, tanque de areia cercado e coberto e brinquedos de parque. O espaço tinha um potencial interessante para outras possibilidades de uso.

Os banheiros eram amplos, ventilados, com as adaptações necessárias para o uso das crianças, tinham acessibilidade e desenhos nas portas, indicando meninos e meninas. Nas salas dos bebês os trocadores favoreciam a ergonomia do adulto que se utilizava do espaço. Existiam estantes para apoiar e guardar os materiais de uso pessoal das crianças, facilitando o trabalho do adulto no momento da troca. O espaço para banho também respeitava os aspectos ergonômicos e favorece o conforto da criança no momento de higienização. A sala dos bebês tinha o banheiro anexo, aspecto que facilitava o desenvolvimento das atividades com as crianças, principalmente no desfralde, evitando o deslocamento e distanciamento da professora para dirigir-se ao banheiro com as crianças.

Figura 36 - Acesso aos banheiros



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 37 - Interior do banheiro



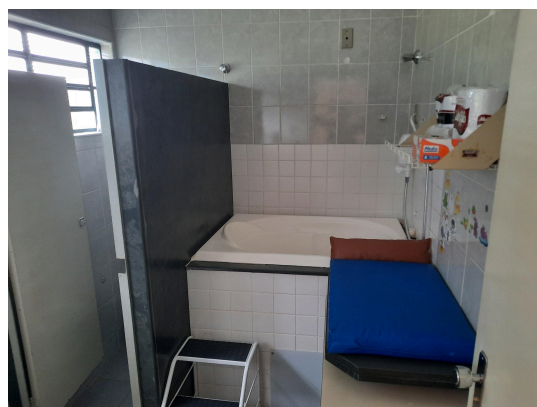
Fonte: Cocito, 2024.

Figura 38 - Espaço para troca, higiene e banho



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 39 - Espaço para troca, higiene e banho



Fonte: Cocito, 2024.

O refeitório era amplo, bem organizado, iluminado, com ventiladores de teto. Constatase que os móveis e sua disposição respeitavam as características e as necessidades das crianças e dos grupos de crianças. Existia um espaço para o aparador onde eram colocados os alimentos para as crianças se servirem no sistema self-service. As cadeiras eram adaptadas para os bebês. Havia cadeiras para as professoras que ajudavam os menores no momento de alimentação. O espaço das refeições era decorado com alguns painéis fixos que remetiam à alimentação.

Figura 40 - Refeitório das crianças



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 41 - Refeitório das crianças



Fonte: Cocito, 2024.

Todas as salas de uso das crianças no CCI “Pertinho da Mamãe” eram amplas, iluminadas, as paredes eram pintadas em tons claros, consideramos que possuíam um espaço físico adequado para as crianças.

Sobre as crianças, registramos que, em janeiro de 2024, o CCI “Pertinho da Mamãe” tinha 58 crianças matriculadas (43 crianças no CCI “Pertinho da Mamãe” e 15 crianças no Núcleo). Os grupos de crianças estavam organizados da seguinte maneira: Grupo 1 - GI com crianças de até 1 ano, Grupo II - GII com crianças de 1 a 2 anos, Grupo III – GIII com crianças de 2 a 3 anos e Grupo IV – GIV com crianças de 3 a 3 anos e 11 meses. A presença física das crianças nas salas referência determina o tipo de organização que as professoras farão, pois é preciso garantir espaço para circulação suficiente de forma que o ambiente seja agradável.

Sobre a equipe de trabalho do CCI, percebemos que era interessada e envolvida com as demandas da creche. Fomos bem recebidos. Algumas professoras nos guiaram pelo seu espaço de descanso. Era um local aconchegante, que deveria estar presente em todas as escolas. Fomos recepcionados por um café da manhã, organizado pela nutricionista do CCI. Foi oferecida uma refeição equilibrada, nutritiva e visualmente convidativa. Esse momento foi de muita conversa em rodinhas, que se formaram no espaço da cozinha, transitamos por alguns desses grupos. Dirigimo-nos ao espaço externo onde haviam balanços, cama elástica, triciclos e bicicletas. Algumas professoras caminharam juntas. Conversamos sobre o espaço, enalteceamos o espaço privilegiado do CCI. As professoras concordaram com as nossas observações e disseram que as crianças gostavam e usavam muito aquele espaço, especialmente os balanços para os bebês cuja sala tinha uma porta-janela que dava acesso para esse local em que nos encontrávamos.

Figura 42 - Espaços externos



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 43 - Espaços externos



Fonte: Cocito, 2024.

O espaço externo do CCI “Pertinho da Mamãe” nos chamou a atenção. A parte da frente do prédio tem a entrada e um estacionamento. As partes localizadas à esquerda, à direita e nos fundos são cercadas por um gramado amplo, bem cuidado, com algumas árvores, casinha de boneca, brinquedos de parque e tanque de areia coberto. No PPP do CCI “Pertinho da Mamãe”, feitos apontamentos sobre a estrutura e funcionamento do espaço físico da creche:

Atualmente o CCI possui uma área de 1.037.81m² sendo 806.90m² de área construída com a colaboração e efetiva participação dos pais usuários. São dois prédios interligados pelo refeitório e sala de estimulação. No primeiro prédio estão alocados o Grupo I, Grupo II, sala de descanso e sala de estimulação. No segundo prédio estão os Grupos III e IV, a sala de reuniões e a sala do descanso (CCI, 2022, p. 12).

Figura 44 - Vista aérea do CCI “Pertinho da Mamãe”



Fonte: Google Earth, 2024.

As professoras dos grupos III e IV nos convidaram para ir até as salas de referência delas nos fundos do prédio. Mostraram os espaços das salas, enfatizaram que os espaços ainda estavam esperando pela chegada das crianças e que ganhariam “corpo” conforme fossem restabelecendo a rotina da creche. Entendemos que existia um esforço por parte das professoras para atenderem ao que elas acreditavam ser o ideal e o esperado com relação à organização dos espaços, principalmente pelo fato de já terem tido dois encontros que propiciaram reflexões sobre os espaços e as especificidades dos espaços de bebês e crianças bem pequenas, por já terem um conhecimento importante sobre essa temática verificado no PPP e nas trocas de experiências proporcionadas pelos encontros.

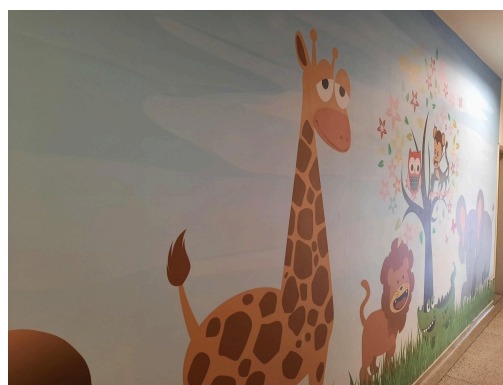
A entrada do CCI era feita por uma porta simples, que estava adesivada. Essa porta dava acesso a um corredor, e o corredor dava acesso ao refeitório e às salas dos bebês. Ainda no corredor, ao abrir a porta, do lado direito estava a secretaria, espaço que não entramos. O espaço da recepção do CCI era prejudicado por ser um local de passagem e de muito fluxo, pois todos entravam e saíam. Havia outros acessos, mas para chegada e saída das crianças o espaço utilizado era esse.

Figura 45 - Porta de entrada do CCI



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 46 - Corredor de acesso



Fonte: Cocito, 2024.

Consideramos que o mais importante desse encontro presencial, e externamos para às professoras, foi podermos conversar e nos conhecer pessoalmente. Se a escola é

feita de gente, foi essencial conhecer esse coletivo de mulheres que fazem a Educação Infantil acontecer dentro do campus de Botucatu e poder contribuir com as práticas do trabalho pedagógico que realizavam.

O encontro presencial foi iniciado com uma breve retomada do percurso dos encontros anteriores para contextualização. Abordamos as características específicas de espaços de uso dos bebês e de crianças bem pequenas. Este encontro se aproximou da prática ao apontar possibilidades de como organizar os espaços, a partir da observação das necessidades e interesses das crianças. Entendemos que existe a necessidade de diretrizes específicas com relação a “como fazer” a organização dos espaços, não entrando no campo do modelo ou da receita pronta, mas no sentido de suscitar a reflexão sobre as possibilidades que podem ser assumidas quando tratamos da organização dos espaços com intencionalidade pedagógica na Educação Infantil.

Apresentamos a animação “Fora da Caixa⁶⁸” que é feita na técnica “stop motion” para criar os movimentos e usando a técnica de silhuetas feitas com recortes de papel, além de recursos de luz e sombra de autoria de Edemar Miqueta. A partir dessa animação, buscamos suscitar a conexão com a criança que recebemos no CCI, uma criança que fantasia, que está conhecendo a si mesma e ao Mundo, que tem desejos, interesses e necessidades. Questionamos sobre o que nós, enquanto professores, adultos experientes e figura mediadora podemos fazer pelas crianças ao organizar os espaços. Apontamos algumas possibilidades, entre elas: desacostumar o nosso olhar, tanto com relação às crianças, mas também com relação aos materiais, aos espaços, ao mobiliário, a escola, olhar para as crianças para além de sua presença física; desacelerar - adultos e crianças; nos conectar com as diferentes infâncias que habitam o CCI; nos reconectar com a nossa criança - com a nossa “dimensão “brincalhona”.

4.6.1. Os espaços para os bebês no CCI

Apresentamos uma imagem do esquema de aquisição motora autônoma do bebê, com base na abordagem Pikler, para observarmos o bebê em ação e pensarmos: de que espaço esse bebê precisa? Consideramos que as imagens dos esquemas corporais ilustram bem que o bebê precisa de espaços amplos para se movimentar, de bases seguras para se apoiar, de elementos que o desafiem em suas conquistas motoras e que é um bebê que está sempre em atividade e em interação com o meio.

⁶⁸ Disponível na plataforma Vimeo - <https://vimeo.com/459347880> (duração: 04 minutos e 19 segundos).

Retomamos a questão do tipo de arranjo espacial, reafirmando que para os bebês o mais indicado seria o espaço aberto e destacamos outros pontos importantes: disponibilizar espaços amplos, livres de barreiras; possibilitar o movimento livre e o desenvolvimento das capacidades motoras; promover situações de exploração dos materiais e garantir presença atenta do adulto.

Sobre os aspectos essenciais para a composição do espaço físico para os bebês destacamos: o chão - firme, limpo, termicamente agradável e que permita que o bebê se arraste (superfície lisa) e se movimente com facilidade; o mobiliário - acrescentado conforme as habilidades dos bebês de modo que contribua com essas aquisições motoras; sugerimos pequenas rampas, escadas, túnel, estantes baixas; móveis com estruturas de base firme e segura (para evitar que vire/tombe causando acidentes); e os materiais - diversificados e condizentes com a faixa etária e desenvolvimento motor do bebês (sugestão: cesto dos tesouros).

Considerando a análise das fotografias das professoras, observamos que investir nos espaços dos bebês era uma premissa importante para o fortalecimento das práticas desenvolvidas por elas. Entendemos que esses espaços careciam de alguns incrementos, principalmente mobiliários. Confirmamos essa impressão na visita à creche. Com base nos relatos das professoras no último encontro, a equipe deve ter buscado realizar essas aquisições, pois comentaram que eram mobiliários muito caros. No entanto, consideramos que é válido investir esforços para essas aquisições, para tal nos valem os apontamentos de Cocito (2018), que faz as seguintes considerações sobre o mobiliário para os espaços dos bebês:

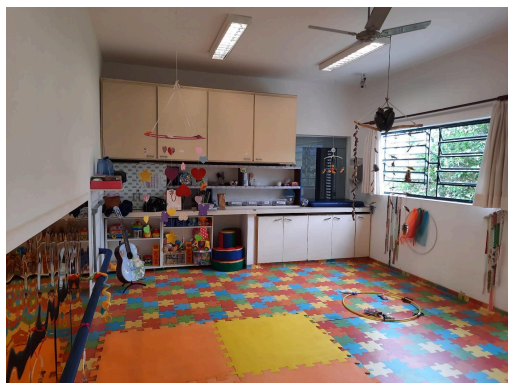
O mobiliário para o espaço de uso dos bebês pode assumir dupla função: acomodar objetos e ser suporte/apoio seguro para os bebês. Como explicitado anteriormente, o mobiliário pode servir de apoio para o bebê se posicionar verticalmente. Os bebês vão testar as propriedades e possibilidades também da mobília – vão tocar, tentar puxar, empurrar, escalar e se apoiar na mobília, por exemplo – por toda estas possibilidades de envolvimento do bebê precisamos de critérios ao dispor o mobiliário, pensar em sua funcionalidade e utilidade para o espaço com bebês (Cocito, 2018, p. 05).

Assim, como sugestão prática para o CCI e os espaços dos bebês, indicamos a inserção de barras de apoio nas paredes e o espelho, estruturas importantes para compor espaços que são de uso das crianças que estão começando a caminhar.

Apresentamos várias fotos de mobiliários especializados para bebês, mas também mobiliários improvisados com tubos de PVC, caixas e papelão, focando nas

adaptações e na criatividade para encontrar possibilidades de organização dos espaços. Também apresentamos espaços de salas organizadas.

Figura 47 - Sala de referência dos bebês



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 48 - Sala de referência dos bebês



Fonte: Cocito, 2024.

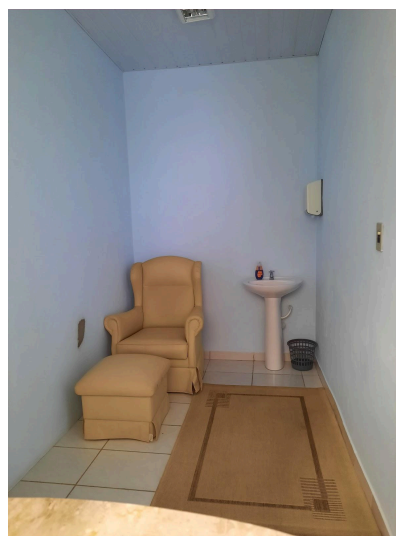
Verificamos que as salas dos grupos menores, denominadas GI e GII, possuíam banheiro com trocador anexo à sala. A sala do GI possuía sala de amamentação anexa, com poltrona, descanso para pés e pia para higienização, um espaço suficiente para acolher mães e bebês para as mamadas. As salas eram amplas, iluminadas, com acesso ao espaço externo com jardim, árvores e parquinho. As salas comportavam mobiliários suficientes para o uso dos bebês.

Figura 49 - Espaço para troca, higiene e banho



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 50 - Espaço para amamentação



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 51 - Espaços de uso coletivo da equipe de trabalho / cozinha



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 52 - Espaços de uso coletivo da equipe de trabalho / sala de descanso



Fonte: Cocito, 2024.

Em consideração á diversidade de materiais que deve ser oportunizada para os bebês, levamos o Cesto dos tesouros como uma proposta de organização do espaço e também dos materiais. Na nossa percepção, essa é a estratégia para organização e disponibilização de materiais mais completa e adequada para os bebês. Originalmente criado por Elinor Goldschmied, os cestos abrigam uma seleção de materiais de uso comum e que nas mãos dos bebês se transformam em muitas possibilidades de interação e exploração – texturas, formas, cheiros e sons. É uma forma de organização dos materiais e uma maneira de bebês e crianças bem pequenas terem contato com diferentes formas, texturas, cores, sabores e aromas.

Figura 53 - Cesto dos tesouros



Fonte: Cocito, 2023.

Elinor, considerando que os bebês ao conseguirem se sentar com apoio ou de forma independente ganham, além de mais autonomia, mais interesse por tudo o que ocorre ao seu redor e que o mundo deve ser descoberto através dos sentidos e do movimento corporal, idealizou, na década de oitenta, o “Cesto dos tesouros”. Segundo o Manual de Orientação pedagógica - brinquedos e brincadeiras na creche:

[...] é a coletânea de objetos domésticos, de uso cotidiano, utilizada com o fim de ampliar experiências sensoriais. A variedade de texturas e características dos objetos possibilita a exploração livre do bebê oferecendo, pela sensorialidade, oportunidades de novos conhecimentos (Brasil, 2012, p. 18).

Levamos um cesto completo para as professoras explorarem e verem como seria essa seleção de objetos. Destacamos a necessidade de “desacostumarmos” o nosso olhar com relação aos objetos e passar a enxergar neles possibilidades ricas para as vivências com as crianças. Também apresentamos 22 fotografias de diferentes cestos e maneiras de organizá-los. Essa estratégia de organização toca em pontos como: a percepção sensorial, as diferentes texturas, a variedade de materiais, a organização e manutenção dos materiais, o olhar atento para os objetos de uso cotidiano, além de evitar o uso de plástico dentre os objetos selecionados.

Sugerimos o vídeo "El cesto de los tesoros"⁶⁹, de Tere Majem e Pepa Odena que apresenta os cestos e as crianças em ação e o documentário, lançado em 2023, chamado "Dos 3 aos 3"⁷⁰, que trata da trajetória do menino Ravi desde o nascimento até os 3 anos de idade, sob a perspectiva da abordagem Pikler.

Para o aprofundamento da temática sugerimos: “Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche” de Goldshmid e Jackson (2006), “Cesto dos tesouros: entre encantamentos, surpresas e descobertas”, de Silva (2016) e “Afim, o que os bebês fazem no berçário?” de Fochi (2015).

4.6.2. Os espaços das crianças bem pequenas no CCI

Sobre os espaços para crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses, temos a conquista da verticalidade como um importante marco no desenvolvimento infantil. Ilustramos isso com o esquema do desenvolvimento motor

⁶⁹ El cesto de los Tesoros Tere Majem Pepa Odena. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EbKFm5lc2ss&t=204s> (duração de 25 minutos e 18 segundos)

⁷⁰ Disponível nas plataformas de streaming Amazon Prime Video e Globoplay.

autônomo da abordagem Pikler com fotografias das crianças em ação, movimentando-se, correndo, pulando, junto ao grupo e em interação. Mais uma vez, buscamos a sensibilização do grupo ao voltarmos o nosso olhar para a criança, para suas necessidades e interesses.

O caminhar amplia as possibilidades de interação da criança com o entorno, a criança consegue buscar o que deseja e consegue se inserir nos espaços que lhe interessam por desenvolvimento de atitudes cada vez mais autônomas. Sendo assim, questionamos sobre qual espaço as crianças bem pequenas precisam.

Com relação às especificidades da organização dos espaços da sala de referência, verificamos que as professoras buscam organizar o espaço em cantos, no entanto, consideramos que essa organização pode ser incrementada e que as professoras estão no caminho do aprimoramento. Algumas fotografias apresentavam os materiais agrupados com finalidades em comum, mas os espaços não tinham uma delimitação, aspecto importante para as crianças bem pequenas.

Figura 54 - Espaços organizados sem delimitação



Fonte: Registro das professoras, 2023.

Figura 55 - Espaços organizados sem delimitação



Fonte: Registro das professoras, 2023.

Figura 56 - Espaços organizados sem delimitação



Fonte: Registro das professoras, 2023.

Figura 57 - Espaços organizados sem delimitação



Fonte: Registro das professoras, 2023.

Na dissertação de Pessoa (2015, p. 149), a autora discute sobre a ausência dessas delimitações e enfatiza: “por não existir zonas circunscritas que delimitem os espaços [...] as crianças empregam as mesas e cadeiras para realizar as brincadeiras, e fazem isso de diversas formas, por vezes brincando embaixo delas”. Com o relato de Pessoa (2015) é evidente que as delimitações são importantes para as crianças e, na ausência dessas, elas criam seus cantinhos.

O comportamento de apego, característico da criança pequena é fundamental de ser mencionado e reforçado, pois é próprio e esperado para essa idade. A organização dos espaços em cantos pode contribuir para a sensação de segurança, de aconchego, de pertencimento e de bem-estar dessa criança e de um grupo delas.

Com relação aos cantos destacamos que: “Os ‘cantos’ quando pensados e estruturados, tendo como base um tema – canto do médico, canto da casinha, canto da natureza, canto de experiências, canto da pintura, canto da leitura, canto da escultura, cantos de jogos, etc – corresponde ao que denominamos ‘cantos temáticos’” (Cocito, 2017, p. 143).

O canto da leitura foi registrado em cinco fotografias enviadas pelas professoras, o que corrobora com nossa percepção acerca da intencionalidade das professoras de organizar os cantinhos. Nesse sentido, com base nas fotografias enviadas, sugerimos que um tapete, cadeiras ou pequenas poltronas têm o potencial de tornar o espaço aconchegante. Os livros expostos em estantes baixas, revisteiros ou outras estruturas reforçam o convite para explorar o canto da leitura.

De forma abrangente, sugerimos para todos os espaços a inserção de tapetes de tecido mais grosso, de barbante, sisal. A inserção de almofadas e de pequenos móveis como cadeiras, poltronas e puffs, ajudam a compor o espaço, que se abre para outras possibilidades de uso e se tornam mais aconchegantes. O mesmo entendimento se estende para floreiras, para os vasos com plantas suspensos nas paredes, na busca de trazer um pouco da natureza para dentro dos espaços do CCI.

Sugerimos a presença de espelhos de diferentes tamanhos e formatos em diferentes espaços da escola e com várias alturas - mais baixos, mais altos. Os espelhos favorecem a interação e a brincadeira. Espelhos na recepção da escola ou nos corredores, por exemplo, podem tornar esses locais agregadores e instigam a interação com as pessoas que estão passando. Colocar espelhos em locais inusitados, como atrás de uma porta, debaixo de uma mesa, pode suscitar ricas experiências. O espelho é um material que pode ser melhor aproveitado na organização dos espaços, além de contribuir com a construção da identidade e da imagem que a criança tem de si.

A visualidade é importante quando tratamos da organização dos espaços e de cantos temáticos e tendo conhecimento que “saber mais sobre os cantos no concreto” era um desejo das professoras. Seleccionamos dezenove fotografias de cantos temáticos e cento e dezesseis fotografias de espaços diversos, externos, internos, ao ar livre, de passagem (corredores, por exemplo), instalações, materiais, decoração, mobiliários. Foram apresentadas fotografias de espaços de diferentes escolas e lugares do mundo. Buscamos atrelar essas organizações com a autoria dos professores e o contexto em que estavam inseridos. A intenção foi instigar as professoras a sempre se questionarem: esse espaço faz sentido para a minha prática? Faz sentido para as crianças do CCI?

A apresentação das imagens teve o intuito de inspirar e dar visibilidade a diversidade de arranjos espaciais, cores, formas, materiais, mobiliários, decoração/ambientação, equipamentos e objetos que compõem os espaços. Teve por objetivo ativar os conhecimentos prévios das professoras com relação ao tema, valorizar o espaço escolar em que trabalhavam, sensibilizar as participantes a envolverem-se com a temática, estimular o diálogo, ampliar o repertório de possibilidades de organização do espaço (não existe modelo) e instigar a busca por novos saberes. No encontro presencial, ao ver as fotos, as professoras conversaram muito entre elas, em duplas, trios e até em grupos maiores. Apontaram para as imagens e teceram comentários. Durante a apreciação das fotos, uma das professoras mencionou com um sorriso: Estão surgindo ideias! Estou anotando.

Também levamos do acervo pessoal 43 títulos de livros que abordam a Educação Infantil e a Primeiríssima Infância e que oferecem contribuições para ampliarmos nosso olhar sobre a organização dos espaços. Alguns títulos foram bem específicos como “Espaços na Educação Infantil” (2007) de Vera Melis, “Espaços Afetivos – habitar a escola” (2021) de Rayssa Oliveira, “Espaços em harmonia – propostas de atuação em ambientes para a infância” (2022) de Beatriz Trueba Marcano, a revista “Territórios de brincadeiras e explorações” (2016), “Crianças espaços e relações – como projetar ambientes para a educação infantil” (2013) de Giulio Ceppi e Michele Zini, “Abrindo as portas da escola infantil – viver e aprender nos espaços externos” (2022) de Maria da Graça Souza Horn e Maria Carmen Silveira Barbosa, “Brincar e interagir nos espaços da escola infantil” (2017) de Maria da Graça Souza Horn, “Sabores, cores, sons, aromas – organização dos espaços na educação infantil (2004) de Maria da Graça Souza Horn e “Inspiring Spaces for Young children” (2016) de Jessica Deviney e outros. Sobre o último título observamos que as professoras se detiveram a folheá-lo com mais interesse, teceram alguns elogios sobre o livro – “eu gostei foi desse livro aqui!”, disse uma das professoras. Trata-se de um livro em inglês, com 239 páginas com muitas fotografias de espaços organizados e algumas reflexões sobre cores, texturas, formas, natureza, posicionamento dos móveis. Concluímos que as fotografias foram importantes para inspirar e suscitar ideias e foram de encontro com as expectativas das professoras que, versavam sobre o modo de fazer. Assim sendo, as professoras demonstraram interesse nas fotografias de organização de diferentes espaços, retratando a prática de outros profissionais. Além dos livros teóricos, levamos do acervo pessoal dezesseis livros literários. Os livros foram disponibilizados nas mesas ao final do encontro para todos terem acesso.

Durante o encontro, duas professoras compartilharam materiais que estavam lendo. Uma delas trouxe um texto impresso de quatro páginas com o título “Organização do ambiente: educador cria condições de mudanças no espaço-tempo do aprender”, de autoria de Adriana Freidmann (Friedmann, 2003, p. 7–10). Neste texto, a autora faz uma contextualização histórica englobando as influências da escola nova na Educação Infantil, a repercussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação à reflexão sobre as práticas pedagógicas e elege que o grande desafio que a educação enfrenta é o da busca pela qualidade. Com relação ao ambiente, a autora traz contribuições da pedagogia reggiana, resgatando a expressão do espaço como terceiro educador (somado à equipe de dois professores). Com esse olhar, destaca-se o papel do

educador como mediador e facilitador, responsável pelo processo de desenvolvimento das crianças. Para tal, deve lançar mão de uma postura democrática e flexível. Considera os saberes e as necessidades das crianças, constrói conhecimento com o grupo, respeita a individualidade e o desenvolvimento de cada criança. Reflete sobre a prática, dentre outras características, que define o que se espera de um educador na atualidade, mesmo o texto escrito há 20 anos e mantendo-se atual. A partir desse “novo educador”, a autora questiona: como criar um novo espaço? A partir dessa pergunta, Friedmann tece considerações sobre especificidades do ambiente a partir da seguinte percepção: “quando pensamos em ambiente, no espaço, é importante levar em conta tanto o que vemos quanto o que não vemos, mas sentimos e percebemos” (Friedmann, 2003, p. 9). Nesse sentido, considera que o ambiente também educa, e a partir de uma organização flexível tem o potencial de: “organizar; promover relacionamentos; acolher; oferecer mudanças; promover escolhas e atividades; propor aprendizagens” (Friedmann, 2003, p. 9). Considera o espaço como o local onde a cultura da infância é gestada, por isso é necessário investir em diferentes espaços dentro da escola, espaços de uso coletivo e individuais, que propiciem interações com as crianças de diferentes idades, que favoreçam a expressão e exploração dos pequenos. Neste sentido, as escolhas dos materiais, mobiliários e decoração feitas pela escola “[...] são reflexo da proposta educacional, da organização diária e das escolhas dos educadores” (Friedmann, 2003, p. 9). A autora sugere uma série de reflexões que dão suporte para o professor refletir sobre a organização dos espaços, sobre as propostas com as crianças e sobre o seu papel dentro da escola da infância.

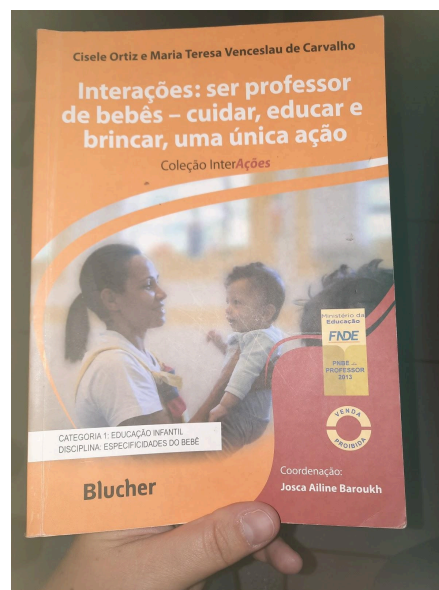
Outra professora nos apresentou dois livros: “Dia a dia de berçário” da autora Luciane Farias e “Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação” das autoras Cisele Ortiz e Maria Teresa Venceslau de Carvalho, da coleção InterAÇÕES. Ambas se mostraram muito satisfeitas em poder contribuir e entusiasmasdas com suas leituras.

Figura 58 - Leitura da professora



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 59 - Leitura da professora



Fonte: Cocito, 2024.

Algumas atitudes simples podem colaborar com a organização dos espaços como, por exemplo: aproveitar os elementos materiais existentes; planejar aquisições junto com a gestão (fazer uma lista dos materiais desejados e um cronograma das futuras aquisições, elencando as prioridades); projetar e planejar o espaço (fazer um “croqui” do espaço que se pretende organizar); selecionar os materiais com regularidade (descartar os antigos, quebrados, os que faltam peças); selecionar materiais não-estruturados (pedir colaboração das famílias, se necessário para reunir esses materiais, tais como: latas, cápsulas de café, garrafas pet, tampinhas); coletar materiais naturais com as crianças (criar coleções). Essas são estratégias que consideramos ser possíveis de serem planejadas e executadas, algumas sem custo, apenas com planejamento e reorganização.

4.7. Os registros escritos das professoras e as categorias de análise sobre a organização dos espaços

Partindo da convicção de que precisávamos garantir a participação mais efetiva de cada professora, implementamos, no encontro presencial, o registro escrito, que consistiu em uma síntese individual acerca da organização do espaço do CCI.

Assim como nos formulários on-line, os registros escritos não tiveram identificação⁷¹, visando à adesão e participação das professoras com o objetivo de que elas se sentissem confortáveis para escrever o que pensavam, que não ficassem apreensivas pelo fato dos registros estarem relacionados a questões que movimentam e dão visibilidade ao interior da escola, percepções que geralmente ficam restritas as equipes e as escolas e, muitas vezes, podem nem mesmo chegar até a gestão.

Assim sendo, solicitamos um registro escrito das professoras, perguntamos: sobre a organização dos espaços no CCI, considerando o contexto de trabalho e as condições materiais e de formação existentes. As questões foram as seguintes: quais as dificuldades que você identifica? Quais as possibilidades que você identifica? Quais os desafios que você identifica? Quais as necessidades que você identifica? Para finalizar solicitamos que descrevessem em um parágrafo sobre como era o trabalho que realizavam na organização dos espaços com/para os bebês e crianças bem pequenas no CCI.

Sobre as perguntas, uma das professoras disse sorrindo: “parece que todas as perguntas são iguais”. Elaboramos essas questões com o intuito de provocar uma reflexão sobre os espaços que as professoras ocupavam - pensando no que já tinham feito, no que faziam e no que poderiam vir a fazer. As dificuldades – o que era difícil, mas poderia ser implementado; as possibilidades – ainda não faziam, mas pensavam em implementar; os desafios – o que iriam implementar e que seria algo que traria a novidade, que iria transpor a ordem estabelecida, que traria um ar de inovação, provocação com base em uma exigência maior que a costumeira; e as necessidades – que poderiam ser de natureza diversa, dizem respeito ao que falta, as lacunas.

As questões foram elaboradas de modo a suscitar a autoanálise dos participantes com relação à organização dos espaços e foram atreladas ao contexto de trabalho e as condições materiais e de formação existentes na escola. Ao perguntarmos sobre as dificuldades, as possibilidades, os desafios e as necessidades que as professoras identificaram, criamos uma oportunidade para que as professoras refletissem sobre a prática, acessassem os conhecimentos pregressos, revisitassem as práticas, pensassem nos materiais, analisassem o que faziam e como faziam, associassem o conteúdo que compuseram os encontros formativos com a realidade institucional, trazendo suas

⁷¹ Os registros foram numerados de 1 a 14 conforme a ordem de entrega das professoras e o registro de cada professora foi identificado pela palavra “registro”, seguido do número em ordem crescente, desta forma: Registro 01 e gerando a sigla R01. Fizemos assim com os quatorze registros. As falas de relatos orais não possuem identificação.

histórias e as percepções sobre a temática com base nos saberes docentes que englobam os saberes da experiência (Tardif, 2014). Para Tardif (2014, p. 38-39 - grifos do autor) os saberes experienciais dos professores são construídos:

[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Consideramos que foi por meio desta estratégia, associada às fotos encaminhadas, que conseguimos atingir o objetivo de entender as especificidades do trabalho realizado pelas professoras do CCI de Botucatu, elucidar como compreendiam e organizavam os espaços. Pudemos identificar as questões estruturais e organizacionais que permeavam o trabalho pedagógico realizado por essas profissionais, os pontos facilitadores e dificultadores. Com relação às dificuldades apontadas pelas professoras, a manutenção predial e os materiais ganharam destaque. O estabelecimento de parcerias com as famílias despontou no campo das possibilidades. A relação com famílias e a falta de tempo apareceram como desafios. E as necessidades se dissiparam em apontamentos diversos, que comentaremos oportunamente.

Durante a realização dos registros, observamos que as professoras se dedicaram na escrita. Elas demoraram para responder essas questões e observamos alguns movimentos de troca e diálogo. Agrupamos as respostas com base nas temáticas que emergiram nos registros escritos e orais⁷². Para melhor compreensão e interpretação dos dados, elaboramos dez categorias de análise, a saber: a) Manutenção geral e estrutura predial; b) Quantitativo de crianças; c) A sala multiuso; d) Os mobiliários e os materiais; e) Os cantos temáticos na Educação Infantil e no CCI; f) O desenvolvimento da criança; g) A organização dos espaços e a participação das famílias; h) Planejamento, criatividade e autonomia; i) O bem-estar de crianças e professoras; j) A decoração dos espaços.

a) Manutenção geral e estrutura predial :

As professoras apontaram a manutenção geral e a estrutura predial como pontos dificultadores da organização do espaço. Quatro professoras levantaram questões organizacionais da universidade: “Manutenção e troca de objetos da sala, salas são

⁷² Foram considerados os registros das professoras nos formulários (Anexo II e III), registros escritos e as observações, percepções e diálogos que tivemos nos encontros formativos (on-line e presencial).

longe e deslocar nos dias de chuva” (R02); “Objetos que precisam de manutenção, distância dos espaços para locomoção de um lugar para outro” (R03); “A maior dificuldade encontrada é a manutenção, como arrumar ventiladores, consertar portas, etc. Deslocamento das crianças em dias de chuva” (R09); e “Hoje é a manutenção para executar os serviços necessários, furar, pregar, quando for preciso” (R12). Uma professora (R09) destacou a necessidade de: “Consertar e/ou trocar materiais quebrados”.

Consideramos pertinentes as colocações das professoras. A manutenção geral de um CCI é de responsabilidade da Diretoria de Serviços do campus universitário. Assim, temos uma demanda grande no CCI e uma dificuldade da instituição em atender ao que é solicitado. Também temos o fato do núcleo do CCI estar localizado fora do campus da Administração Geral, a 15 quilômetros de distância, dificultando a realização dos serviços de manutenção.

A outra questão levantada pelas professoras diz respeito a manutenção dos objetos. Entendemos que podem ser brinquedos, mobiliários e equipamentos. Nesse sentido, é essencial que tudo o que esteja com avarias (quebrado, sujo, rasgado) seja analisado. A partir disso, é preciso verificar se existe a possibilidade de ser revitalizado, substituído, ou descartado. Com relação aos brinquedos, é a manutenção sistemática possibilita o descarte de brinquedos quebrados, faltando peças, e que estejam com a função comprometida. Por isso, é importante adquirirmos brinquedos de qualidade, em quantidade suficiente para o uso das crianças.

Sobre as dificuldades em dias de chuva, compreendemos que por se tratar de uma questão de estrutura predial, fica inviável a equipe encontrar meios para superar esse incômodo que deve ser objeto de avaliação da gestão para tentar encontrar soluções para o problema junto à administração. Ter um espaço que garanta conforto para crianças e adultos diante de qualquer condição climática é um fator importante para um bom espaço escolar.

b) Quantitativo de crianças:

Duas professoras destacaram que lidar com o quantitativo expressivo de crianças por sala era um desafio. Uma professora destacou que era um desafio "colocar em prática todo o planejamento devido ao grande número de crianças, a rotina e a dinâmica diária" (R07). Outra professora aprofundou essa questão ao se mostrar desafiada em "manter o equilíbrio emocional e social em uma sala numerosa" (R08).

Em 2024, a professora R07 era responsável por um grupo de crianças de 2 a 3 anos de idade, enquanto a professora R08 era responsável por um grupo de crianças de 3 a 4 anos de idade. No regimento dos CCIs da UNESP, a proporção adulto-criança para a faixa etária de 2 a 3 anos é de, no máximo, 12 crianças por ADI e para a faixa etária de 3 a 4 anos é de, no máximo, 15 crianças por ADI (Unesp, 2023).

O número fixado pelo regimento dos CCIs da UNESP está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil por meio do Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, que determina:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009, p. 13).

No documento do MEC – Dúvidas mais frequentes na Educação Infantil (Brasil, 2013, p. 07) é especificado como devem ser formados os grupos e a dinâmica em casos de ausência (seja momentânea ou prolongada) da professora:

Os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.). A composição dos grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças. As crianças nunca ficam sozinhas, tendo sempre uma professora ou um professor de Educação Infantil para cada grupo ou turma, prevendo-se sua substituição por uma outra professora ou outro professor de Educação Infantil nos intervalos para café e almoço, para as faltas ou períodos de licença.

Assim, nos espaços do CCI está previsto um quantitativo de crianças abaixo do que é estipulado pelas diretrizes, no entanto, cabe destacar que nos CCIs não existe a função de auxiliar de sala, a professora desempenha o seu trabalho sozinha com o grupo de crianças. Quando a organização do CCI prevê um trabalho em dupla de professoras, isso quer dizer que o grupo também pode acomodar o dobro de crianças (desde que o espaço físico comporte). Esse é um ponto dificultador do trabalho das professoras, haja vista que a figura de um profissional de apoio permanente seria fundamental, ou até mesmo o trabalho em dupla de professoras, mas com um quantitativo de crianças compatível para que, na ausência de uma das profissionais, a outra possa conduzir o trabalho sem sobrecarga.

A possibilidade de substituição (tal como previsto no documento do MEC) e a figura de um auxiliar ou do trabalho em dupla de professoras, precisa ser algo pensado pela gestão dos CCIs da UNESP. O envelhecimento da equipe de professoras também é um assunto a ser debatido, pois embora sejam profissionais dedicadas, a natureza do trabalho que desenvolvem exige condições físicas e mentais que precisam ser consideradas quando se trata da organização do trabalho pedagógico e da estipulação da proporção adulto-criança.

Com relação ao quantitativo de crianças, em estudos anteriores destacamos que:

[...] é um fator que precisa ser considerado quando falamos no espaço da sala de referência, pois interfere na qualidade dos trabalhos desenvolvidos, uma grande densidade de crianças e adultos em uma sala pode impossibilitar que a organização do espaço seja feita de forma adequada e dinâmica (Cocito, 2017, p. 106).

O quantitativo de crianças, além de atender as especificidades previstas no Regimentos dos CCIs (UNESP, 2023), pode se pautar nos Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2018) para essa definição:

As regulações de metragem mínima de salas em relação ao número de crianças precisam ser definidas em conjunto com setores de engenharia e regulamentadas pelo Conselho Municipal, caso exista, ou Estadual, considerando não só as crianças e os Professores, mas as múltiplas possibilidades de ambientação com mobiliários, brinquedos e materiais (Brasil, 2018, p. 64).

É fundamental que as demais estruturas do espaço sejam consideradas ao definir o número de crianças por metro quadrado, assim como aponta os PNQEI (2018).

c) A sala multiuso:

Na sala multiuso do CCI, os materiais estão disponíveis e acessíveis para as crianças em quantidade suficiente e, de acordo com o relato das professoras, existe um rodízio de uso desses materiais, tanto dentro das salas de referência quanto dentro da própria brinquedoteca. Durante a visita ao CCI, a supervisora mencionou que a presença de escorpiões também exige que alguns materiais fiquem organizados dentro das caixas, principalmente aqueles com peças pequenas (blocos, peças de encaixe, por exemplo).

Figura 60 - Sala Multiuso/estante e porta de entrada



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 61 - Sala multiuso



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 62 - Sala multiuso



Fonte: Cocito, 2024.

A presença de escorpiões também foi apontada por duas professoras como um ponto dificultador do desenvolvimento e manutenção da organização dos espaços. Uma das professoras (R06) destacou que essa questão dificulta a prática pedagógica por "não poder deixar os espaços montados na sala devido aos escorpiões", e outra professora (R07) complementou que a organização do espaço ficava comprometida, dificultando "deixar montado por causa do aparecimento de escorpiões".

Entendemos que essa circunstância gera medo e apreensão. Em termos de ações práticas, é preciso considerar que nem sempre os serviços de controle de pragas darão conta de eliminar os escorpiões e como o público do CCI são crianças, a equipe precisa estar constantemente alerta a essa questão. Fazer campanhas informativas junto às famílias sobre a incidência desses animais peçonhentos, intensificar os serviços de dedetização e limpeza e realizar vistorias nas salas todas as manhãs são algumas possibilidades.

Ações preventivas devem ser associadas a estratégias de organização do espaço, tais como: colocar os materiais em caixas com tampa bem vedadas; deixar disponível e acessível os materiais apenas quando as crianças chegarem ao CCI; fechar as caixas no fim do expediente; colocar mobiliários em quantidade suficiente para organizar pelo menos um canto temático para as crianças com 2 anos ou mais. Nos espaços para os bebês, é importante suspender almofadas e tapetes no final do expediente. Essas são algumas estratégias elencadas para tentar viabilizar a organização desse espaço com segurança e cautela, sem esvaziar os espaços. Essas ações preventivas precisam ser implementadas rigorosamente todos os dias se a incidência dos escorpiões for frequente.

Figura 63 - Sala Multiuso: brinquedos guardados em caixas vedadas



Fonte: Cocito, 2024.

Neste contexto, para as salas de referência, a estratégia de utilizar as "caixas temáticas" (Cocito; Marin, 2019) na organização dos espaços é uma possibilidade

interessante. Os materiais para equipar os cantos temáticos ficam organizados em caixas. Por exemplo, na caixa temática para o "canto de casinha", podemos colocar panelas, colheres de pau, pratos, jarras, copos, xícaras, e panos de prato. Podemos montar as caixas com vários temas, tais como:

[...] caixa de experimentos (lupas, pegadores, copos e jarras transparentes, bandejas, funis, medidores, conta-gotas), caixa de carrinhos (pista de carrinhos para montar, tapete com estampa de pista de carrinhos, carrinhos, motos, caminhões), caixa de bonecas (bonecas, roupinhas, mamadeiras, cobertores e outros acessórios), caixa de ferramentas, caixa do médico, caixa de quebra-cabeça, caixa de blocos de encaixe, caixa de artes (tintas, aquarela, pincéis, lápis de cor, giz de cera, tesoura, cola, carvão), caixa de recortes (papéis e tecidos de diferentes cores e texturas, tesouras sem ponta, cola, etc). Sugerimos que as caixas tenham uma identificação (Cocito; Marin, 2019, p. 2989-2990).

Ao lançar mão dessa estratégia de organização, a professora faz o rodízio das caixas temáticas e a troca periódica dos cantos, além de possibilitar a seleção e manutenção constante dos materiais e facilitar a montagem dos espaços. Escolas com salas menores conseguem ter uma otimização do uso dos espaços. Os brinquedos das caixas não fiquem acessíveis o tempo todo, mas isso não restringe as crianças de terem boas experiências com os materiais: o rodízio garante a novidade e a surpresa, haja vista que os materiais saem de circulação por um período, dando espaço para novos materiais e, conseqüentemente, novas interações e brincadeiras.

Figura 64 - Organização das caixas temáticas



Fonte: Cocito, 2018.

Com relação à organização dos espaços em geral, internos e externos, a presença dos escorpiões é um fator que inibe algumas práticas e restringe as possibilidades de arranjo espacial. Por isso, pensar em organizações do espaço provisórias ou itinerantes pode ser uma opção.

O fato das professoras mencionarem essa sala de apoio nos remete ao espaço do ateliê, muito divulgado na abordagem italiana de Reggio Emília, que consiste em um espaço organizado para o desenvolvimento de atividades artísticas de pintura, desenho, escultura, colagem, instalações, luz e sombra, entre outras. A sala multiuso do CCI poderia ser reestruturada e também estar equipada com materiais diferentes, como por exemplo: os materiais não-estruturados, os elementos da natureza, os materiais de pintura e desenho, os diferentes papéis e pincéis.

d) Materiais e mobiliários:

A menção a necessidade de aquisição de mobiliários e materiais e o desejo de tê-los em diversidade compareceu expressivamente no campo das dificuldades:

R01 - “Diversificação de materiais (falta)”.

R04 - “Dificuldade da aquisição de novos materiais e mobiliários conforme a atualização de nossa formação ao longo dos estudos, dificuldade na rapidez dessa aquisição se dando a real importância”.

R05 - “Vejo uma necessidade de buscar novos materiais”.

R07 - “[...] Compra de mobiliário e materiais diversos”.

R11 - “A maior dificuldade seriam: mobiliário, materiais e recursos”.

Algumas professoras especificaram alguns materiais e mobiliários que gostariam de ter:

R07 - “Gostaria de ter no CCI uma sala montada com materiais não-estruturados ou ter nas paredes algo para exploração (parte externa)”.

R08 - “Colocar materiais diversificados, como: papelão, tintas, elementos da natureza”.

R09 - “Construir e criar com materiais disponíveis. Ex: canos de PVC para construir casinhas e bases sensoriais”.

R14 - “Divisórias, lousa, mesa de tamanho adequado para a sala, argila, papel canson. [...]”.

Com base nas colocações das professoras, entendemos que elas despertaram para alguns pontos essenciais com relação à organização dos espaços na escola. Esses

pontos incluem a manutenção do interesse das crianças pelos cantos, propostas diversificadas ao longo do ano, rodízio de brinquedos, mobiliário em escala proporcional e bom acabamento, espaço organizado de acordo com a faixa etária e necessidades e variedade de materiais. Esses pontos foram observados nos registros:

R04 - “Dificuldade da aquisição de novos materiais e mobiliários conforme a atualização de nossa formação ao longo dos estudos, dificuldade na rapidez dessa aquisição se dando a real importância”.

R05 - “Pensar no ambiente para a criança e com a criança, considerando a faixa etária, desenvolvimento e possibilidades que venham a promover e contribuir com o desenvolvimento da criança”.

R08 - “Manter o interesse pela disposição dos cantos”.

R11 - “Ter maior variedade de materiais para poder fazer rodízios de brinquedos e materiais ao longo do ano. Uma “sala de apoio” para atividades diversas”.

R13 - “Durante nosso dia a dia procuramos alternar materiais e brinquedos”.

R14 - “Tenho que adaptar o mobiliário, para conseguir o efeito planejado: os móveis, o ideal, é que fossem pensados e estruturados para a faixa etária, com maior qualidade e acabamento”.

Observamos que muitas das reivindicações que as professoras levantaram são de fácil aquisição, tais como: papelão, tintas, elementos da natureza, canos de PVC, argila, papel, materiais não-estruturados. Alguns materiais podem ser adquiridos por meio de doações (participação das famílias, pedir materiais em empresas e nas próprias seções da universidade como caixas, carretéis, cones) ou por coletas, no caso de elementos da natureza.

Uma das professoras (R07) manifestou que “Gostaria de ter no CCI uma sala montada com materiais não-estruturados [...]”. O desejo da professora por esses materiais pode ser pensado para além do espaço físico da sala de referência. Os materiais não-estruturados podem estar presentes em diversos espaços da escola, podem estar disponíveis e acessíveis nas salas para manipulação e criação livre, associada com outros brinquedos e materiais, como por exemplo no espaço externo para brincar com areia, terra, água, para criar brincadeiras de faz-de-conta. O documentário “Caramba Carambola o brincar tá na escola” registra essa aproximação das crianças com os materiais não-estruturados de forma muito criativa e envolvente.

e) Os cantos temáticos na Educação Infantil e no CCI

Observamos que, ao falar sobre a organização dos espaços, rapidamente há uma associação com a organização dos cantos temáticos. No entanto, a organização do espaço engloba muitos outros elementos e modos de organização. Nos registros escritos, as professoras mencionaram os cantos temáticos em diferentes momentos:

R07 - “Como educadora procuro organizar os cantos (espaços) pensando na faixa etária que vou trabalhar, procurando conhecer a turminha, separar o material que tenho e como pretendo utilizá-lo com eles e na sala ou na parte externa”.

R08 - “Manter o interesse pela disposição dos cantos”.

R12 - “Procurando sempre manter o equilíbrio, formando cantos de acordo com a demanda e necessidades da faixa etária. Respeitando, e tomando cuidado para não passar muita informação e disponibilizar um material mais efetivo e de transformação, que cativa a ter criatividade e imaginação”.

R13 - “Para mim, a maior dificuldade é a nossa rotina, pois às vezes não temos tanto tempo para organizar cantos, etc”.

R14 - “Meu trabalho na organização dos espaços é pensar nos CANTOS e separar os materiais de forma a estimular a organização, a estética, a autonomia, a curiosidade e a criatividade das crianças, de forma a poder observar seus gostos e preferências, e poder planejar outras atividades”.

Nossa percepção é que a organização dos cantos aparece como uma preocupação constante e, talvez, como a representação de um espaço ideal na percepção das professoras, mesmo que ainda permaneçam mais no campo das intencionalidades do que da materialização do espaço em si. Conforme verificamos nos espaços do CCI, as professoras estão em busca e em processo de qualificação da organização dos espaços.

No formulário referente ao primeiro encontro (Anexo II), quando perguntadas sobre o que “ficou” do primeiro encontro, uma das professoras destacou: “a importância dos cantos e o que disponibilizar para alcançar os objetivos”. E sobre dúvidas e sugestões do primeiro encontro, uma das professoras apontou: “ter mais imagem dos cantos no concreto”.

Sobre o segundo encontro, quando perguntadas no formulário (Anexo III) sobre o que destacavam, uma professora destacou que a “Organização dos cantos, permite que a criança tenha escolhas em brincar sozinha ou em grupos contribuindo para uma socialização e desenvolve a sua criatividade e habilidades de uma maneira prazerosa e lúdica”. E quando perguntadas, no formulário sobre dúvidas e sugestões, uma das

professoras questionou: “qual o número preconizado de cantos para o educador mediar e observar sem que tenha prejuízo?”.

Sendo assim, é evidente que a organização do espaço em cantos faz parte do repertório de saberes das professoras. Observando as fotografias enviadas por elas inferimos que as salas referência das crianças bem pequenas tinham espaços pontuais organizados em cantos. Mesmo com as preocupações apresentadas pelas professoras e com a formação prévia que tiveram com os encontros formativos que aconteceram no 2º semestre de 2023, na visita que realizamos no CCI Pertinho da Mamãe, não identificamos a organização de zonas circunscritas nos espaços propostos para crianças acima de 2 anos - Grupo III e Grupo IV.

As salas possuíam uma organização semelhante que contemplava: trocador, mesa do professor, mesa para atividades das crianças (em escala proporcional), local para os pertences das crianças, espaço aberto para brincadeiras, tapete, espelhos, brinquedos colocados em estantes baixas com divisórias e caixas transparentes, alguns móveis posicionados em zonas circunscritas e que poderiam formar cantos temáticos. Portanto, analisando o arranjo espacial das salas no dia da visita presencial, podemos inferir que é possível incluir os cantos na organização do espaço.

Figura 65 - Organização da sala de referência do GIII



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 66 - Organização da sala de referência do GIII



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 67 - Organização da sala de referência do GIV



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 68 - Organização da sala de referência do GIV



Fonte: Cocito, 2024.

Com base nas pesquisas do Centro de Investigações sobre desenvolvimento humano e educação infantil (CINDEDI) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (F.F.C.L.R.P.), da Universidade de São Paulo (USP), Máximo (2018, p. 45) destaca que:

[...] as zonas circunscritas (cantos) potencializam a promoção e manutenção de interação entre crianças, por oferecer sensação de privacidade e proteção favorecem a atenção e o desenvolvimento de atividades compartilhadas e diminuem a chance de interrupção. Os adultos e outras crianças (principalmente as mais velhas) assumem papel de suporte nas relações pois, nessa faixa etária a imitação tem função importante na interação sendo um recurso de comunicação. Os objetos também desempenham papel importante no desenvolvimento infantil, os materiais variados (brinquedos industrializados e não-estruturados) propiciam às crianças envolvimento em situações lúdicas e imaginárias. Os estudos destacam, por fim, a importância da organização dos espaços por parte da equipe pedagógica a partir do conhecimento das especificidades da faixa etária.

Com relação ao uso dos cantos pelas crianças, Pessoa (2015, p. 145) aponta que:

Quanto à escolha de parceiros, as quatro professoras também deixavam a critério das crianças essa opção: alguns cantos eram visitados por grupos de quatro ou cinco crianças, outros por duplas e outros por diversas crianças, causando por vezes até um “aparente tumulto” na sala, mas quem estava inserido no processo percebia o envolvimento das crianças e o constante movimento entre um canto e outro.

Sobre os cantos temáticos e sua organização, Cocito (2017, p. 149) destaca que:

Os materiais são em quantidade suficiente para as crianças que farão uso do espaço. A exploração dos cantos é organizada com as crianças. Detalhes como a quantidade de crianças em cada canto e a rotatividade entre elas nos diversos cantos da sala são pensados de forma que todos tenham

oportunidades de brincar em todos os espaços. O professor pode lançar mão de estratégias para facilitar esta organização: roda de conversa, combinados registrados em cartaz coletivo, fichas com os nomes dos cantos acompanhado de quantitativo de crianças, etc.

Ao analisar uma sala de referência organizada em cantos e as estratégias de uso adotadas, Pessoa (2015, p. 143 - 144) descreve que:

[...] as professoras lhe reservam diariamente um tempo na rotina, exceto a professora Marisa, da instituição B, que oferece a oportunidade de utilização dos cantos três vezes na semana. Nesse momento, todas as crianças se dirigem aos cantos, fazem suas opções de lugares, materiais e parceiros. Trata-se de um momento destinado para as escolhas das crianças, sendo que as professoras interferem somente quando necessário. Após usar os cantos, as crianças possuem a responsabilidade de organizá-los e, nas quatro salas, foi verificado que esse processo de organização ocorre de maneira positiva, pois as crianças se empenham e fazem isso tranquilamente, sem a necessidade de insistência por parte das professoras.

Defendemos que os cantos são uma estratégia eficaz para a organização dos espaços na Educação Infantil, especialmente para as crianças maiores de dois anos, no entanto, diante da preocupação das professoras com relação à proposição dos cantos temáticos, consideramos oportuno buscarmos outros tipos de organização que podem ser implementados nas escolas.

Com base nas fotografias enviadas pelas professoras e na observação in loco, verificamos que os cantos da casinha, da leitura e dos carrinhos são frequentes. O mesmo pode ser verificado nas pesquisas de Steininger (2009), Vieira (2009) e Pessoa (2015). Na pesquisa de Steininger (2009) das dezoito respostas de professoras participantes da pesquisa doze dessas informaram que os espaços da sala eram organizados em cantos, com os seguintes temas: casinha, leitura, roda, teatro, carrinho, jogos, artes e grafismo. Vieira (2009) aborda a reorganização da sala em “cantos específicos” e os nomeia em: leitura, casinha, fantasia, jogos de construção, artes, sucatas e escritório. Pessoa (2015), em sua dissertação de mestrado, constatou as seguintes proposições para as salas de referência: canto da leitura, canto da casinha, canto das bonecas, canto da sala, canto do construtor e carros, cantos de jogos.

Nos documentos norteadores da Educação Infantil, destacamos “Brinquedos e Brincadeiras de creches - manual de orientação pedagógica” (Brasil, 2012) que, ao propor a organização da sala de referência em cantos, sugere os seguintes cantos temáticos: canto da biblioteca, canto da imitação e canto da construção, por exemplo.

Na perspectiva de Montessori (2023) destacamos as atividades que envolvem exercícios de vida prática, onde o ambiente deve ser preparado para que a criança possa

explorar o espaço e os objetos com autonomia, se lançando aos desafios e conquistando novas habilidades. Montessori (2023, p. 64) enfatiza que para que esses exercícios sejam possíveis, “[...] procuramos manter os objetos à disposição das crianças, de forma a não precisar intervir muito. Não só os objetos mas também todos os móveis ao seu redor, foram construídos de modo proporcional à força da criança e às proporções físicas do seu corpo”. Nessa perspectiva, consideramos que os cantos da casinha, cozinha, de bonecas, escritório, restaurante, por exemplo, quando bem equipados, podem contribuir com as experiências das crianças, na aquisição e aprimoramento de suas habilidades motoras, aproximando-as de elementos da cultura e da vida cotidiana.

Tomando as práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis (1923-1935) (Kishimoto, 2014) como referência, vamos encontrar o canto da casinha e bonecas, de blocos de construção, de leitura. Sobre o canto da leitura, Kishimoto (2014, p. 41) destaca que:

[...] o livro faz parte da experiência da criança e pode ser consultado em qualquer tempo e lugar. Desde ler em silêncio na biblioteca, no canto organizado com estante de livros, com mesas e cadeiras para leitura, até pesquisar um livro junto com um amigo para discutir algum tema ou em grupo, na procura de alguma informação. Alice soube organizar os tempos, espaços e materiais no planejamento cotidiano, proporcionando experiência, encantamento, criatividade e solução de problemas para atender os interesses e necessidades dos pequenos leitores.

No excerto destacamos duas perspectivas, a primeira é que compreendemos que alguns cantos temáticos fazem parte da história e das culturas infantis e a segunda é que a maneira de organizar esses espaços perpassa pela percepção e ação docente.

Mesmo sabendo que algumas temáticas para os cantos se repetem, questionamos: como ser mais criativos com relação a essas proposições? Steininger (2009, p. 193 - 194) também nos convoca a pensar: “considerando a observação do que as meninas e meninos brincam, conversam e manifestam, não seria necessária a sugestão de outros tipos de organização dos cantos?”. Neste sentido, Ostetto (2017, p. 59) advoga:

Quanto mais professoras e professores estiverem disponíveis para acompanhar as crianças na sua curiosa expedição de reconhecimento e interação com tudo que as cerca, dando valor para as coisas que procuram, pegam, experimentam, dizem, inventam, propõem, tanto mais poderão pensar e encaminhar situações que alimentem seu processo criativo, que enriqueçam o desenvolvimento de suas linguagens. Tanto mais seguirão pelas veredas do princípio estético, respeitando-o.

Desse modo, o tempo para o professor se torna uma premissa importante para construir um trabalho pedagógico de qualidade e também para encontrar caminhos para a inovação e para novas possibilidades de organização do espaço em cantos. Assim, buscando ir além dos cantos temáticos já consolidados, propomos pensar em alternativas que envolvam: elementos da natureza, materiais não estruturados, argila, luz e sombra, madeira, dinossauros, gelo, horta e canteiros, por exemplo.

Com relação aos cantos (áreas), Kramer (2009) aprofunda aspectos da organização, utilização e dinâmica e os classifica em três tipos: área movimentada, área semimovimentada e área tranquila, que devem ser proporcionados nos espaços da sala de forma simultânea e se constituírem em “[...] área facilitadoras e orientadoras do trabalho infantil” (Kramer, 2009, 75). A autora faz propostas diversificadas com relação à organização do espaço em cantos e indica para a área movimentada o canto da dramatização ou casinha de bonecas, blocos de construção, água e areia, música e movimento. Para a área semimovimentada sugere recorte e colagem, modelagem, artes plásticas, tecelagem, jogos de mesa. E para a área tranquila indica a biblioteca, ciências naturais (coleções de elementos da natureza, balança, lupas e outros elementos que associados permitam a exploração dos materiais) ciências sociais (álbuns, fichários, globo terrestre, objetos/artesanatos de diferentes culturas, calendários, dados com os nomes e aniversário das crianças e descanso (Kramer, 2009). A autora contribui com algumas propostas que se distanciam das comumente observadas, ampliando o repertório de possibilidades de interação com os espaços organizados em cantos e com os materiais.

Podemos inovar na proposição dos cantos, lançar mão de outras formas de organizar, sejam elas provisórias ou permanentes, em espaços internos ou externos. Assim sendo, é possível organizar instalações, territórios de aprendizagem, oficinas e sessões de jogo heurístico que podem coexistir nos espaços com os cantos temáticos, ou seja, não se trata de abrir mão dos cantos temáticos, mas de agregar outras possibilidades.

Consideramos que as propostas de oficinas de desenho ou workshops de Vicente Blanco e Salvador Sidrás (2024) são fundamentais para a reflexão que estamos propondo. Os autores utilizam metodologias artísticas para transformar a educação e para tal, utilizam propostas performáticas através da arte para as crianças envolverem-se com o espaço e seus materiais, num processo criativo e integrativo. Sobre o trabalho que desenvolvem os autores destacam:

Nossa perspectiva de Educação Artística é baseada nos processos criativos próprios das artes. Se quisermos desenvolver a criatividade na infância, devemos ser capazes de criar, inventar e descobrir-se. Isso implica incorporar experiências, técnicas, conhecimentos, atitudes, motivações e problemáticas que as ajudem a estabelecer um maior número de relações com o mundo a seu redor (Blanco; Sidrás, 2024, p. 47).

As propostas dos autores são destinadas para crianças e também para adultos, em especial para a formação de professores. As produções assumem um viés colaborativo (desenhos coletivos), buscam quebrar estereótipos, ampliar o olhar com relação à produção gráfica, ao uso dos materiais e resgatar nossa capacidade criativa. Na perspectiva pedagógica do desenho dos autores é preciso valorizar o processo e não o resultado (Blanco; Sidrás, 2024).

Nessa perspectiva, Blanco e Sidrás (2024, p. 56) recomendam aos professores e outras pessoas que estão de alguma maneira relacionadas com a infância “[...] que experimentem os materiais e brinquem com eles. É fundamental vivenciar pessoalmente suas propriedades para poder transmitir essa experiência para as crianças”. No livro “Desenhar o Mundo: brincar, criar, compartilhar” (2024) os autores detalham, em texto e imagens, mais de 31 possibilidades de desenhos, organizados em diferentes oficinas, com diferentes materiais e em diferentes espaços e suportes.

Os territórios de aprendizagem de Dubovick e Cippitelli (2016) são espaços intencionalmente organizados, tanto em ambientes internos quanto externos, com propostas que envolvem uma diversidade de materiais interrelacionados. Esses territórios podem incluir elementos naturais, como água, luz e sombra, areia, gelo e luz negra. Além disso, podem contemplar pesos e medidas, utilizando balanças e blocos grandes para construções e comparações. Também podem envolver produções gráficas, como argila, intervenções em imagens fotocopiadas, pintura e recorte. Os territórios oferecem uma ampla gama de possibilidades temáticas e podem ser implementadas de diversas maneiras: em alguns dias da semana, de forma permanente ou itinerante, e podem envolver tanto grupos grandes quanto pequenos. A organização pode incluir múltiplos territórios, dependendo sempre da intencionalidade pedagógica.

Kramer⁷³ (2009) sugere a organização de “áreas em oficinas de trabalho” como uma alternativa adicional aos cantos. As oficinas podem ser oferecidas periodicamente, como propostas de trabalho para as crianças. São indicadas: cozinha, tecelagem, confecção de objetos, atividades relativas às ciências naturais, à matemática e à

⁷³ Destacamos que a autora faz essas propostas direcionadas para a pré-escola, no entanto todas elas são possíveis de serem adaptadas (quando necessário) e inseridas na etapa de creche.

linguagem/alfabetização (Kramer, 2009, p. 77). Sobre a organização das oficinas Kramer (2009) destaca que elas podem ser desenvolvidas tanto no espaço externo, quanto no espaço interno.

As sessões de jogo heurístico seria, no nosso entendimento, a continuação/prolongamento do cesto dos tesouros⁷⁴ com propostas aprimoradas e voltadas para crianças maiores de 1 ano e até 3 anos, aproximadamente. É indicado que sejam desenvolvidas sessões ao longo do ano, em dias alternados, mas que se mantenha uma periodicidade. São utilizados materiais não-estruturados para as brincadeiras e exploração das crianças nas sessões, que acontecem de forma espontânea e ao mesmo tempo incentivadas/motivadas pelo adulto, de maneira que as ações sejam potencializadas (Òdena, 2010). De acordo com Òdena (2010, p. 38), para organizar a brincadeira é preciso atenção a alguns aspectos importantes, são eles:

- Dispor de material concreto, genérico, não catalogado como didático.
- Um espaço convenientemente preparado.
- Um tempo exclusivo e isento de interrupções (45 minutos ou mais, por sessão).
- Disponibilidade absoluta de uma ou duas professoras ou professores.
- Uma atmosfera de paz e tranquilidade no grupo.

A partir dessas premissas básicas para a organização do brincar heurístico, a sessão acontece e se divide em duas etapas distintas: “a primeira corresponde à exploração e combinação de objetos e a segunda, à sua recolha” (Òdena, 2010, p. 39). A sala para a brincadeira é preparada com antecedência pelo professor, assim como a seleção dos materiais que serão utilizados. Quando as crianças estiverem no espaço, em relação com os objetos, o professor deve interferir o mínimo possível e estar posicionado de modo que possa ser visto por todas as crianças e vice-versa. O olhar atento e a postura receptiva e ativa do professor deve ser mantida durante toda a sessão, de modo que intervenha diante de algumas situações como apoiar a criança em uma decisão, manter o ambiente calmo, responder questionamento das crianças e dar sugestões, anunciar e iniciar a recolha dos objetos e organização do espaço, que é feita pelas crianças. A observação atenta do professor é o ponto de partida para a organização de novas sessões de brincar heurístico, sempre focando no aprimoramento das propostas (Òdena, 2010).

⁷⁴ Os Cestos dos Tesouros e o Jogo Heurístico são uma criação de Elinor Goldschmied. (Goldschmied; Jackson, 2006).

f) O desenvolvimento da criança:

Entre desafios, possibilidades e necessidades, o desenvolvimento das crianças emerge nos registros das professoras como uma premissa importante, destacamos:

R03 - “Conseguir entrar na relação familiar como profissional, mostrando meu trabalho através do desenvolvimento das crianças”.

R05 - “Pensar no ambiente para a criança e com a criança, considerando a faixa etária, desenvolvimento e possibilidades que venham a promover e contribuir com o desenvolvimento da criança” (desafio) e “Possibilidade de ser livre na criação de materiais e ambientes que possam compor um espaço de exploração que favoreça o desenvolvimento das crianças” (possibilidade).

R10 - “Relembrar as fases do desenvolvimento dessa faixa etária. Resgatar as possibilidades de interação e brincadeiras dessa fase. Adaptar a rotina com calma e flexibilidade.” (professora referência de um grupo de crianças de 5 meses a 1 ano e 6 meses) (necessidades) e “Laços afetivos – promover o desenvolvimento global dos bebês, com segurança, aconchego e resgatar o encantamento dessa fase” (possibilidade).

Neste contexto, o desenvolvimento da criança está relacionado às especificidades que precisam ser consideradas ao se organizar os espaços, ao propor brincadeiras e atividades com o intuito de oportunizar às crianças experiências que contribuam com o seu desenvolvimento integral. O desenvolvimento da criança que está no cerne da abordagem curricular da Educação Infantil, norteia o planejamento e também a organização do espaço. A BNCC aponta que o currículo deve estar organizado, considerando também as especificidades da faixa etária sendo: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017). A estrutura curricular do CCI “Pertinho da Mamãe” também elenca as habilidades que são esperadas que a criança conquiste, considerando a faixa etária. A ação pedagógica incide nesse ínterim, entre o que a criança já é capaz de fazer e o que o professor observa que ela pode vir a fazer se tiver as oportunidades, estímulos e oportunidades necessárias.

E as reuniões de famílias ou de pais e responsáveis, são uma oportunidade relevante para mostrar o trabalho que é realizado com as crianças. Organizar a reunião com base na documentação pedagógica, mostrando com fotos, vídeos e textos o que é realizado, apontando a fundamentação do que é proposto, são exemplos de estratégias que apontam para o rigor com que é feito o trabalho, construindo gradativamente com

as famílias a imagem de professora, de Educação Infantil e de prática pedagógica do CCI.

g) A organização dos espaços e a participação das famílias

Nas diferentes propostas citadas e também na organização dos cantos e dos cestos dos tesouros, a utilização de materiais não estruturados é uma premissa. Solicitar a colaboração da comunidade escolar é uma ação importante para compor essas coletâneas de objetos, em quantidade e diversidade. No encontro presencial com as professoras, mencionamos a possibilidade de solicitar apoio das famílias para a aquisição de alguns materiais, tais como materiais recicláveis, pequenos móveis e utensílios de cozinha. Esta sugestão apareceu na resposta de seis professoras como uma possibilidade de ser implementada no CCI:

R01 - “Possibilidade de criar e buscar também parceria com as famílias”.

R02 - “Parceria com as famílias/supervisora. Autonomia para organizar as salas”.

R03 - “Contar com as famílias quando precisar de algum material de casa, criar espaços possíveis com os materiais existentes no CCI”.

R04 - “[...] A possibilidade de parceria com as famílias facilita o trabalho também com o grupo”.

R06 - “Poder pedir colaboração com as famílias para poderem trazer objetos pedidos para trabalhar com a criatividade”.

R07 - “Usar a criatividade para pedir para os pais, pedir para a supervisão materiais que queremos utilizar ou usar o que temos para propiciar às crianças uma “brincadeira” compatível com a faixa etária”.

Essa possibilidade levantada e abraçada pelas professoras envolve as famílias em processos que muitas vezes eram restritos apenas à equipe escolar e ao que era vivido no cotidiano da escola. É uma maneira de estreitar a conexão família-escola, tão valorizada nos dias de hoje. Entendemos que quando solicitamos a participação das famílias, logo as aproximamos das práticas pedagógicas que são desenvolvidas na escola, divulgando e tornando visível para a comunidade a concepção de criança e de Educação Infantil. A relação família-escola foi apontada como um desafio na percepção de quatro professoras:

R01 - “Fazer com que as famílias compreendam o real significado da Educação Infantil na vida dessas crianças bem pequenas”.

R02 - “Trabalhar com os novos pais. Trabalhar com a família que quer ser a única e só vê a necessidade de seu filho”.

R03 - “Desafios: conseguir entrar na relação familiar como profissional, mostrando meu trabalho através do desenvolvimento das crianças”.

R04 - “Desafios de trabalhar com famílias de uma geração cada vez mais difícil, fechada, egocêntricas, etc”.

As relações próximas com as famílias favorecem o entendimento do que é a Educação Infantil, do que é o trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas, do que é pertencer a um espaço de vida coletivo e da importância de todos esses elementos para o desenvolvimento da criança. É preciso investir nessa parceria família-escola para que o trabalho feito dentro do CCI possa ser visto, conhecido e reconhecido, mas antes de tudo, as famílias precisam se sentir pertencentes ao CCI, conhecer a instituição, seus propósitos e seus profissionais. Conversas, reuniões, um café da manhã para as famílias, palestras, eventos e os pedidos de contribuição com os materiais, por exemplo, são excelentes oportunidades para aproximar as famílias do CCI.

Outra sugestão é organizar os espaços de uso comum na escola de forma acolhedora: a recepção, o portão de entrada, os corredores, a sala de amamentação, por exemplo. Criar nesses espaços uma ambientação convidativa que contenha elementos da história do CCI (fotos, objetos), documentação pedagógica, mural com mensagens, móveis, instalações interativas, plantas, esculturas, pinturas, etc. – conceber esses espaços como um "cartão de visitas" da escola.

h) Planejamento, criatividade e autonomia

O tempo, ou a falta dele, para planejar e organizar aparece nos campos das dificuldades, desafios e necessidades. Logo, podemos pensar em quais seriam as possibilidades para enfrentar essa questão? Foram nove menções sobre a falta de tempo no registro de seis professoras:

R01 - “Mais tempo para planejar e trocar ideias e experiências”.

R06 - “Pouco tempo ou quase nada para poder criar e por em prática o que foi pensado”.

R07 - “Gostaria de ter no CCI uma sala montada com materiais não-estruturados ou ter nas paredes algo para exploração (parte externa). Compra de materiais e tempo para organizar”.

R13 - “Para mim, a maior dificuldade é a nossa rotina, pois às vezes não temos tanto tempo para organizar cantos, etc” (dificuldade) e “O tempo dentro da rotina para propiciar vivências diferentes às crianças” (desafio).

R12 - “Tempos, espaço a ser utilizado” (desafio) e “Criatividade, imaginação, disponibilidade (tempo)” (possibilidades).

R14 - “Ter que adaptar, ser criativa com os materiais e as condições do ambiente que estão disponíveis, para conseguir fazer o planejado, pois isso demanda tempo (que é escasso).” (desafio) e “[...] Tempo para estudar e compartilhar, para que haja de fato a práxis” (necessidades).

Evidenciamos que os CCIs possuem pouco tempo para formação continuada. O planejamento (semestral ou anual) e as reuniões de formação da equipe são os principais momentos formativos, ambos previstos no regimento dos CCIs da UNESP. As trocas com relação às práticas adotadas, as estratégias, as dificuldades e as dúvidas são comprometidas no dia a dia de um CCI, não existindo tempo para aprofundar as demandas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (Brasil, 2009, p.13).

Uma questão que merece destaque é reconhecer a importância de aprender com o outro - com as demais professoras, cozinheira/o, profissionais da limpeza, administrativo e supervisora. Esse tempo para conversar e trocar ideias com os pares dentro da escola se constitui em um espaço de escuta importante, que precisa ser cultivado sempre que possível. Reconhecer que aprendemos com todos os agentes que fazem a escola é uma premissa importante para a organização dos espaços. Por exemplo, é importante que a cozinheira saiba das intencionalidades contidas ao organizarmos a mesa do almoço das crianças com toalha, guardanapos, pratos de vidro, talheres (garfo e faca) e copo. O que queremos com um espaço organizado assim? Compartilhar as intencionalidades pedagógicas com toda a equipe escolar ajuda na construção de uma cultura organizacional em torno de todos os espaços da escola – espaço educativo.

O tempo é um elemento essencial para as ações que envolvem a organização do espaço. Precisamos de tempo para refletir, elaborar e selecionar. No entanto, quando não temos esse tempo (ou todo o tempo que achamos necessário) à disposição, o que podemos fazer? Nossa orientação é que a professora comece a organizar um pequeno espaço. Por exemplo, organizar um canto temático dentro da sala, inserir um elemento diferente no espaço, investir na organização de uma documentação pedagógica para ser exposta na parede. É relevante eleger um ponto de interesse que converse com a dinâmica que vem sendo desenvolvida com o grupo de crianças e investir nesse primeiro objetivo. Começar com propostas simples, possíveis de serem concretizadas e, gradativamente, ir agregando elementos aos espaços – um tapete, almofadas, um móvel, fotografias das crianças, um pequeno cesto dos tesouros. Adequar a ação pedagógica à realidade e à disponibilidade de tempo no momento é a alternativa que temos. Práticas voltadas à organização dos espaços, ainda que comportem pequenas transformações nos aproximam da concepção de espaço educador e qualificam a Educação Infantil.

Esse aspecto, de agir e começar as ações pedagógicas em torno da organização dos espaços, por vezes sem recursos financeiros e tempo adequado, direciona para a questão da criatividade que foi apontada no relato de quatro professoras:

R06 - “poder pedir colaborar com as famílias para poderem trazer objetos pedidos para trabalhar com a criatividade”.

R07 - “Usar a criatividade para pedir para os pais, pedir para a supervisão materiais que queremos utilizar ou usar o que temos para propiciar as crianças uma “brincadeira” compatível com a faixa etária”.

R12 - “Criatividade, imaginação, disponibilidade (tempo)”.

R14 - “Ter que adaptar, ser criativa com os materiais e as condições do ambiente que estão disponíveis, para conseguir fazer o planejado, pois isso demanda tempo (que é escasso)”.

Nesse contexto, consideramos que a criatividade será exercitada quando nos propomos a organizar os espaços como uma constante do fazer pedagógico. Nos tornamos criativos à medida que nos desafiamos a ir além do que já construímos e vamos nos nutrindo estética e teoricamente. É preciso um movimento constante de investimento na organização dos espaços, é assim que as ideias, as inovações e invenções vão surgindo e sendo aprimoradas – é preciso ação.

Ampliar o repertório cultural é fundamental para o processo criativo. Nesse sentido, são oportunas vivências estéticas, a frequência a espetáculos, teatros, shows, cinemas, museus, exposições. Atualmente, não é difícil o acesso a documentários, filmes e animações. A leitura de livros (infantis e literários) e a participação em eventos de música, dança e esporte são ações que levam a aquisição de conhecimentos que também formam o professor. Frequentar espaços culturais e consumir materiais que não necessariamente estão vinculados à Educação Infantil e à profissão de professor, de forma polissêmica contribui para a compreensão de mundo e, portanto, para o enriquecimento profissional e pessoal.

A criatividade e a necessidade de investir na ação pedagógica nos remetem a duas questões levantadas pelas professoras no campo das possibilidades: a autonomia e a liberdade da ação docente.

R04: “A possibilidade de autonomia em sala, mesmo sendo difícil pelo fato de orçamentos da faculdade, mas a possibilidade de solicitar em algum momento conseguirmos adquirir; [...]”.

R05: “Possibilidade de ser livre na criação de materiais e ambientes que possam compor um espaço de exploração que favoreça o desenvolvimento das crianças”.

R14: “Gosto de sentir/perceber que tenho liberdade para organizar os espaços de acordo com a finalidade pedagógica planejada. [...]”.

Consideramos que a liberdade docente é fruto de uma conquista de cada professora, proveniente da formação continuada e do aprofundamento, sempre conectados com a proposta pedagógica da escola. Campos (2002, p. XXI) destaca a importância da formação ao longo da vida (escolarização básica obrigatória, formação profissional inicial e continuada) como essencial na construção de uma postura profissional e [...] de uma experiência de trabalho refletida e constantemente revista:

A capacidade de leitura e escrita, a autonomia pessoal e intelectual que possibilita a busca de informações ou a escolha de materiais, a identidade profissional bem definida, condição para um bom contato com as famílias e a comunidade, a abertura para incorporar novos conhecimentos e práticas no trabalho com as crianças [...].

É preciso deixar claro que a autonomia profissional e a liberdade de atuação dentro de uma instituição de Educação Infantil é mediada, ou seja, nossas ações são balizadas pelas concepções vigentes da escola, como por exemplo: a estrutura curricular, os documentos oficiais, o regulamento interno. Há, segundo Sacristán (1999,

p.72) uma obscuridade acerca da autonomia do professor, “de um modo geral, os discursos sobre os professores esquecem que as margens da autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática”. Nesta conjuntura, o autor salienta que “uma prática burocraticamente controlada dá origem a um sistema de dependência dos profissionais relativamente às diretrizes exteriores [...]”. Desse modo, é preciso pensar na formação dos professores com bases reflexivas e, por esse viés, descobrir aquilo que falta na prática profissional, para assim ter o desejo de mudança como propulsor de novas possibilidades. Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire diz que:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.[...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (Freire, 2016, p. 105).

É dentro deste campo que exercemos a autonomia docente na escola da infância, com responsabilidade e ética profissional vamos tomando decisões que fundamentam a prática.

Diante dos apontamentos feitos nesta categoria de análise, destacamos a figura do supervisor dos CCIs da UNESP que exerce concomitantemente as funções de direção, administração, coordenação e supervisão do centro, uma figura central que, mesmo tendo experiência e a formação necessária, precisa lidar com a falta de tempo para a formação continuada destinada a sua equipe e também a falta de tempo para se dedicar a questões pedagógicas com profundidade. Se falta tempo de qualidade para as professoras aprofundarem seus estudos e refletirem sobre a prática, essa falta também é sentida pela gestão da escola, centrada no supervisor de CCI. Essas questões são registradas no PPP do CCI Pertinho da Mamãe, como aspectos dificultadores da realização do trabalho pedagógico, conforme proposto pela Política dos CCIs da UNESP (CCI, 2022).

Considerando que a coordenadora é reconhecida como uma agente de mudança das práticas dos professores, Cunha (2017, p. 36) enfatiza que para garantir um espaço de autoria, autonomia intelectual e de reflexão:

Exige-se da coordenadora, no encaminhamento de um programa de formação contínua na escola, uma competência para promover um ambiente de troca e tomada de consciência, abrindo mão de uma postura de especialista que determina o que os professores devem fazer.

Assim, tomando a coordenação como uma das facetas do trabalho de Supervisor dos CCI, temos um nicho importante para pesquisas futuras como, por exemplo, estudos sobre como esse profissional organiza as formações da equipe de professores e como é a formação de quem forma os professores dos CCIs. Outra possibilidade é investigar se os supervisores dos CCIs se reconhecem na função de formadores.

i) O bem-estar de crianças e professoras:

Três registros de duas professoras tocam em questões relacionadas ao bem-estar docente e merecem destaque:

R08 - “Manter o equilíbrio emocional e social em uma sala numerosa”.

R10 - “Desacelerar. Respeitar a mim e aos bebês (o que é possível fazer ou não fazer, sem correria)” (desafio) e “[...] Adaptar a rotina com calma e flexibilidade” (necessidades).

Os desafios apontados estão intimamente relacionados à questão de bem-estar docente, percepções importantes apontadas pelas duas professoras. Segundo Rebolo e Bueno (2014, p. 329), “[...] a construção do bem-estar na docência está vinculada à existência de características pessoais e de condições materiais que possibilitem relações interpessoais harmônicas e de apoio mútuo”. A realização no trabalho, os resultados positivos, o sentir-se útil, são alguns aspectos favoráveis que direcionam o professor a vislumbrar “[...] possibilidades de reestruturação de suas práticas e modos de ser e estar na profissão” (Rebolo; Bueno, 2014, p.324).

Consideramos que a dinâmica que envolve a organização do espaço corrobora com esta dimensão de bem-estar docente, o professor receberá feedbacks constantes de sua ação: se o espaço é vivo, dinâmico, mutável, transformável, teremos todos os dias respostas diferentes e/ou complementares que vão nortear os fazeres. É um espaço que também dialoga com o professor e consideramos essa troca permanente entre professor-espaço, como um fator importante de bem-estar docente.

Na pesquisa de campo, verificamos que o CCI Pertinho da Mamãe tem um espaço aconchegante organizado para o uso dos adultos, que podem descansar e fazer

suas refeições em um ambiente que, na nossa percepção, demonstra cuidado e respeito pela equipe escolar.

Figura 69 - Espaços de uso coletivo da equipe de trabalho / Cozinha



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 70 - Espaços de uso coletivo da equipe de trabalho / sala de descanso



Fonte: Cocito, 2024.

Além do espaço interno, consideramos que o espaço externo do CCI “Pertinho da Mamãe”, é também um fator que pode contribuir com o bem-estar de crianças e adultos. É uma área externa significativa, com potencial de novos investimentos que podem contribuir para o “desemparedamento” das crianças e adultos.

Figura 71 - Tanque de areia coberto e entorno



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 72 - vista área externa da sala de referência dos bebês



Fonte: Cocito, 2024.

Buitoni (2002) faz reflexões oportunas sobre a relevância da criança usufruir das áreas externa das escolas:

Quantas escolas maternas no Brasil têm apenas um pátio cimentado, quando podiam ter um chão de terra batida, tão vital para a criança pequena e com tantas possibilidades criadoras? Quantas escolas, mesmo com uma boa área externa, deixam os alunos de 1 a 7 anos a maior parte do tempo entre quatro paredes? Num país como o nosso, sem invernos rigorosos, é um desperdício não deixar as crianças do lado de fora, o mais possível. Elas terão muito tempo na vida para ficar dentro de casa, dentro da escola, fundamental e média, dentro da faculdade, dentro do escritório, dentro da fábrica... Para que aprisioná-las tão cedo, quando seu próprio desenvolvimento depende – e se dará em melhores bases – da terra e do ar livre? (Buitoni, 2006, p. 263-264).

Com este olhar sensível para a potencialidade dos espaços externos, Barros (2018, p. 32) faz a seguinte observação: “[...] os pátios passam a mostrar as marcas e vestígios das crianças, indicando que sua presença brincando, construindo, explorando, escalando, aprendendo, sujando-se e se molhando, é intencional e sua apropriação e transformação nesse território é legítima”.

Destacamos que quando a comunidade decide investir nos espaços externos, também está investindo na qualificação do brincar, nas experiências sensoriais, na aquisição de novas habilidades, no movimento, no brincar livre, na criatividade e nas relações criança-criança, criança-natureza, criança-materiais e com o bem-estar de todos. Louv (2016) destaca o aspecto terapêutico que as atividades que envolvem experiências com a natureza e a importância dessa relação, com relação a horticultura, o autor evidencia:

Para nós, a horta tem sido muito mais do que simplesmente plantar vegetais e cuidar deles. Tem sido uma experiência de conexão. Quando vamos para a horta durante uma aula no fim do dia, há uma forte sensação de alegria e paz, não importa o quanto o dia tenha sido difícil (Louv, 2016, p. 232).

Segundo o autor, “os professores também merecem ser expostos às qualidades restauradoras da natureza” (Louv, 2016, p. 235), nessa perspectiva precisamos pensar que os espaços na escola são organizados com as crianças e com os adultos também. Precisam ser convidativos e aconchegantes para ambos. Tiriba (2008) destaca que precisamos pensar na dupla dimensão em que a criança se encontra, e essa percepção se estende aos adultos, enquanto seres da cultura e da natureza:

A concepção de criança enquanto ser de cultura está assegurada na maioria das propostas pedagógicas, pois todos nós aceitamos a idéia de que nenhum ser sobrevive com características humanas se não receber cuidados de outros humanos, e de que só entre humanos aprendemos a recriar o jeito de ser da espécie e do grupo social de que somos parte. Entretanto, ainda não assumimos a concepção de criança enquanto ser de natureza, porque, na

prática, esquecemos que a vida de cada criança e a vida do coletivo social acontecem num universo maior, o cosmo, a Natureza.[...] Portanto, as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres de cultura. Portanto, os espaços educacionais precisam ser pensados em função desta dupla dimensão (Tiriba, 2008, p.46).

Nesse sentido, para subsidiar práticas de desemparedamento das crianças e dos adultos, indicamos a leitura do livro "Desemparedamento da Infância: a escola como lugar do encontro com a natureza" (2018), do Instituto Alana organizado por Maria Isabel Amando de Barros. Também do Instituto Alana e Barros (2022) apresentamos outra proposta de desemparedamento, os Parques Naturalizados, que visam “[...] favorecer o brincar autônomo e criativo. Esses espaços podem explorar elementos culturais ou usar espécies nativas, desenvolver trilhas sensoriais, brinquedos e mobiliário feitos com elementos naturais ou resíduos da poda urbana” (Barros, 2022, p. 09).

Os espaços de brincar naturalizados podem ser propostos em espaços verdes, tanto de escolas como das cidades (espaços públicos). A intenção é que sejam espaços de convívio de famílias e crianças, favoreçam a (re)conexão das pessoas com a natureza e com os espaços ao ar livre. Segundo os idealizadores, a proposta de Parques Naturalizados está “[...] alinhada com o conceito de soluções baseadas na Natureza (SbN), definido também como o trabalho não remunerado da natureza”, conceito que está atrelado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) (Barros, 2022, p. 13).

Os parques não possuem um modelo estipulado, a topografia pode ser utilizada para definir as composições dos parques que devem ser seguros, organizados, acolhedores e desafiadores. É uma estrutura que requer planejamento e baixo custo para implantação. Trilhas, caminhos, gramados, mini-pomar, jardins, canteiros, cursos d’água, horta, podem compor o parque naturalizado a depender do espaço disponível e da intencionalidade. Como espaços, brinquedos e mobiliários são sugeridos: escorregador, troncos e tocos para escalada, rampas, gangorras, balanços, cozinha da floresta (cantinho da cozinha), casinhas e cabanas, túneis, estruturas de bambu, dentre outros.

Para o planejamento e implantação do Parque Naturalizado, indicamos o livro "Parques Naturalizados" organizado por Maria Isabel Amando de Barros (2022). O CCI de Botucatu tem uma área verde expressiva, sendo possível desenvolver um projeto piloto de Parque Naturalizado, a partir de parcerias, proposta que pode ser ampliada

para os demais CCIs da UNESP. Com foco nas possibilidades que identificamos para o espaço externo do CCI “Pertinho da Mamãe”, também consideramos a inclusão de instalações, painéis sonoros e táteis para ampliar e inovar nas possibilidades de uso do espaço.

j) A decoração dos espaços:

Quando perguntamos para as professoras sobre qual aspecto da organização do espaço gostariam de saber mais, uma indicou que gostaria de ter mais conhecimento sobre a decoração. Nas fotografias encaminhadas pelas professoras verificamos a presença de alguns elementos de decoração.

Figura 73 - Elementos decorativos



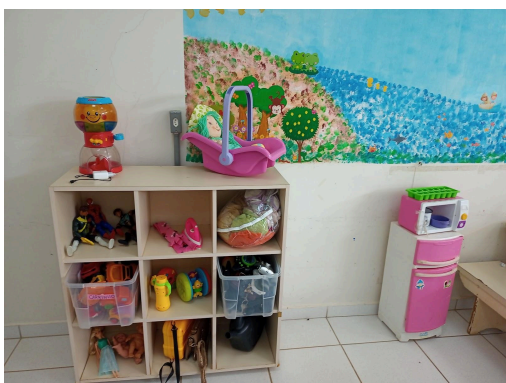
Fonte: registro das professoras, 2023.

Figura 74 - Elementos decorativos



Fonte: registro das professoras, 2023.

Figura 75 - Elementos decorativos



Fonte: registro das professoras, 2023.

Figura 76 - Elementos decorativos

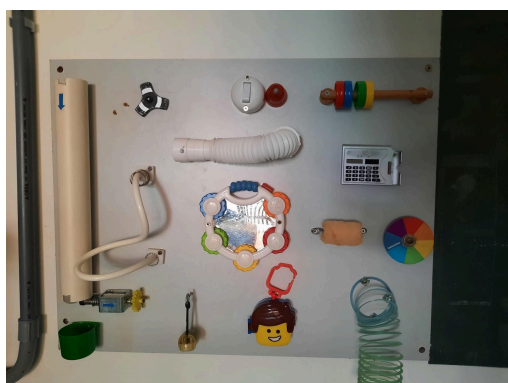


Fonte: registro das professoras, 2023.

Durante a pesquisa de campo observamos que a decoração era composta por painéis fixos nos espaços comuns do CCI: porta e corredor de entrada (recepção), refeitório, sala de referência das crianças mais velhas, banheiros. Verificamos que ainda não tinham nenhum elemento decorativo construído com as crianças, mas compreendemos que como a observação no local foi feita no início do ano letivo isso contribuiu para essa ausência, pois é esperado que na escola da infância, a decoração também seja construída com as crianças e que favoreça sentimentos de pertencimento, de identidade e de afetividade.

No entanto, as salas que estavam preparadas para o início do ano letivo mostraram o cuidado das professoras com sua organização. Nas salas do GI e GII foram colocadas algumas figuras de animais próximas do trocador, fotografias das crianças, painel sensorial e interativo, móvel com diferentes materiais e texturas.

Figura 77 - Painel sensorial sala de referência GII



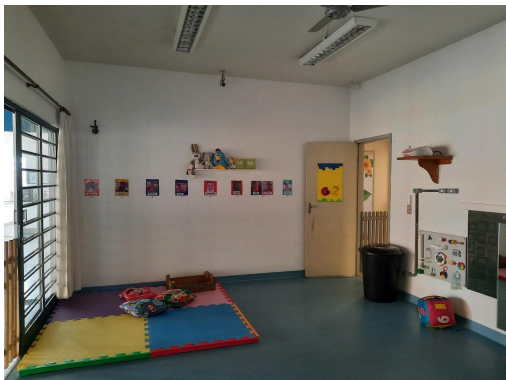
Fonte: Cocito, 2024.

Figura 78 - Decoração sala de referência GII/ espaço do trocador



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 79 - Organização e decoração sala de referência GII



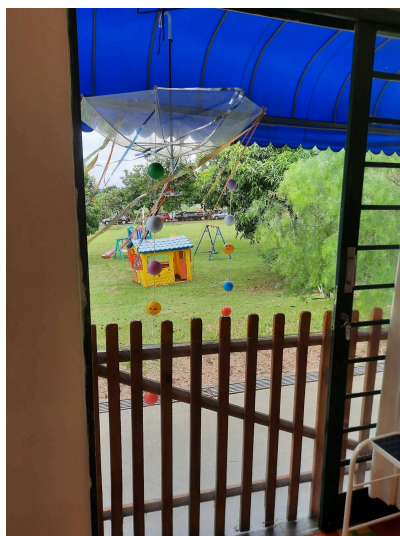
Fonte: Cocito, 2024.

Figura 80 - Decoração sala de referência GII



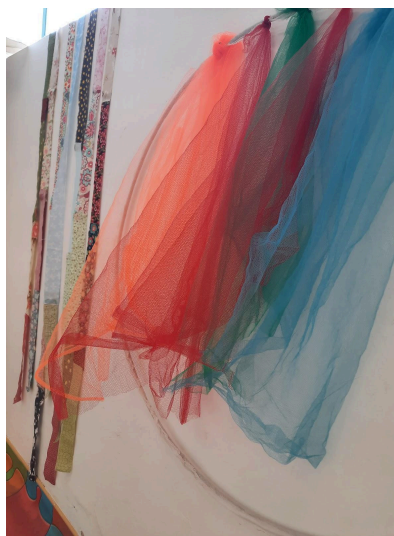
Fonte: Cocito, 2024.

Figura 81 - Elemento decorativo sala de referência do GI



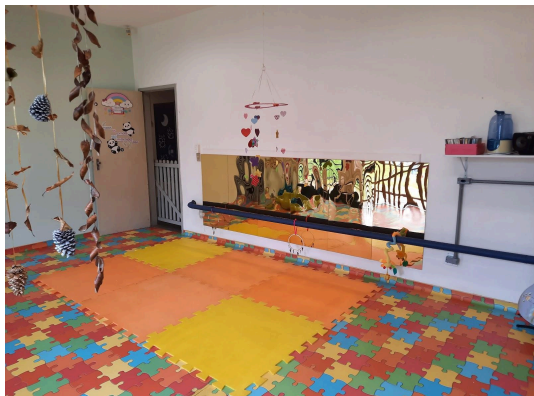
Fonte: Cocito, 2024.

Figura 82 - Elementos decorativos sala de referência do GI



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 83 - Organização e decoração sala de referência dos bebês



Fonte: Cocito, 2024.

Figura 84 - Organização e decoração sala de referência dos bebês



Fonte: Cocito, 2024.

Na visão de Ostetto (2017, p. 59): [...] o espaço físico informa a perspectiva estética: suas paredes falam – às vezes denunciam... o descaso, a mesmice, o consumismo. A decoração nunca é apenas um enfeite, um detalhe para deixar a sala e os ambientes mais bonitinhos. É texto que dá direção para o olhar e o pensamento daqueles que habitam um determinado espaço. Diante do exposto consideramos que suscitar reflexões sobre a decoração que vai compor os espaços da escolas é uma necessidade. A decoração é um elemento de destaque e não um acessório.

O cuidado estético com espaço, sua manutenção e organização também dão observados nos registros da professora Alice Meirelles Reis na década de 30, conforme reflete Kishimoto (2014, p. 25) ao descrever o espaço da casinha de bonecas: “nota-se a importância da decoração do ambiente para criar o contexto da vida, de lugares que trazem a estética e a cultura da época, do tomar o chá junto com os convidados, do relógio decorando parede. Na sala de estar, as bonecas estão sentadas aguardando para tomar o chá”. São detalhes e pequenos cuidados que precisam ser nutridos para que a composição do espaço seja harmoniosa.

Neste sentido, buscando a conexão dos elementos decorativos com as crianças e com a comunidade escolar, Tiriba (2008, p. 50) destaca que:

[...] será necessário buscar a parceria das crianças nas decisões sobre a organização e na decoração da escola, pois, se as crianças são sujeitos de conhecimento e também de desejo, se crescem e modificam seus interesses e possibilidades, também os espaços podem ser por elas permanentemente modificados.

A participação das crianças deve ser uma constante, construída e nutrida diariamente por meio da observação das crianças, da escuta, dos diálogos, elas estão em relação com o professor e com o espaço escolar, e a partir dessa leitura que as professoras precisam construir elementos que os conectem ainda mais com os objetos, as propostas e os pares. Sentir-se representado no espaço, enxergar-se nas paredes, materiais, obras de arte, murais e demais elementos, certamente, contribuem para a construção do pertencimento, de valorização dos sujeitos, da identidade e da cultura institucional. A documentação pedagógica é um importante meio para garantir e tornar visível a participação das crianças na decoração e na construção da ambientação escolar.

Nesta seção, apresentamos o percurso formativo que foi vivenciado com as professoras. A formação on-line, os aspectos evidenciados nas fotografias dos espaços e nos registros escritos, encaminhados pelas professoras, e a leitura que fizemos da organização dos espaços, durante a visita presencial que realizamos na escola, foram os três momentos da pesquisa que possibilitaram a contextualização da realidade escolar. Nesse processo, identificarmos elementos que apontaram as dificuldades e as potencialidades para a organização do espaço educador, sendo que compreender os significados que as professoras davam aos espaços foi uma preocupação essencial.

As professoras, agentes centrais desta seção, tornaram visíveis as complexidades e amplitude das demandas que permeiam a ação docente no dia a dia da escola, sendo necessário 10 categorias de análise para analisarmos os desafios, as dificuldades, as necessidades e as possibilidades que elas identificam no contexto de trabalho, ao organizar os espaços. Aprendemos com as professoras que a ação docente precisa ser olhada com atenção, na mesma medida que a complexidade e responsabilidade inerentes à Educação Infantil.

O trabalho formativo desenvolvido no CCI foi realizado buscando entender e respeitar o espaço já construído, bem como as práticas e concepções. Além de conseguirmos sinalizar caminhos possíveis para que o grupo possa tomar boas decisões ao organizar os espaços com as crianças

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa tese, partimos da premissa de que dispomos de pesquisas, legislações e documentos oficiais que consideram a organização do espaço como um aspecto relevante e fundamental no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Mas para que a materialização dos avanços na organização do espaço aconteça no contexto das escolas são necessários investimentos em formação continuada. Portanto, com o objetivo de planejar e executar ações de formação continuada, centrada na escola, com a intenção de fortalecer a prática das professoras da creche, com relação ao aprimoramento dos espaços, trilhamos o percurso da pesquisa junto às professoras do CCI “Pertinho da Mamãe” e Núcleo.

Na investigação deu-se evidência à organização do espaço como um elemento curricular essencial, que contribui com o desenvolvimento das crianças, a partir do aprimoramento da prática das professoras. Evidenciamos o quão complexo e responsivo é o papel do professor diante da estruturação dos espaços para bebês e crianças bem pequenas. Destacamos a necessidade de investimentos na formação continuada, na observação atenta dos contextos de trabalho, de acordo com as possibilidades existentes relacionadas à estrutura material.

A proposta de formação continuada, desenvolvida com o grupo de professoras do CCI de Botucatu/SP, de caráter interventivo foi organizada em encontros formativos contextualizados. Contou com instrumentos de coleta de dados (fotografias feitas pelas professoras, observação em loco, registros fotográficos da pesquisadora, diário de campo e registros escritos das professoras) que permitiram identificar os conhecimentos, as dificuldades, as necessidades, as possibilidades e os desafios das professoras no que diz respeito à organização dos espaços do CCI. De acordo com o contexto e a história de trabalho dessas profissionais, trilhamos caminhos possíveis em direção ao aprimoramento da organização do espaço, prática já realizada. Para tanto, promovemos reflexões teórico-práticas no sentido de contribuir especificamente para qualificar o contexto de trabalho e o espaço físico do CCI.

Assim sendo, compartilhamos com o grupo subsídios teóricos para fundamentar as propostas de organização do espaço escolar, com foco nas especificidades do espaço físico para bebês e crianças bem pequenas. A teoria foi integrada às necessidades formativas identificadas e contextualizada, a partir de propostas de organização do

espaço. Construímos um caminho para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas que tomem o espaço da creche como elemento curricular potente.

Considerando os apontamentos de Forneiro (1998) sobre o processo de tomada de posse dos professores com relação aos espaços, concluímos que as professoras encontravam-se na segunda etapa do processo. Elas compreendiam os espaços como um instrumento promotor do processo pedagógico. Eram capazes de fazer alterações e pensar em novas proposições, pois entendiam que o espaço precisava ser modificado, periodicamente, para que as crianças se conectassem com o mesmo. O espaço ainda não era um elemento essencial da prática pedagógica, ele era considerado importante e necessário, mas ainda era preciso investimentos para que fossem estruturados com maior conexão com as crianças dentro da estrutura que possuíam.

Considerando que, no levantamento bibliográfico que realizamos, sete publicações sobre a organização do espaço estão vinculadas à UNESP, nos questionamos: esses estudos chegam aos Centros de Convivência Infantil (CCIs) da UNESP? De que forma podemos democratizar esse conhecimento e apoiar as equipes dos CCIs na construção de um espaço educador em suas creches?

As professoras têm amplo conhecimento sobre os elementos que compõem os espaços, manifestado em seus relatos orais e escritos e em forma de desabafo, reclamação, esperanças e sonhos. O mobiliário caro, o material que não chega, o reparo que não é feito, muito disso independe das professoras e até mesmo da supervisão do CCI. Mesmo assim, elas fazem, organizam os espaços, improvisam, adaptam, ajeitam com cuidado, solicitam, preocupam-se com as crianças e querem as famílias por perto. São profissionais experientes, mas em constante formação.

As experiências vividas no percurso formativo, evidenciaram que o diálogo entre a prática e a teoria é essencial para fundamentar as propostas de organização do espaço visando ao seu aprimoramento e suas reverberações na prática docente. Além disso, ter nessa experiência formativa a possibilidade de fortalecer os CCIs e suas equipes de trabalho é a certeza de também estarmos contribuindo com a construção de uma Educação Infantil de qualidade não apenas dentro do âmbito da UNESP, mas para todos os profissionais da educação.

No intuito de ir além da constatação das lacunas identificadas, através dos registros fotográficos e das trocas que aconteceram durante os encontros formativos, sugerimos a elaboração de um referencial institucional sobre a organização do espaço, com base na construção dos saberes provenientes das ações de formação continuada. E

de forma mais abrangente, sugerimos que sejam elaboradas Diretrizes Pedagógicas para os CCIs da UNESP, que abordem temas diversos relacionados à Educação Infantil, pautados em concepções de criança, de escola, de CCI, de professor e de Educação Infantil.

Acreditando no potencial das professoras e sabendo que nossas crianças têm direito a espaços bem organizados para viverem suas infâncias nos CCIs da UNESP e em todas as escolas – creches e pré-escolas – do Brasil, esperamos que os resultados da pesquisa contribuam para que os espaços destinados à primeiríssima infância sejam objeto de análise, estudos e investimentos. E para tal, é urgente fomentar a formação continuada de professores, num continuum que contemple: tempo suficiente e de qualidade, aprofundamento teórico, diálogo e escuta para os professores. Organizar o espaço, visando a potencializar os seus significados educativos e o bem-estar, denota o esforço profissional e pessoal em tornar a creche um lugar para todos, numa perspectiva de escola acolhedora, humanizadora e inclusiva.

Ficou evidente na nossa experiência formativa com o grupo de professoras que os encontros de formação (não só os relacionados à pesquisa) precisam ser constantes, com tempo suficiente para promover reflexões aprofundadas e relacionadas com os interesses dessas profissionais. Ter tempo para registros, estudos e observação da realidade cotidiana é um desafio para a gestão das creches universitárias da UNESP, uma necessidade latente.

A pesquisa inicialmente prevista para assumir um caráter interventivo-colaborativo, teve que ser revista, pois, na nossa percepção, o envolvimento e trocas estabelecidas com as professoras no processo formativo possibilitaram efetivar um processo importante de participação, mas não atingimos o status de pesquisa colaborativa. Para que conseguíssemos estabelecer um processo de colaboração precisaríamos ter realizado os encontros formativos por um tempo mais longo e utilizado outros instrumentos de coleta de dados e de construção de conhecimento coletivo, seriam algumas possibilidades: cadernos para registros individuais, grupo focal, ateliê autobiográfico. Consideramos também que dialogar com as professoras sobre as 10 categorias de análise que emergiram de seus registros seria essencial para a construção do processo colaborativo.

Com relação ao desenvolvimento de pesquisas de mestrado e doutorado, especialmente da etapa de creche (0 a 3 anos de idade), desejamos que mais pesquisadores desenvolvam seus estudos tendo os CCIs como locais de pesquisa e

nossas crianças, supervisoras e professoras como sujeitos participantes de suas investigações. Os CCIs têm muito para contribuir com o campo da Educação Infantil.

Sobre as creches da UNESP, que nos é de tanta estima, consideramos importante que revisitem e revitalizem a política dos CCIs, que reposicionem o lugar das creches dentro da organização da universidade de forma que sejam construídas uma estrutura e uma equipe de gestão e acompanhamento das demandas que emergem dos 14 CCIs, para além da CTCCIs. Revisitar a política e pensar nos CCIs na atualidade implica em considerar o passado de lutas, disputas e resistências e se lançar em busca de novas possibilidades que garantam a manutenção das creches, independente do cenário econômico, social ou político, haja vista que consideramos que o direito à creche, para servidores e para as crianças, enquanto política de uma universidade socialmente comprometida, deve ser inegociável.

O percurso singular realizado junto com as professoras permitiu que encerrássemos esse caminhar com a convicção de que temos muito a aprender com elas, com suas angústias, desafios e desejos. Esses sentimentos adultos também permeiam os espaços, sendo necessário que sejam aprimorados para que o CCI seja a cada dia mais um lugar afetivo para as professoras e para as crianças. Assim, nessa relação estreita entre professora e espaço, teremos também espaços de qualidade para as crianças, espaços que acolham, provoquem e convidem. Qualidade essa que é centrada na escola, sem medidas ou modelos, mas alicerçada na realidade, com suas possibilidades, dificuldades, desafios e necessidades.

Assim, como Martin Cabeçadura (Rodari, 2016), percorremos um caminho único, com anseios, dificuldades, ajustes, surpresas e alegrias. Esse pequeno trecho, vivenciado com as professoras, carrega histórias, conhecimento e aprendizado construído com mulheres que dão corpo à Educação Infantil dentro do campus da UNESP de Botucatu/SP.

Referências:

- AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é este?** 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t073.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise.** Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-662, 2007.
- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- AMADOR, F. S.; LAZZAROTTO, G. D. R.; SANTOS, N. I. S. **Pesquisar-agir, pesquisar-intervir, pesquisar-interferir.** Revista Polis e Psique, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 228-248, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/58180>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, v. 33, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- AZEVEDO, H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar.** 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- BAKER, P. M. Vozes do ateliê: histórias de transformação. In: GANDINI, L et. al. (ogrs.) **O papel do ateliê na Educação Infantil - a inspiração de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Ed. Penso, 2012.
- BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BARROS, Maria Isabel Amando. **Desemparedamento da Infância: a escola como lugar do encontro com a natureza.** Criança e Natureza: Instituto Alana, 2018.
- BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente.** Caderno CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.
- BECCHI, E. et al. **Ideias orientadoras para a creche – a qualidade negociada.** Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Revisão técnica de Elisandra Godoi e Suely Amaral Mello. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento).
- BELEI, R. A. et al. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa.** Cadernos de Educação, Pelotas: FAE/PPGE/UFPel, p. 187-199, jan./jun. 2008.
- BLANCO, V.; SIDRÁS, S. **Desenhando o mundo: brincar, criar, compartilhar.** São Paulo: Phorte, 2024.
- BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. São Paulo (Estado). **Decreto nº 18.370, de 8 de janeiro de 1982**. Dispõe sobre o Programa de Centros de Convivência Infantil das Secretarias de Estado e Entidades Descentralizadas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 9 jan. 1982.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil: Encarte 1**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche: manual de orientação pedagógica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mapa inovação e criatividade na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015b. p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e

respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017a. p. 41-49.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. **Elaboração de projetos de edificações escolares: educação infantil**. Brasília, DF: FNDE, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020a. p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14, de 7 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 out. 2020b. p. 57.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Fundação Carlos Chagas (FCC). **Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada**. Brasília, DF, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Proinfância: Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.333, de 04 de maio de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 05 maio 2022. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.333-2022?OpenDocument. Acesso em: 05 set. 2022.

BITTONI, D. S. **De volta ao quintal mágico – a educação infantil na Te-Arte**. 2. ed. São Paulo: Agora, 2006.

CALMELS, D. **Espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica profesional**. 1ª ed. Homo Sapiens Ediciones, 2011.

CCI - Centro de Convivência Infantil "Pertinho da Mamãe". **Projeto Político Pedagógico**. Botucatu: UNESP, 2022.

CAMARGO, P. **Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano VI, n. 18, p. 44-47, nov. 2008.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 116-142.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjo espacial. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (orgs.). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 70-82.

CEPPI, G.; ZINI, M. (orgs.). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CITY, E. A. et al. **Rodadas Pedagógicas - Como o Trabalho em Redes Pode Melhorar o Ensino e Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2014.

COCITO, et. al. Os processos de formação e atuação docente na Educação Infantil - estado do conhecimento. In: Rinaldi, R. P. et. al. **Estado do conhecimento sobre formação de professores**. Curitiba: Ed. Appris, 2023.

COCITO, R. P. **Do espaço ao lugar: contribuições para a organização dos espaços para bebês e crianças pequenas**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151013>. Acesso em: 03 jun. 2020.

COCITO, R. P. **A natureza como espaço educacional: oportunidades para a infância**. Colloquium Humanarum, v. 13, n. Especial, jul./dez. 2016, p. 94-100.

COCITO, R. P. **A abordagem Pikler e a organização do espaço para bebês na Educação Infantil**. Colloquium Humanarum, v. 15, n. Especial 2, jul./dez. 2018, p. 1-7. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001067.

COCITO, R. P.; MARIN, F. D. G. **Decoração e ambientação na escola de Educação Infantil**. Colloquium Humanarum, v. 15, n. Especial 2, jul./dez. 2018, p. 210-216.

COCITO, R. P.; MARIN, F. D. G. **Organização do espaço em cantos: brincar, criar, imaginar, interagir, acolher, pertencer**. Anais do Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – ENEPE, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2019, p. 2980-2992.

COELHO, F. de O. **Espaços e tempos da educação infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2015.

- COELHO, P. J. S. Desenvolvimento profissional docente das professoras de Educação Infantil no contexto rural: desafios e perspectivas. In: SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica - trajetórias de formação de profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013.
- CONTRERAS, J. Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-85.
- CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- CORSARO, W. A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e culturas de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- COSTA, D. P. L. P. **Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios**. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- COSTA, S. B. **Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2023.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CUNHA, M. I. da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo de pesquisa e na ação**. Revista Educ. Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.
- CURY, Caetano. **Somos feitos por muitas marcas**. Instagram: @teoeominimundo, 2020.
- DAMIANI, M. F. **Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção**. Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.
- DAMIANI, M. F. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 45, n. 1, 2013.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores**. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- DUBOVIK, A; CIPPITELLI, A. **Territórios de brincadeiras e explorações**. Fabulinus Jardim de Infantes. Ed.1 – junho de 2016.

DUBOVICK, A.; CIPPITELLI, A. **Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. São Paulo: Phorte, 2018.

EDUARDES, C., GANDINO, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol.2. Ed: Penso. 2016.

ELLIOTT, J. **Recolocando a pesquisa-ação no seu lugar original e próprio**. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 137-181.

EVANGELISTA, A. S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil**. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado - construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, A. L. G. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

FEWB - Federação das Escolas Waldorf do Brasil. **BNCC e Pedagogia Waldorf: a etapa da Educação Infantil**. Disponível em: http://fewb.org.br/documentos_bncc/BNCC-EI-Texto%20Final.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; São Paulo: Bookman, 2009.

FOCHI, P. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FONTANA, R. A. C. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (orgs.). **Desatando nós da formação docente**. São Paulo: Mediação, 2019.

FORNEIRO, L. I. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

FREIRE, M. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIEDMANN, A. **Educação Infantil: organização do ambiente: educador cria condições de mudanças no espaço-tempo do aprender**. Revista do Professor, Porto Alegre, jul./set. 2003.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução Marcelo Abreu. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GARMS, G. M. Z.; CUNHA, B. B. B. **(RE)significando os Centros de Convivência Infantil da UNESP**. Nuances (Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP), Presidente Prudente, SP, v. VII, set. 2001. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/131/176>. Acesso em: 01 jul. 2024.

GARMS, G. M. Z. **O percurso histórico e os desafios atuais dos Centros de Convivência Infantil – CCIs/UNESP no contexto pós-LDB (Lei 9.394/96)**. 2011a. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0208.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

GARMS, G. M. Z. **Implantação da política para os Centros de Convivência Infantil da UNESP: redimensionando os rumos e os desafios**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2475c.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

GENESCA, A. C.; CID, L. de A. **Pró-saber: imaginação e conhecimento**. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Pró-Saber, 2013.

GIGIOLI, M. E. N. **Brincando e interagindo na educação infantil: experiências de bebês no cotidiano de práticas educativas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14805>. Acesso em: 01 jul. 2024.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOBBATO, C. Um olhar sobre o espaço externo nas instituições infantis da Dinamarca: entre lembranças e inspirações. In: HORN, M. G. S.; BARBOSA, M. C. S. (orgs.). **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

GUIMARÃES, A. A.; VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

HARGREAVES, A. Para além da padronização: comunidades de aprendizagem profissional ou seitas de treinamento para o desempenho? In: _____. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Tradução COSTA, R. C. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 171-200.

HOLZER, W. **Geografia Humanista: sua trajetória 1950-1990**. Londrina: Edue, 2016.

- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.
- HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil.** 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças.** Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923 – 1935.** São Paulo: PoloBooks, 2014.
- KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino.** São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios.** Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 13-38.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil.** São Paulo: Ática, 2009.
- KUHLMANN JR., M. **Histórias da educação infantil brasileira.** Rev. Bras. Educação. 2000, n.14, pp.5-18. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-247820000002000002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05/06/2019.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 7ª ed.: Porto Alegre, RS: Mediação, 2015.
- LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 67-88.
- LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S., et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LIMA, C. M. **Infâncias e formação docente: gestos, sentidos e começos**. *Childhood e Philosophy*, v. 14, n. 30, 2018.

LIMA, J. M. Á. **O papel de professor nas sociedades contemporâneas**. *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 6, p. 47-72, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267753466_O_PAPEL_DE_PROFESSOR_NAS_SOCIEDADES_CONTEMPORANEAS. Acesso em: 01 mar. 2020.

LIMA, L. L. O.; LEAL, C. R. A. A. **Educação Infantil: tensões presentes na esfera do trabalho docente**. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2016.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, M. S. **A criança e a percepção do espaço**. *Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*, p. 73-80, 1979.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. (orgs.). **Geografia da Infância: Territorialidades Infantis**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 102-127, jan./jul. 2006.

LOPES, J. J. M. **As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias?** *Educação em Foco*, Juiz de Fora: UEMG, v. 13, n. 2, p. 31-44, 2008a. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-02-13.2.pdf>.

LOPES, J. J. M. **Geografia das crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias**. *Contexto & Educação*, Unijuí, ano 23, n. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008b.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. São Paulo: Mediação, 2018.

LOUV, R. **A última criança na natureza – resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza**. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. **Leitura e escrita: junta de bois ou carreira de potros?** *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 2, n. 7, p. 29-42, 2000.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência da Educação Infantil**. Florianópolis: Insular, 2020.

MASSON, G. A. **Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12856>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MONTESORI, M. **O segredo da infância**. São Paulo: Kíron, 2019.

MONTESORI, M. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. São Paulo: Kíron, 2017.

MONTESORI, M. **O desenvolvimento criativo da criança: a abordagem Montessori**. São Paulo: Kíron, 2023.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa-Intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008.

MOSS, P. Reconceitualização a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2ª ed. Ed. Cortez, 2005. p. 235 - 248.

MUNARI, B. **Fantasia**. Bari: Laterza. 2007.

NACARATO, A. D.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível abrindo as cortinas. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 73-104.

NÓVOA, A. **Palestra: Por uma formação de professores construída dentro da profissão** proferida na Escola de Formação Paulo Freire em 29 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OY3EXGC8q3k>. Acesso em: 20 out. 2018.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

ÒDENA, P. **A brincadeira heurística com objetos**. In: MAJEM, T.; ÒDENA, P. **Descobrir brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010.

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, n. 1, p. 17-36, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Santillana, 2018.

OLIVEIRA, R. **Espaços afetivos: habitar a escola**. 1. ed. São Paulo: Ed. do Autor, 2021.

OLIVEIRA *et al.* (orgs.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. de. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Coleção InterAções. São Paulo: Edgard Blucher, 2012.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E. **Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p46/34163>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PALMEN, S. H. C. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, Unicamp, Unesp**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2005.

PENHA, R. F. da. **Corpo e movimento na Educação Infantil: possibilidades e limites para a livre expressão da criança**. 84 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

PESSOA, P. S. R. **A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta “fazer em cantos”**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014.

RELPH, E. Reflexões sobre a emergência e essência de lugar. In: MARANDOLA JR., E. et al. **Qual o Espaço do Lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 17-32.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos/SP, 2009.

RINALDI, R. P. Formação de professor e profissionalização: aspectos históricos e contextuais. In: TREVISAN, Z.; DIAS, C. L. (orgs.). **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. Curitiba: CRV, 2012. p. 33-48.

RIZZI, E.; XIMENES, S. Ações em defesa do direito à Educação Infantil em São Paulo: litigância estratégica para a promoção de políticas públicas. In: FRIGO, D.; PRIOSTE,

F.; ESCRIVÃO FILHO, S. (orgs.). **Justiça e direitos humanos: experiências de assessoria jurídica popular**. Curitiba: Terra de Direitos, 2010. p. 105-127.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROCHA, G. de A. **Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem**. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (Mestrado Profissional), Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

RODRIGUES, A. J. L.. **Materialidade(s) e os bebês: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2020.

ROCHA; L. K. da S.; LOPES, J. J. M. Crianças, infâncias e espaços conhecendo suas culturas e suas geografias. In: SODRÉ, L. G. P. (org) **Crianças, infâncias e Educação Infantil**. Curitiba: Ed. CRV, 2015. P. 41-56.

RODARI, G. **A estrada que levava a lugar algum**. São Paulo: Editora 34, 2016.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, D. M. dos. **Entrelaçando vozes e embalando experiências: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari – Univates, RS, 2021.

SATO, L. Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa-Intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação Infantil. **Parques sonoros da educação infantil paulistana**. São Paulo: SME / COPED, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Parques-Sonoros.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SCHORN, A. A. L. **O cotidiano na educação infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018.

SPLITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twv/?format=pdf&lang=pt>.

STEININGER, I. J. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIRIBA, Lea. Educação e vivência do espaço: diálogos entre a arquitetura e a pedagogia. In: BRASIL. **Boletim Salto para o futuro nº 4 – 2008.**

TRUEBA MARCANO, B. **Espaços em harmonia: propostas de atuação em ambientes para a infância.** São Paulo: Phorte, 2022.

TUAN, Y. **Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista.** Geograficidade, v. 1, n. 1, p. 8-19, inverno 2011.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Tradução Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

UNESP. Portaria nº 70, de 19 de janeiro de 1982. **Dispõe sobre a implementação do Programa de Convivência Infantil na UNESP.** Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 20 jan. 1982, Seção I, p. 17.

UNESP. **Coordenadoria de Recursos Humanos.** Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/crh>. Acesso em: 23 de abril de 2022.

UNESP. **Política dos Centros de Convivência Infantil da UNESP.** Comissão Técnica dos CCIs – UNESP, 2008. Disponível em: <https://www2.unesp.br/Home/ccl/politica-para-os-centros-de-convivencia-infantil-da-unesp.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

UNESP. **Comissão Técnica dos CCIs.** Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/ccl/comissao-tecnica-dos-ccls>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

UNESP. **Perfil ocupacional de funções em confiança.** São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://www2.unesp.br/Home/ccl/perfil-ocupacional-funcao-confianca-30.06.2022-1.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2022.

UNESP. **Perfil ocupacional de funções efetivas.** São Paulo, 2020b. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/ccl/perfil-ocupacional_2020_areas-de-atuacao_01.pdf. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

UNESP. **Portaria UNESP 40, de 20 de abril de 2023.** Dispõe sobre a criação da Comissão Permanente de Educação Básica da Unesp (COPEB). 2023.

UNESP. **Instrução CGP/PROPEG nº 03, de 15 de junho de 2023.** Dispõe sobre as orientações necessárias à operacionalização da distribuição de vagas dos Centros de Convivência Infantil, conforme disposto na Resolução UNESP nº 52/2023.

UNESP. **Resolução UNESP nº 52, de 07 de junho de 2023.** Dispõe sobre o Regimento dos Centros de Convivência Infantil da Unesp.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** São Paulo: Phorte, 2017.

VIDAL, D. G.; ABDALA, R. D. **A fotografia como fonte para a história da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa.** Revista Educação, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 177-194, 2005.

VIEIRA, D. M. **Imagens da experiência educativa de professores da Educação Infantil no espaço-ambiente do Proinfância.** 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2016.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural.** 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

VIEIRA, L. F.; BAPTISTA, M. C. **Educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A questão do meio na pedologia.** Tradução de VINHA, M. P. Psicologia: USP, 2010.

WINNICOTT, D. W. **Bebês e suas mães.** São Paulo: UBU, 2020.

WINTERHALTER, D. F. **As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Didáctica de la educación infantil.** São Paulo: Cortez, 2016.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 207-236.

ZEICHNER, K. M. **El maestro como profesional reflexivo.** Wisconsin: EUA, 1982. Disponível em:

<https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

ANEXO I - ANÁLISE DAS PESQUISAS QUE COMPÕEM A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Na dissertação “Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade”, Moura (2009) apresenta um estudo com um grupo de 18 crianças e a professora de uma escola pública, identificando como a organização do espaço contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e para uma educação de qualidade. Concluiu-se que um espaço bem organizado, permeado por brincadeiras e materiais diversos, garante que a criança seja protagonista dos processos que envolvem seu desenvolvimento e aprendizagem, conferindo qualidade à Educação Infantil desenvolvida. A observação participante, a entrevista, as conversas informais e a análise documental foram os instrumentos de coleta de dados. Observou-se que as crianças participantes têm os espaços da escola como assunto propositivo de conversas e questionamentos.

Vieira (2009), na dissertação “A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural”, apresentou como objetivo analisar a influência que a organização e o uso do espaço geram no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Partiu da hipótese de que um espaço reorganizado de forma rica e convidativa favorece o direcionamento das crianças para atividades interessantes e propicia a criação de um ambiente acolhedor que contribui para as relações criança-criança/adulto-criança, possibilitando melhores oportunidades de desenvolvimento. Como anunciado no título, a autora se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural e se aproxima da abordagem de Educação Infantil italiana, por meio de pesquisa bibliográfica. Como metodologia, adotou a observação dos espaços da escola *in loco*. A análise dos espaços da sala foi feita em duas etapas: primeiro, utilizou a observação do arranjo espacial semelhante ao dos espaços do ensino fundamental; na segunda etapa, analisou o uso dos espaços da sala organizados em cantos. Como resultado, a autora apresentou a necessidade de os materiais estarem acessíveis. Ela concluiu que a organização dos espaços em cantos favorece a interação, gera valorização do meio em que estão inseridas e que as crianças dedicam mais tempo às brincadeiras e trocas com os pares.

Ribeiro (2009), em sua dissertação “As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural”, apresentou como objetivo geral observar com quais elementos da cultura as crianças se relacionam, como se relacionam com a cultura

e qual o papel das professoras no estabelecimento dessas relações criança-cultura. A professora é considerada responsável pela organização do espaço, materiais e tempos na escola. As crianças e os sentidos que atribuem às suas vivências ganham destaque, haja vista que a autora considerou que esse é um aspecto determinante no processo de formação humana. Foi observada a prática educativa de uma escola pública de Educação Infantil, com foco nas relações criança-objeto-adulto. Como instrumento de coleta de dados com as crianças, foram realizadas sessões de desenhos e entrevistas semiestruturadas. A autora constatou que as relações se pautavam em exigências e controle das professoras com relação ao comportamento das crianças, ações que limitam a relação criança-cultura. Na escola locus da pesquisa, a autora apontou que as crianças não realizavam atividades, tornando as possibilidades de criação restritivas e afastando-as do desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas.

Em sua pesquisa, “A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras”, Steininger (2009) analisou os relatos e a forma de planejar e estruturar a prática pedagógica de 16 professoras de Educação Infantil de escolas públicas. Sustentada pela teoria histórico-cultural, a dissertação se valeu da análise documental e da pesquisa de campo, utilizando questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Para chegar aos resultados, fundamentou-se na análise de conteúdo. De modo geral, concluiu que a ação docente caminha por vias diferentes, ora alinhada com as diretrizes vigentes nos documentos oficiais do município, ora demonstrando estar alinhada com princípios das escolas ativas. Com relação à organização dos espaços, a autora concluiu que as professoras declararam que os espaços eram organizados em cantos (fato observado pela autora na pesquisa de campo), mas, concomitantemente, também estavam presentes mesas e cadeiras nos espaços da sala de crianças de 5 e 6 anos, o que sinaliza um não desprendimento de práticas de organização do espaço escolarizantes. Já nos espaços dos bebês, a autora observou espaços amplos e vazios.

A pesquisa de Martins (2010), “A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?”, tem como título a pergunta que foi respondida pela autora com base na compreensão dos significados e sentidos que as crianças atribuíam aos espaços das escolas, segundo a percepção da pesquisadora. Para tal, utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada, os desenhos comentados e a visita monitorada. Os dados foram analisados a partir da definição de núcleos de significação (Aguiar e Ozella, 2006; Moro, 2009). À medida

que as crianças falavam sobre os espaços, elas construíam e reelaboravam seus sentidos e significados. A pesquisadora estabeleceu indicadores de qualidade para nortear as análises em relação à organização do espaço. A autora concluiu, por meio de suas análises baseadas nos núcleos de significação, que a ludicidade, a afetividade, o reconhecimento das regras de convivência social, a curiosidade e a imaginação são os elementos pelos quais as crianças atribuem sentido e significado aos espaços, sendo também elementos que alicerçam a infância.

A dissertação “Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no Centro de Educação Infantil” de Callil (2010) propôs uma formação em contexto para quatro professores de berçário, com enfoque na reflexão da prática docente e na organização do espaço de referência dos bebês. A autora utilizou a investigação-ação como metodologia de pesquisa e destacou que os momentos formativos são necessários à construção de novos conhecimentos e ao aprimoramento da prática.

Tussi (2011), em “O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil”, investigou a relação espaço-curriculo. A pesquisa se fundamentou na teoria histórico-cultural e se norteou pelas DCNEI para identificar a relação estabelecida entre espaço físico e currículo na Educação Infantil. A equipe escolar (professores, gestores e demais funcionários) teve participação ativa nos processos de investigação, que se pautaram nos seguintes instrumentos para coleta de dados: observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada, momentos formativos e registro digital. O autor se pautou na análise de conteúdo e dividiu a pesquisa em três partes: a primeira abordou as concepções de criança, de infância e de Educação Infantil presentes na legislação e nos documentos da escola que fundamentavam o trabalho pedagógico. A segunda parte da pesquisa estabeleceu a conexão entre o currículo previsto nas DCNEI e o que era implementado na escola, destacando a questão das atividades e a centralidade do processo educativo. A terceira parte abordou a organização dos espaços da escola, considerando-os como locais de interações e acesso à cultura. Foi destacado que o espaço, quando organizado intencionalmente, estabelece nexos com o currículo e qualifica as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Na dissertação “Percorrendo caminhos para além do espaço: a construção do “território pedagógico” como um elemento constituinte da profissionalidade docente na educação infantil”, Amaral (2014) tomou os docentes de uma escola pública de

Educação Infantil como sujeitos da pesquisa e utilizou o conceito de "território pedagógico", que na nossa percepção, engloba os conceitos de espaço e ambiente. A investigação buscou identificar como o “território pedagógico” contribui com a constituição da profissionalidade do professor. A pesquisa do tipo qualitativa, contou com a observação, registros fotográficos e grupo focal como instrumentos de coleta de dados. Com relação ao espaço, a autora destacou que precisava ser reorganizado com frequência por causa das crianças e considerando os seus interesses, que devia ser um espaço disponível e acessível (materiais e brinquedos).

Pessoa (2015), em sua pesquisa “A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta Fazer em Cantos”, abordou o espaço educativo, a sala de referência e a sua organização em cantos de aprendizagem na Educação Infantil. Considerou a percepção e atuação dos professores nesses espaços e apontou que existem dilemas que precisam ser enfrentados para que seja possível emergirem práticas de qualidade no contexto educativo. A autora apontou como resultado a necessidade de aprofundarmos os estudos oferecidos aos professores acerca da organização do espaço e do espaço como um elemento curricular na Educação Infantil. E ainda, evidencia que os professores tendem a buscar o aprimoramento de suas práticas.

A pesquisa de Coelho (2015), “Espaços e tempos da educação infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês”, foi desenvolvida em uma instituição pública, com crianças de 1 e 2 anos de idade que frequentavam o período integral. A investigação buscou compreender como as rotinas, os espaços e os tempos estão integrados à ação pedagógica e de que maneira esses elementos favorecem as interações dos bebês. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso que teve a observação participante e as entrevistas com professoras como instrumentos de coleta de dados. Com relação à organização dos espaços, a autora concluiu que pode favorecer as interações bebê-bebê, adulto-bebê, junto com a organização do tempo, que é um fator regulador das possibilidades de ação e interação dos bebês no espaço. O espaço, como um elemento educador, deve ser organizado objetivando as interações dos bebês com outros bebês, com os materiais e demais elementos do espaço. E neste contexto, a organização do tempo deve ser flexível, pois o que deve prevalecer são as necessidades dos bebês. Ainda sobre a organização do espaço a autora entrevistou cinco professoras e todas relataram que embora tivessem um espaço amplo na escola, a organização não

atenda as necessidades das crianças, questão confirmada pela autora em sua pesquisa de campo.

Winterhalter (2015) na dissertação, “As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?”, desenvolveu a pesquisa do tipo interventiva em duas salas de berçário em uma escola municipal. A investigação utilizou o diário de campo e filmagens como instrumentos de coleta de dados. Foram analisadas as práticas educativas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas, observados os modos de interação criança-educadora, criança-criança e criança-ambiente. A autora apontou a organização do espaço com intencionalidade como uma responsabilidade do professor, uma especificidade da prática docente com bebês e crianças pequenas. Dentre outros aspectos, a autora destacou que as crianças têm a possibilidade de desenvolver atitudes autônomas nos espaços, mesmo quando não estão organizados de forma que privilegie a ação dos pequenos (espaço com muitos berços, por exemplo), no entanto as ações de cuidado e da rotina atravessam as ações das crianças podendo suas iniciativas.

Por meio do estudo de caso, Evangelista (2016) em sua pesquisa “Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil” destacou que embora a teoria e a legislação de Educação Infantil mostrem os avanços em relação à organização do espaço, nem sempre vemos essas proposições refletidas nos espaços escolares e seus arranjos. Com relação às concepções e expectativas dos profissionais sobre o espaço, a autora apontou que o espaço não é concebido como um elemento curricular e que não existe clareza sobre os aspectos que envolvem a temática. E afirma que cursos de formação poderiam contribuir com a qualificação do trabalho dos profissionais.

A tese de Gabriel (2016) intitulada “Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê”, teve como foco os cuidados, o espaço e as interações. A investigação foi realizada com 7 profissionais e 2 grupos de berçário. Num primeiro momento, a pesquisadora, por meio de entrevistas anterior e posterior as ações formativas, analisou como as ações de um programa de formação contribuíram com a organização do espaço e com o desempenho das professoras junto aos bebês. Num segundo momento, as percepções de uma professora participante da pesquisa, se tornaram alvo de análise e revelaram que as ações formativas, empreendidas pelo

programa de formação, contribuíram para o aprimoramento da prática no que diz respeito à organização do espaço para bebês.

Vieira (2016), na pesquisa intitulada “Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância”, as professoras foram os sujeitos e, a partir do saber da experiência educativa das profissionais, a pesquisa buscou compreender como esses saberes incidem no espaço-ambiente. Hoyuelos fundamentou as discussões sobre espaço-ambiente, a partir da dimensão estética. O conceito de território foi abordado fundamentado em Cabanellas e Eslava. A educação foi compreendida como experiência, a partir dos estudos de Contreras e Pérez. O locus da pesquisa foi uma creche do Proinfância (MEC-Brasil). Registros fotográficos - analisados em detalhes e conversas orientadas com os participantes da pesquisa constituíram os instrumentos de coleta de dados. A autora analisou os dados por duas vias, sendo: percepções do espaço-ambiente e saberes das professoras de Educação Infantil sobre a organização do espaço. Nas conclusões evidenciou que a organização do espaço-ambiente é como uma “trama de relações” e o saber da experiência das professoras comparece na reflexão dessa organização, por meio da experiência estética.

A dissertação de Costa (2017), intitulada “Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios” investigou a concepção de um grupo de 63 professoras acerca de dimensões que constituem o trabalho docente, intencional, na primeiríssima infância, para além do binômio cuidar-educar. A pesquisadora destacou como dimensões que compõem o trabalho docente: a indissociabilidade do cuidar e educar; o estabelecimento da rotina; o planejamento diário; a organização dos espaços e das atividades; a avaliação do próprio trabalho das professoras; e as interações e mediações. A pesquisa participativa foi realizada no período de 2015 a 2016. A autora considerou que a formação inicial e continuada, a experiência profissional e as concepções de criança incidem de forma incisiva na maneira como planejam e organizam o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos de idade. Destacou que as condições objetivas (materiais, recursos pedagógicos, espaço físico) das instituições interferem na prática pedagógica das professoras.

Cocito (2017) desenvolveu a pesquisa “Do espaço ao Lugar: contribuições para a qualificação dos espaços de bebês e crianças pequenas”, de cunho documental e bibliográfico. Foi realizado um estudo acerca dos conceitos de espaço, ambiente e lugar (Geografia Humanista) na Educação Infantil e evidenciadas as características subjetivas,

objetivas e formativas com relação à prática do professor para a organização e qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas. Foi destacada a necessidade de investimentos em ações de formação continuada para que o espaço seja concebido com um elemento curricular nas instituições de Educação Infantil.

A pesquisa de mestrado de Rocha (2018), “Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem” apresentou como objetivo refletir e estabelecer a relação entre a organização e utilização do espaço na Educação Infantil por meio da formação continuada. A pesquisa interventiva, envolvendo gestores e professores, se pautou na análise crítica de registros fotográficos dos espaços estruturados pelas professoras e utilizados pelas crianças. Em suas conclusões a autora destacou a necessidade da temática “organização do espaço” ter mais abertura nos processos de formação de professores.

A dissertação de Silva (2018), intitulada “O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil”, se fundamentou na Sociologia da Infância para tecer relações entre os saberes docentes e a organização e uso dos espaços para bebês. Com base na observação e análise prévia de uma sala de berçário, a pesquisadora procedeu com a implementação de encontros reflexivos denominados “Móviles dos Saberes”. Os encontros de formação permitiram o estreitamento entre teoria e prática, focaram na reflexão da ação pedagógica, vislumbrando a construção de um caminho em direção a qualidade dos espaços. A autora concluiu que os professores conseguiram desenvolver uma melhor percepção acerca do espaço e do arranjo espacial por meio da reflexão sistematizada de suas ações.

Máximo (2018) na dissertação “Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche” se ancorou na pesquisa do tipo etnográfica para desenvolver seus estudos. Participaram 28 bebês, com 2 anos de idade e as professoras e auxiliares. A autora defendeu que ambientes estruturados favorecem as interações e explorações dos bebês e que os fazeres das crianças podem subsidiar a organização dos espaços. A partir da observação das crianças participantes da pesquisa, intervindo no espaço do berçário de forma gradativa, a pesquisadora realizou um processo de reestruturação do espaço com a parceria das professoras responsáveis e ancorada no referencial teórico sobre o tema. Foi evidenciado que existe a necessidade de formação continuada e investimentos na qualificação da ação do professor e coordenador pedagógico.

Na dissertação “O cotidiano na educação infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês”, Schorn (2018) descreveu o processo de inserção de uma sala para bebês em uma escola de Ensino Fundamental e buscou compreender qual o lugar que os bebês ocupam nesse espaço. Como instrumentos de coleta de dados utilizou a observação, o diário de campo, a análise documental, as experimentações e as narrativas. Apresentou a escuta dos bebês como um elemento essencial na organização dos espaços e dos tempos de qualidade. Os resultados da pesquisa conduziram para o entendimento de que existem condições para a integração dos bebês em uma escola de Ensino Fundamental, desde que tenham seus espaços e tempos garantidos, respeitando as especificidades da faixa etária. A autora destacou ainda que não deve haver segregação entre este nível de ensino e a Educação Infantil, de forma fragmentada.

A dissertação de Nunes (2018), intitulada “A organização do espaço na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural” apresentou como objeto de estudo os espaços internos e externos e sua organização na Educação Infantil. Com o objetivo de identificar as contribuições da teoria histórico-cultural na organização intencional dos espaços organizados para crianças com até cinco anos de idade, a pesquisa concluiu que os espaços, enquanto um componente didático, devem estar permeados por uma educação humanizadora, haja vista que contribui com o pleno desenvolvimento das crianças. Sobre a intencionalidade, evidenciada no objetivo geral da autora, Nunes (2018, p. 110) enfatizou: “reafirmamos que a intencionalidade na composição dos recursos didáticos deve ser compreendida como elemento essencial, pois é possível, por meio de um procedimento didático, oportunizar às crianças vivências repletas de sentido e significado [...]”.

Na dissertação de Rodrigues (2020), “Materialidade(s) e os bebês: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche”, a autora analisou de forma minuciosa e cuidadosa, a relação entre as materialidades e as ações dos bebês (de 13 a 23 meses) no processo de construção do espaço da creche, durante o ano de 2019. Para a edificação da pesquisa realizou um amplo levantamento bibliográfico sobre espaço e creche. Como instrumentos de coleta de dados utilizou a observação participante, a elaboração de um diário de campo, os registros fotográficos e audiovisuais, as entrevistas (professoras e diretora), a contagem e catalogação dos materiais disponíveis na creche locus da pesquisa que permitiram identificar o espaço como “[...] uma categoria porosa e dinâmica, permanentemente em transformação”. A autora evidenciou que a maneira como a creche organiza os espaços permite que o espaço da creche deixe

de ser apenas um lugar para os bebês e passe a ser um lugar dos bebês. Orientações propositivas⁷⁵ para a organização do espaço da creche, apontaram sugestões que acolhem e favorecem as práticas infantis e seus direitos.

A dissertação de Amorin (2021) “Vamos ficar lá no quintal”: sentidos produzidos por uma coordenadora de creche sobre o espaço externo” foi alicerçada nos pressupostos da teoria histórico-cultural e estabeleceu diálogos com a Arquitetura, a Psicologia Ambiental e a Geografia. Caracterizou-se como um estudo de caso, que se dedicou a estudar o espaço-ambiente externo, a partir da compreensão dos sentidos da coordenadora pedagógica sobre esse espaço. Para tal, lançou mão das memórias de infância da profissional, as relacionando com as experiências de formação vinculadas aos espaços e sua organização. E ainda, analisou a organização do espaço do “quintal” com enfoque nas interações e brincadeiras das crianças. Entende-se que o “quintal” é uma área verde dotada de intervenções espaciais planejadas e organizadas pela coordenadora e professoras da instituição pesquisada. As análises foram provenientes da observação participante, do diário de campo, dos registros fotográficos e de videogravação e, posteriormente, foram complementadas pela entrevista com a coordenadora. A autora concluiu que o espaço do quintal e a organização nele empreendida era proveniente das memórias de infância da coordenadora, alimentada pela formação continuada empreendida na instituição, que favoreceu o brincar livre e autônomo das crianças.

Gigioli (2021) na pesquisa intitulada “Brincando e interagindo na educação infantil: experiências de bebês no cotidiano de práticas educativas”, considerou os bebês em suas potencialidades e investigou os modos como, desde a mais tenra idade, as crianças se expressam, interagem com os pares, com os brinquedos e com o espaço da creche - com foco na brincadeira como linguagem. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública, e os sujeitos participantes foram 13 bebês e 4 educadoras referência do grupo. O referencial teórico foi ancorado na abordagem Pikler, na legislação brasileira de Educação Infantil e nos estudos relacionados à primeiríssima infância. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante e o registro em vídeo dos momentos de brincar dos bebês que se caracterizavam pela disponibilização de brinquedos pelas educadoras. Foram realizadas 24 sessões de observação com duração de 30 minutos cada. Após análise dos dados a autora destacou

⁷⁵ Sugerimos a leitura na íntegra das orientações de Rodrigues (2020) devido às especificidades, riqueza de detalhes sobre os espaços e materialidades para os bebês.

a falta de um trabalho pedagógico qualificado, haja vista que o espaço se manteve inalterado e não houve diversificação dos brinquedos oferecidos durante todo o período de observações da pesquisadora. Essas conclusões direcionaram para outros déficits como a falta de observação atenta dos bebês por parte das educadoras, planejamento descomprometido com as necessidades e interesses das crianças e ausência de intencionalidade pedagógica (espontaneísmo). Diante disso, Gilioli (2021) indicou a necessidade de desenvolvimento de estudos que contribuam com práticas docentes qualificadas nas creches, ação necessária para garantirmos espaços pedagógicos que contribuam veementemente com os processos de aprendizagem dos bebês.

Santos (2021) na dissertação “Entrelaçando vozes e embalando experiências: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil” deu voz aos professores ao buscar compreender como (re)significam os espaços e se os relacionam como elementos essenciais para o protagonismo das crianças. A autora partiu do pressuposto de que a organização dos espaços é edificada a partir de visão adultocêntrica, que não acolhe e não respeita o protagonismo infantil nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. A pesquisa do tipo exploratória, utilizou o questionário como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram 210 professores, sendo que apenas 32 responderam o questionário (voluntário). A pesquisadora evidenciou que a relação entre a organização dos espaços e o protagonismo da criança ainda não é uma realidade no contexto observado. Sobre a organização dos espaços da sala de referência, destacou a organização do que denomina de “cantinhos pedagógicos” (Santos, 2021, p.95) e enfatizou que, com base nos relatos dos professores participantes, esse tipo de organização limita as possibilidades de exploração das crianças e que as mesmas manifestam interesse pelas áreas externas para brincar e interagir.

Na pesquisa de Costa (2023) “Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil” o espaço escolar comparece como objeto de estudo, no entanto a autora se debruçou sobre um dos elementos que compõem o espaço físico: a decoração. Na perspectiva de estudo, a decoração exerce papel fundamental na constituição de vínculo da criança com o espaço, para defender essa hipótese, além da pesquisa de campo, revisão bibliográfica e documental, foram realizadas entrevistas com profissionais da Educação Infantil, Educação Especial e Arte para identificar a compreensão desses especialistas sobre a decoração dentro do espaço institucional. A partir dessas percepções, a autora defendeu que a decoração pode

favorecer o vínculo criança-escola e ampliar seus saberes fomentados pelas vivências estéticas, pela autoria das crianças e pelo pertencimento.

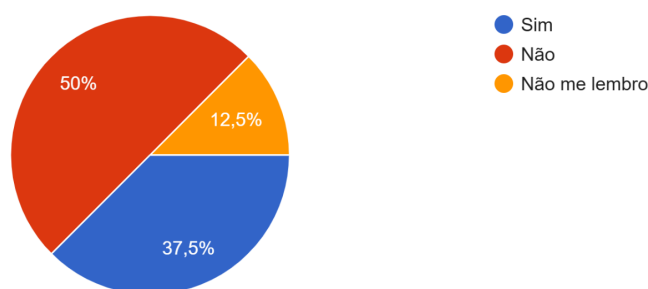
ANEXO II - FORMULÁRIO DO 2º ENCONTRO FORMATIVO/PERGUNTAS E RESPOSTAS

Pra você, o que ficou desse primeiro encontro? Escreva sucintamente.

1. Pudemos conhecer a experiência e a prática de cada ADI concluindo que cada uma de nós traz uma bagagem diferente, onde na maioria das vezes não existe certo ou errado, mas sim práticas que compartilhadas podem acrescentar no desempenho de nossa função.
2. A importância dos cantos e o que disponibilizar para alcançar os objetivos
3. Gostei da proposta de estudo, pudemos ver que estamos no caminho certo, comprometidas com a educação dos pequenos
4. A sensação de que estou no caminho certo em minhas expectativas e propósitos.
5. Um bate papo leve com troca de experiências.
6. Uma troca de experiências muito gostosa.
7. Conhecimento sobre o que seria o tema e o respeito em reconhecer que somos diferentes, mas todos importantes.

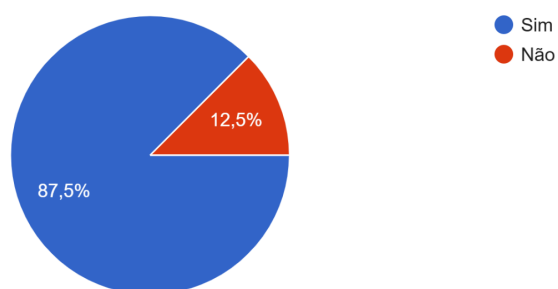
O tema "organização do espaço" fez parte da sua formação inicial na Pedagogia?

8 respostas



Você já participou de uma formação/curso/palestra sobre a organização dos espaços da Educação Infantil?

8 respostas



Registre suas perguntas, dúvidas, sugestões, curiosidades, expectativas ou observações:

1. Grande expectativa de aprendizado no decorrer dessa formação, já que é um tema bastante interessante que acrescentará muito em nossa prática cotidiana dentro da Educação Infantil.
2. Ter mais imagem dos cantos no concreto.
3. Sem mais.
4. Como disse para você em nosso primeiro encontro, penso ser importante colocar no nome o CCI. Já que disse que com certeza irá mudar.
5. Serão encontros enriquecedores, afinal o espaço também educa.

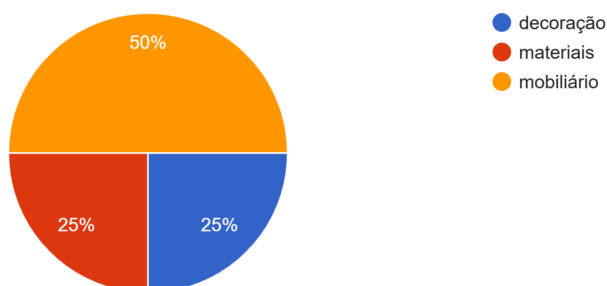
ANEXO III - FORMULÁRIO DO 2º ENCONTRO FORMATIVO/PERGUNTAS E RESPOSTAS

O que você destacaria do segundo encontro? Escreva sucintamente.

1. A coincidência das brincadeiras que eram desenvolvidas nas escolas antigamente paralelo ao cenário atual.
2. Foi muito válida a apresentação de diferentes espaços e formas de organização do espaço dentro do CCI, unindo reflexão e possibilidades que podemos agregar a nossa prática.
3. Organização dos cantos, permite que a criança tenha escolhas em brincar sozinha ou em grupos contribuindo para uma socialização e desenvolve a sua criatividade e habilidades de uma maneira prazerosa e lúdica.
4. O encontro me fez querer ler mais a respeito do tema. Para mim foi bastante estimulante a conversa.

Qual aspecto da organização do espaço você gostaria de saber mais?

4 respostas



Registre suas perguntas, dúvidas, sugestões, curiosidades, expectativas ou observações sobre - organização dos espaços e os encontros formativos:

1. Observações sobre o que tanto podemos usar como limitadores e divisores de espaços.
2. Acredito que um ambiente acolhedor que permita com que a criança explore e coloque em prática suas possibilidades com segurança, propiciará a ela um grande desenvolvimento através de novas descobertas.

3. qual o numero preconizado de cantos para o educador mediar e observar sem que tenha tenha prejuízo.
4. Sinto dúvida em relação à questão da autonomia das crianças. Sei que na literatura é estimulado o brincar de cada criança com pouca interferência do adulto. No entanto, percebo que muitas crianças hoje não sabem brincar, ou seja, apenas espalham brinquedos no chão, mostrando uma imaginação empobrecida. Como proceder nesses casos?