

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Eliana Avinio Berleze

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
PROPOSTA DE GARANTIA DO PROTAGONISMO DOCENTE E DAS
CRIANÇAS**

Santa Maria, RS
2016

Eliana Avinio Berleze

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
PROPOSTA DE GARANTIA DO PROTAGONISMO DOCENTE E DAS
CRIANÇAS**

Trabalho de conclusão apresentado ao
Curso de Especialização em Docência
na Educação Infantil, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS).
Como requisito parcial para obtenção do
título de **Especialista em Docência na
Educação Infantil**.

Orientador: Maria Talita Fleig

Santa Maria, RS, 2016

Eliana Avinio Berleze

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
PROPOSTA DE GARANTIA DO PROTAGONISMO DOCENTE E DAS
CRIANÇAS**

Trabalho de conclusão apresentado ao
Curso de Especialização em Docência
na Educação Infantil, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS).
Como requisito parcial para obtenção do
título de **Especialista em Docência na
Educação Infantil**.

Aprovado em 10 de novembro de 2016.

Maria Talita Fleig, Ms. (UFSM)
(Presidente/ Orientador)

Viviane Ache Cancian, Dr^a. (UFSM)

Aruna Noal Corrêa, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

Às docentes que vivenciaram estas experiências comigo nestes três anos e que foram parceiras nas propostas que buscam melhorar a qualidade da educação das nossas pequenas crianças.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, a Deus, pela vida, e por este momento de aprendizado.

Agradeço especialmente a minha orientadora Talita, pelo apoio, compreensão, dedicação e paciência, sabendo esperar os meus tempos, tomando distância quando precisei, mas se mostrando presente sempre que a procurei. E ainda pela confiança, pois quando achei que não conseguiria, ela me desafiou a seguir adiante nas minhas escritas e reflexões.

Gostaria de agradecer ainda a toda comunidade da escola de Educação Infantil em que trabalho e que, de uma forma ou outra, participaram dessa elaboração comigo, especialmente à diretora Andréia, por ser uma gestora flexível e parceira as nossas propostas e à colega de supervisão Juliana Moreira, pelo incentivo a participar do curso e ampliar sempre nossos conhecimentos; ainda às colegas Odânia e Adriane que vivenciaram os momentos na escola e no curso de Especialização.

RESUMO

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE GARANTIA DO PROTAGONISMO DOCENTE E DAS CRIANÇAS

AUTORA: Eliana Avinio Berleze
ORIENTADORA: Maria Talita Fleig

Nesta monografia de Especialização em Docência na Educação Infantil apresento o caminho percorrido e os desafios vivenciados como supervisora, buscando compreender as necessidades do grupo de crianças, docente e comunidade, a partir de uma proposta de organização dos espaços em uma escola municipal de Educação Infantil, Santa Maria/RS, que considera o ambiente como meio educativo. Com abordagem qualitativa, essa pesquisa-ação surgiu das demandas coletivas pautadas na necessidade de organização e modificações nos espaços da escola, exigindo assim a elaboração de uma proposta que foi abraçada pelo grupo e gerou transformações significativas a partir das reuniões de formação, estudos e ações desenvolvidas. O objetivo desse trabalho é refletir sobre os processos vivenciados com o grupo de docentes e gestoras sobre a organização dos espaços na Educação Infantil. Os meus registros, atas de reuniões, fotografias e momentos de estudo foram as referências que possibilitaram a elaboração das reflexões que são aqui apresentadas e consideradas válidas de serem compartilhadas, e que constituem meu diário (ZABALZA, 2004). Assim, esse processo compartilhado resultou das intenções planejadas dos adultos (docentes, gestoras, funcionárias e famílias), os quais buscaram organizar e colocar à disposição das crianças oportunidades e possibilidades que orientaram as experiências e incentivaram as interpretações originais, novas, algumas vezes até diferentes daquelas que o espaço se propunha realizar no primeiro momento.

Palavras-chave: Organização dos espaços. Protagonismo das crianças. Educação Infantil.

ABSTRACT

THE ORGANIZATION OF SPACES IN CHILDREN EDUCATION: A GUARANTEE PROPOSAL FOR TEACHING PROTAGONISM AND CHILDREN

AUTHOR: Eliana Avinio Berleze

ADVISOR: Maria Talita Fleig

In this monograph on Specialization in Teaching in Early Childhood Education I present the path covered and the challenges experienced as supervisor, seeking to understand the needs of the group of children, teachers, community, based on a proposal of organization of spaces in a municipal school of Early Childhood Education, Santa Maria / RS, which considers the environment as an educational medium. With a qualitative approach, this action research emerged from the collective demands based on the need for organization and modifications in the school spaces, thus requiring the elaboration of a proposal that was embraced by the group and generated significant transformations from the training meetings, studies and actions Developed. The objective of this work is to reflect on the processes experienced with the group of teachers and managers on the organization of spaces in Early Childhood Education. My records, minutes of meetings, photographs and moments of study were the references that made possible the elaboration of the reflections that are presented here and considered valid to be shared, and that constitute my diary (ZABALZA, 2004). Thus, this shared process resulted from the planned intentions of the adults (teachers, managers, employees and families), who sought to organize and make available to the children opportunities and possibilities that guided the experiences and encouraged original interpretations, new, sometimes even different Of those that the space was proposed to realize in the first moment.

Key words: Organization of spaces. The protagonism of children. Child education.

LISTA DE FIGURAS

Fotografia 1-Escola sem pintura.....	21
Fotografia 2-Escola pintada.....	22
Fotografia 3- Atividades integradoras.....	24
Fotografia 4-Crianças no pátio.....	27
Fotografia 5-Criança em atividade na escola.....	28
Fotografia 6-Crianças interagindo.....	30
Fotografia 7-Corredor da escola.....	31
Fotografia 8-Crianças no corredor da escola.....	31
Fotografia 9-Criança no pátio da escola.....	33
Fotografia 10-Crianças no pátio da escola.....	34
Fotografia 11-Crianças no pátio da escola.....	35
Fotografia 12-Mutirão de pais na escola.....	38
Fotografia 13-Pais e crianças na escola.....	39
Fotografia 14-Mutirão de pais.....	43

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	10
1.1 O PROCESSO DE ME CONSTITUIR DOCENTE E GESTORA.....	10
1.2 CAMINHO PERCORRIDO.....	12
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: HERANÇAS E DESAFIOS DAS PRÁTICAS.....	19
2.1 EXPLORANDO AS INTERAÇÕES E OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
2.2 AS ORGANIZAÇÕES DOS AMBIENTES NA ESCOLA.....	26
3 MOBILIZAÇÃO DO GRUPO: CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS POSSÍVEIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	49

1 APRESENTAÇÃO

O curso de Especialização em Docência na Educação Infantil foi um marco importante no meu processo de formação e de constituição como docente e gestora. Assumi em 2013 a supervisão pedagógica de uma escola municipal de Educação Infantil e precisava então buscar alternativas que me dessem respaldo teórico e metodológico para atuar junto ao grupo de docentes com as quais trabalhei no período de 2013-2015, e assim propormos coletivamente alternativas para qualificar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Nessa Monografia apresento uma síntese das propostas construídas pelo grupo de docentes e gestoras¹, a partir dos nossos estudos e discussões, permeados por dúvidas e conflitos, mas com certeza sempre produtivas, que possibilitaram pensar e reorganizar os espaços na Educação Infantil. Os relatos e reflexões apresentados são a expressão da minha visão pessoal e profissional sobre os processos vivenciados coletivamente.

Busco nas vivências familiares e escolares as origens da minha história de vida pessoal e profissional, para assim delinear o meu percurso de formação, considerando que estes foram caminhos de experiências e aprendizados que me levaram onde estou hoje.

Trago o caminho percorrido pelo grupo de docentes na escola até a constatação da necessidade da organização dos espaços se tornarem uma realidade, seguida das ações do grupo e as reflexões deste processo.

O trabalho se compõe então de vivências, que são coletivas e surgem da necessidade do grupo, entrelaçadas com estudos, discussões e ações desenvolvidas; e reflexões, que são individuais, decorrentes do meu trabalho de supervisora e feitas num momento posterior, alicerçadas em autores que fundamentaram a pesquisa.

1.1 O PROCESSO DE ME CONSTITUIR DOCENTE E GESTORA

O desafio de educar esteve comigo desde muito cedo. Cresci em uma família de cinco irmãos, sendo três deles mais novos que eu e também uma infância com

¹ Utilizarei a expressão “as docentes” e “gestoras” por se constituir um grupo do gênero feminino.

muita integração entre muitos primos, marcada por brincadeiras, interações e cuidados entre nós, sem muitos adultos “vigiando”, os maiores responsáveis pelos menores. Como a maior parte deles eram menores que eu, fui assumindo uma posição de educadora desde muito cedo! Hoje percebo que estas primeiras práticas cotidianas as quais vivenciei tenham me inspirado para o caminho e desafios de educadora de hoje.

Mas não eram somente cuidados por obrigação, também a paixão por crianças menores me acompanhou pela infância e adolescência. Onde tivesse uma criança pequena, eu procurava me aproximar, pois crianças sempre me causaram um encantamento enorme. Uma maternidade cedo, aos 18 anos, marcou ainda mais essa disposição para a educação dos pequenos, assim, a formação escolhida por mim, foi uma sequência daquilo que eu vivia e amava muito.

Apesar de ter me formado no curso de Pedagogia- Licenciatura Plena e assim estar habilitada para atuar tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como na Educação Infantil, algumas lacunas ainda ficaram na minha formação que, aos poucos, vão se preenchendo pela experiência e pela interminável busca pelo conhecimento, principalmente no que se refere à Educação Infantil. Ao iniciar o curso de Pedagogia, este era dividido: Pedagogia-Educação Infantil e Pedagogia-Anos Iniciais do Ensino Fundamental e foi por este último que optei.

Ingressei no Curso de Pedagogia com algumas certezas preestabelecidas. A profissão de educadora significava para mim mais que um trabalho: uma paixão. Sempre me seduziu a ideia de ser docente, a possibilidade de contribuir na formação das pessoas e sempre acreditei muito na educação.

Ao optar por Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o fiz com a convicção de que era nos Anos Iniciais o grande desafio da educação. Ainda bem que estamos aptos a mudar de opinião, com mais conhecimento e experiência, vamos mudando nossas concepções, reestruturando-as, para perceber que a educação de crianças pequenas é tão desafiante quanto qualquer etapa da Educação, é muito bom perceber que o aprendizado é um processo que comporta mudanças.

Mas foi somente com a mudança no currículo do Curso de Pedagogia que comecei a encarar a Educação Infantil sob nova perspectiva, pois tive que buscar o conhecimento que faltava, e, hoje, a Educação Infantil é ainda um grande desafio, que enfrento também com grande paixão.

Na maior parte do curso, cinco semestres, me dediquei aos Anos Iniciais, o que era ênfase naquele momento. Somente a partir do sexto semestre, quando houve a mudança do curso, que fui me aprofundar um pouco na Educação Infantil.

Desde o início do curso de graduação, a expectativa de atuar como docente esteve presente. Estudamos teorias, conhecemos autores, pensadores, conceitos, mas a perspectiva de colocar em prática aquilo em que acreditamos é companhia constante. Já no estágio supervisionado de graduação a visão de Educação Infantil começou a se ampliar e encantar-me.

Iniciei minha atuação como docente em 2008, ano em que me formei. Iniciei nos Anos Iniciais e foi, claro, desafiador, mas não conflitante com o que eu sabia. Em 2009 iniciei minha atuação profissional na Educação Infantil na rede municipal de educação e os desafios nessa etapa foram maiores. Educação Infantil e Anos Iniciais apresentam especificidades, mas tratam da educação de crianças.

Observa-se que desde a estrutura de escolas, acomodação das salas, rotina, a Educação Infantil difere do Ensino Fundamental. Mas o que mais difere é a dinâmica dessa etapa. Na Educação Infantil as crianças parecem que são “livres”. Para levantar, falar, contar, correr, explorar. O planejamento é mais flexível e não é exigência o ensino sistematizado, mas sim propostas que possibilitem o brincar, as interações, a exploração e a expressão em múltiplas linguagens.

Toda educação deve se inspirar um pouco na Educação Infantil, com o objetivo principal de tornar a educação mais significativa, plena e menos maçante para as crianças. Esse seria um grande desafio, não impossível, mas difícil.

Já trabalhei na Educação Infantil com turmas de Maternal I e Maternal II, Pré A e Pré B e os últimos anos atuei como supervisora pedagógica. Cada ano foi um desafio para mim, buscar e aprofundar conhecimentos acerca da Educação Infantil foi meta constante. Trabalhei cinco semestres como tutora no curso de Pedagogia à distância, o que me fez crer ainda mais que o curso de graduação nos abre portas, mas que a busca de aperfeiçoamento deve ser constante.

1.2 CAMINHO PERCORRIDO

Considerarei pertinente apresentar as minhas reflexões decorrentes do trabalho como Supervisora Pedagógica de escola de Educação Infantil. Essas reflexões surgiram do entrelaçamento dos estudos, das discussões e das ações

desenvolvidas com o grupo de docentes que atuaram na escola no período de 2013 a 2015, e originaram a escrita dessa Monografia, tendo em vista que de março a outubro de 2016 não atuei na escola, pois estava em licença para tratamento de saúde, retornando neste final do ano letivo.

Esse momento de escrita das reflexões foi uma possibilidade de repensar e [re]significar a minha prática de gestão na Educação Infantil a partir de uma das propostas consideradas necessárias nesse período, que foi pensar novas possibilidades de organização dos espaços da escola valorizando as interações e o protagonismo infantil.

A Educação Infantil é uma etapa cheia de possibilidades na forma de organização de propostas, dos registros, avaliação, e talvez, por isso, muitas vezes algumas docentes hesitem ou discordem em como selecionar temas para organizar projetos, avaliar, o que priorizar. Assim é importante que tenham apoio e referências para se sentirem seguras e mais confiantes, o que ressalta a importância de um trabalho em grupo, no qual o mesmo se sustenta nos estudos e trocas.

Ao receber o convite para assumir a supervisão no decorrer do ano de 2013 me senti desafiada, mas também, de certa forma receosa, pois eu mesma ainda tinha lacunas e dúvidas em relação ao trabalho com crianças pequenas, então o desafio de coordenar um grupo era enorme, mas vi aí uma oportunidade de conhecimento e aprendizagem maior.

Como eu também atuava nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constatava que ainda persistia na concepção de muitas pessoas que a Educação Infantil era vista, muitas vezes, como algo “menor”, como uma etapa de preparação para os anos posteriores, ou estava ligada ao cuidado, mas acreditava que deveria ser realizado um trabalho de qualidade, postulando a identidade da Educação Infantil.

Sentindo a necessidade de buscar mais subsídios teóricos iniciei o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, no qual tive a oportunidade de me apropriar de leituras e aprofundar as reflexões acerca de temáticas referentes à Educação Infantil, entre elas, a de organização de materiais e espaços como uma possibilidade para as crianças viverem seu protagonismo.

Sabe-se que a concepção de Educação, escola, criança, aluno, muda conforme a sociedade e época e que a ideia de Educação Infantil vem passando por modificação e valorização, mas percebe-se que nem sempre há um consenso

acerca dessa etapa nos sistemas de educação e, inclusive, dentro das próprias escolas, sobre a educação de crianças pequenas, conforme coloca Oliveira:

Os sistemas de educação infantil de diversos países divergem quanto ao percentual de crianças atendidas nas diversas faixas etárias que a compõem, aos níveis de investimentos feitos, aos princípios pedagógicos defendidos, aos objetivos educacionais propostos, as formas de organização das turmas, dos espaços, dos horários e das atividades cotidianas dos adultos e das crianças de cada instituição. (OLIVEIRA, 2011 p.36).

Há ainda um leque de possibilidades a se pensar para falar de Educação Infantil sem colocá-la em um modelo estático, mas por outro lado há de se lutar para que dentro de um mesmo sistema ou localidade haja um entendimento comum e se trabalhe com objetivos que considere primeira, e principalmente, os direitos das crianças e, também, como indica Faria e Barreto:

Respeitando a diversidade de ideias e práticas que se desenvolvem em uma IEI, seus profissionais devem buscar a unidade de concepções e de formas de conduzir o trabalho, uma vez que, tratando-se de uma instituição coletiva, de caráter público, orientada por definições legais, deve construir referências que possam ser utilizadas por todos os envolvidos nessa ação educativa: professores (as), coordenadores (as), dirigentes, outros profissionais, crianças, pais e comunidade. (FARIA; BARRETO, 2012, p. 47).

Assim, apresento os desafios vivenciados como supervisora a partir do caminho percorrido, buscando compreender as necessidades do grupo de crianças, docentes, comunidade, a partir de uma proposta de organização dos espaços na escola, que considera o ambiente como meio educativo.

O trabalho de organização e modificações nos espaços da escola foi uma das demandas coletivas e que exigiu a elaboração de uma proposta que foi abraçada pelo grupo e gerou transformações significativas a partir das reuniões de formação, estudos e ações desenvolvidas.

O objetivo desse trabalho foi refletir sobre os processos vivenciados com o grupo de docentes e gestoras sobre a organização dos espaços na Educação Infantil. Foi referenciada nos meus registros, atas de reuniões, fotografias e momentos de estudo que elaborei as reflexões que aqui apresento.

Tendo em vista que essa pesquisa envolve um coletivo de docentes em busca de transformação da prática considerei pertinente adotar a metodologia da pesquisa-ação que é

[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2011, p. 20).

Consoante com essa perspectiva é importante destacar que todas as docentes e gestoras se empenharam em qualificar suas práticas, buscando transformar uma realidade que se mostrou necessária, tendo em vista que a metodologia da pesquisa-ação pressupõe que todos os envolvidos sejam protagonistas na identificação e na solução de problemas.

A pesquisa-ação contribui para o “esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes” (THIOLENT, 2011, p.85). Isso foi evidenciado no comprometimento das envolvidas que participaram desse estudo, e que desencadeou um processo reflexivo a partir do compartilhamento de dúvidas, teorizações e leituras criando oportunidades de formação contínua para qualificar as práticas na Educação Infantil.

A partir da releitura e análise dos meus registros, atas de reuniões, e-mails e fotografias percebi que elas consistiam em registros significativos, com os quais organizei um *diário* para sistematizar e sustentar minhas reflexões referenciadas no trabalho coletivo da escola. Zabalza, (2004) ao falar sobre os diários como forma de registro do docente coloca que estes “podem variar tanto pelo conteúdo que recolhem como pela periodicidade com que são escritos e pela função que cumprem” (p.15). Assim, considero que meus registros continham os elementos básicos e que me permitiram revisitá-los, qualificando as minhas percepções iniciais e aprimorando as minhas reflexões. E nesse sentido, o diário se mostrou uma possibilidade de “revisar elementos do seu mundo pessoal que frequentemente permanece ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho.” (p.17).

A partir do exposto acima, apresento a dinâmica organizacional e contextual, que gerou o desenvolvimento desse trabalho, considerando que rede municipal de

educação permite atualmente que a escola libere o atendimento das crianças em um dia do mês para realizar reuniões pedagógicas, o que deve estar previsto no calendário escolar e fora dos duzentos dias letivos. Essas reuniões, na maior parte das escolas da rede municipal, geralmente acontecem na última sexta-feira do mês. A partir dessas reuniões pedagógicas mensais, no ano de 2013, procurou-se selecionar junto ao grupo de docentes, questões a serem observadas na elaboração de propostas a serem oferecidas às crianças, buscando ampliar o conhecimento e articulação da escola como um todo. Observou-se a necessidade de estudo pelo grupo da elaboração das propostas pedagógica alicerçada e fundamentada na legislação vigente e tendências atuais relevantes referentes à Educação Infantil.

Há alguns questionamentos que as docentes foram levadas a refletir, como: Quando pensamos o planejamento, como selecionar temas de relevância para as crianças que ali estão? Quais as temáticas pertinentes para o grupo da Educação Infantil? Como articulá-los com o respeito à infância e às singularidades desta fase da vida?

Começou-se então um movimento de estudos nas reuniões pedagógicas mensais da escola, subsidiando-se nas novas legislações vigentes referentes à Educação Infantil, assim como discussões e busca de formas de articulação destas nas propostas e nas práticas cotidianas da escola.

Um dos estudos que foi proposto ao grupo foi a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs). A escola recebeu o material pedagógico da resolução (2010). A partir desta, fomos discutindo e procurando entender e articular a mesma nas propostas desenvolvidas. Outro material que foi estudado e usado pelo grupo e considerado relevante para o trabalho que é aqui relatado foi o Manual de Orientação Pedagógica, Brinquedos e Brincadeiras nas creches (BRASIL, 2012). Esse material foi distribuído para todas as docentes que foram desafiadas a lerem e compartilharem no grupo as suas percepções.

Porém, em meados de 2013, por ordem da Secretaria de Educação, não foi mais permitido que se liberasse as crianças para as reuniões mensais, o que impossibilitou a continuidade das mesmas. O ano de 2014 também iniciou dessa forma, ou seja, sem um tempo para reuniões e formação na escola. Somente na metade do ano de 2014, se ganhou novamente o direito das reuniões mensais. Durante este período a equipe gestora e as docentes organizavam momentos

alternativos para se reunirem, sem prejudicar o atendimento das crianças, mas estes eram mais direcionados para recados e planejamentos coletivos.

O ano de 2014 também foi marcado pelo meu ingresso e de mais duas docentes da escola no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, que foi um marco importante no meu aperfeiçoamento e ampliação do conhecimento de subsídios para o trabalho na Educação Infantil e ainda pelos estudos de uma das docentes que fazia sua pesquisa de mestrado com o grupo, o que originou novos estudos e reflexões, e que vinham ao encontro à busca da qualificação das práticas das docentes perante leituras e reflexões.

O trabalho que aqui é relatado foi desenvolvido em uma escola de Educação Infantil² da rede municipal, localizada na COHAB Santa Marta, zona oeste de Santa Maria, RS. A escola atende crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, no período Integral (Berçário I) e Parcial (Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré-escola A e Pré-escola B). A escola possui seis salas de aula, um refeitório, três banheiros (meninos, meninas, docentes/funcionários), cozinha, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala da direção/supervisão.

O marco no ano de 2013 se deve primeiramente porque foi neste ano que assumi a supervisão pedagógica, mas também porque a partir daí que foram visíveis as mudanças³ que ocorreram na escola, desde que iniciei meus trabalhos nesta instituição no ano de 2010, como a aposentadoria de docentes e da diretora e o ingresso de outras docentes.

O grupo novo de docentes, tanto na gestão como no trabalho com as crianças, proporcionou muitos avanços, que foram notoriamente percebidos. A forma democrática que a nova equipe gestora desenvolve o trabalho, ampliando a participação de todos, criou um ambiente de valorização e motivação para as docentes, que demonstram vontade de qualificação profissional, bem como de suas práticas junto às crianças.

² A fundação da escola se deu em 28 de maio de 1988 para atender a demanda dos pais trabalhadores da comunidade. A diretora que atuou até 2012 foi, por muito tempo, a única docente com formação em nível superior na escola, ainda que em geografia, com Especialização em Educação Infantil, pois as turmas eram atendidas apenas por estagiárias.

³ O concurso realizado pela prefeitura municipal de Santa Maria no ano de 2008 fez com que muitas docentes fossem empossadas, iniciando a atuação em 2009, concurso este no qual a maior parte das docentes atuantes na escola foi chamada, inclusive eu, e aos poucos as docentes que trabalhavam na escola foram se aposentando e em 2012 a diretora, que estava há 17 anos na direção, também se aposenta.

Destacamos que os momentos legalmente previstos, tanto para formação como para planejamento são poucos e insuficientes.

A formação continuada vinculada a pós-graduação vem acontecendo, a constatar pelo quadro das docentes da escola: todas têm uma ou mais titulação de Especialista e três possuem Mestrado em Educação, e todas sempre se mostram dispostas a participar de cursos, quando é possível, e estão abertas a novas ideias, o que nos remete a este perfil de docente que significa,

[...] ser professora na educação infantil, com base no perfil apresentado, é ter sempre uma atitude investigativa da própria prática e, constantemente, fazer a sua elaboração por meio de um processo contínuo de formação. É ter compromisso com a profissão escolhida e consciência de que suas intenções e ações contribuem na formação humana de nossas crianças ainda pequenas. (GARANHANI, 2010, p.197).

Foi necessária a superação de práticas cristalizadas que perduravam na escola e isto foi possível em vista do corpo docente qualificado e do processo de reestruturação pelo qual a escola vem passando e das ações que vem sendo desenvolvidas e implementadas para a criação de um contexto mais qualificado para as crianças. Todos esses fatos foram condições favoráveis para novas propostas, de acordo com as novas legislações e de práticas qualificadas na Educação Infantil, como a organização dos espaços, envolvendo a escola como um todo.

Acreditamos que a qualidade na Educação Infantil está vinculada ao desenvolvimento de práticas educativas que respeitem os direitos das crianças, garantindo o seu desenvolvimento integral. A seguir apresentamos o trabalho desenvolvido e as reflexões tecidas, dialogando com os aportes teóricos que sustentaram esse estudo de modo a construir novos saberes e fazeres da prática.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: HERANÇAS E DESAFIOS DAS PRÁTICAS

O atendimento em creches e pré-escolas como direito das crianças aqui no Brasil se afirma na constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. Desde então a Educação Infantil passa por um processo de reformulação de concepções sobre educação de crianças pequenas, assim como de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento infantil que primem pela qualidade nessa etapa, principalmente quando reconhecida como etapa da Educação Básica, conforme coloca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, LDBEN 9394/96 no seu artigo 21.

Como aponta Zabalza (1998), o histórico da Educação Infantil é marcado por um caminho duplo, ou se compromete com a guarda e custódia das crianças, ou seja, tem caráter assistencialista, ou se transforma em um período escolarizado, trabalhando em função de exigências das etapas seguintes.

Oliveira (2011) ainda coloca que há uma divisão a ser observada também:

O grande desafio, hoje, da educação infantil é superar a maneira dual com que as duas instituições têm sido tratadas: a creche, em geral, gerida pelos organismos que cuidam da assistência social, e a pré-escola sob os cuidados, ainda que periféricos, dos órgãos educacionais. Nesse sentido, a construção de propostas pedagógicas levanta a questão da especificidade de sua ação educativa nesse nível de ensino para promover o desenvolvimento das crianças das diferentes classes sociais. (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Sabemos que não pode ser restrito nem a um nem a outro caminho, pois a Educação Infantil precisa ter objetivos específicos e próprios e que primem pela qualidade nessa etapa, articulando-se as etapas subsequentes. Nesse sentido, Zabalza (1998) propõe critérios para a garantia da qualidade nas instituições de atendimento para a infância, os quais se encaminham para a estruturação de um ambiente seguro e desafiador e que considere a criança como protagonista em seu processo de aprendizagem.

As discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças da pré-escola, de quatro e cinco anos, que priorizem formas de garantir a continuidade no processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças sem antecipação de conteúdos que

serão trabalhados no Ensino Fundamental foram prioritárias na elaboração das propostas a partir do que o grupo já sabia e fazia, buscando superar essa dissonância, Faria e Barreto afirmam que:

Principalmente na Educação Infantil essa discussão se faz necessária, uma vez que, em função de sua trajetória histórica, muitas das IEI que atuam com crianças de 0 a 3 anos, em nosso país, ainda trazem as marcas da perspectiva assistencialista que as constituiu, e aquelas que atuam com crianças de 4 a 5 anos apresentam ainda características escolarizantes, fruto da visão de “etapa preparatória” que predominou por muito tempo. (FARIA; BARRETO, 2012, p. 27).

As DCNEIs (2009) estão articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e nesse sentido devem reunir “princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamentos, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009).

Considerando as orientações das DCNEIs ao colocar em seu artigo 9º que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” buscamos nos momentos de formação problematizar esses dois eixos, para melhor entendê-los de modo que possibilitasse [re]significar a organização dos espaços na escola.

Segundo Macedo (2005) o brincar é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e é a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades básicas, como alimentação, repouso.

A concepção de interações também foi discutida pelo grupo e, a partir da leitura do Manual de Orientação Pedagógica, módulo I, que traz como definição de ***Interação***: *ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas ou duas ou mais pessoas; ação recíproca. (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa).*” (BRASIL, 2012, p.15, grifo nosso), pôde-se analisar que na Educação Infantil as interações são peças fundamentais, pois as crianças aprendem nas trocas. Essas interações podem acontecer entre as crianças e docentes/adultos; com as crianças de diferentes idades, entre si; entre as crianças e os brinquedos; as crianças e o ambiente e as crianças, as instituições e as famílias conforme indica o manual.

Nesse sentido, investimos em ações para que as interações ocorressem em diferentes espaços da escola de modo a possibilitar a participação, exploração e descobertas infantis.

A necessidade da organização dos ambientes da escola a fim de proporcionar experiências mais ricas foi iniciada no ano de 2013. A escola neste ano era pintada de uma única cor e os espaços externos, com exceção dos brinquedos das pracinhas, dois bancos e das árvores, eram totalmente vazios e sem cor, como vemos na Fotografia 1.

Fotografia 1- Escola sem pintura



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2013.

No ano de 2013, percebemos que a escola precisava ter a identidade das crianças, ganhar colorido e foi feito um “mutirão” com as famílias que realizaram um trabalho com construções de pneus no pátio, colocados como obstáculos que desafiavam as crianças, formando centopeia, flores, caminhos e pneus com areia. Também foi feito com a participação da comunidade escolar pinturas dos bancos e postes da escola, entre outros.

Ainda neste ano, como vemos na Fotografia 2, foi pintado, na frente do prédio, o nome da escola e feito um trabalho de acolhimento das famílias que foram convidadas, juntamente com as crianças, a deixarem suas “marcas” nas paredes, com uso de materiais variados.

Essa participação foi uma novidade para as famílias, pois não era uma prática as famílias serem convidadas a participar dessas organizações.

Fotografia 2 – Escola pintada



Fonte: Arquivo da escola, 2014.

No ano de 2014, com meu ingresso no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, assim como de mais duas colegas, a organização de materiais e de espaços ganha uma visão mais ampliada, respaldada em embasamentos teóricos, e passa a ser organizada de forma frequente na escola, em vários momentos e situações. Salienta-se ainda que uma das docentes da escola já havia participado da primeira edição deste curso, e ainda desenvolvia sua pesquisa de mestrado, sendo uma ativa parceira nas propostas dessas organizações. A mesma docente se torna, também, supervisora da escola no ano de 2015.

No ano de 2015, as organizações dos ambientes se tornaram prática constante. Essa prática foi um processo, permeado por estudos, trocas, reflexões e visto como uma construção do grupo, pois ao longo desse tempo foi se organizando ações para que houvesse momentos que fossem compartilhados entre as turmas, docentes, buscando integrar também os espaços, como salas e turmas.

A partir das leituras que tivemos em 2013, o foco foi investir nas interações, entendendo que deviam ter um dos papéis principais na organização das atividades desenvolvidas com as crianças na escola infantil, concomitante com as brincadeiras e nesse sentido que os planejamentos começaram a investir em momentos coletivos, entre crianças, professoras e espaços.

Interações entendidas como aquelas relações construídas entre as próprias crianças, destas com os adultos, materiais, brinquedos e espaços. Mas via-se a

necessidade ainda de uma integração entre as turmas, já que se entende que as interações das crianças de diferentes idades são positivas e ricas para o grupo, como indica Tognetti

[...] é prevista a presença de diferentes idades a fim de tornar possível tanto às relações em pequenos grupos homogêneos por idade e habilidades, quanto à relação entre crianças de diferentes idades, com o valor e a força que ambas as oportunidades adicionam à experiência. (2014, p. 28).

Também a interação nos diversos espaços da escola foi destacada como importante, já que se acredita que as crianças podem conviver e conhecer a escola que frequentam, conforme sugere a seguir o Manual de Orientação Pedagógica, Brinquedos e Brincadeiras nas creches:

Dentro da mesma instituição, criar brincadeiras de integração, em que as crianças ensinam brincadeiras aos outros, constroem brinquedos e brincam com seus colegas de agrupamentos mais adiantados. (BRASIL, 2012, p.57).

Com essas ideias, a escola foi se organizando para oferecer propostas envolvendo o grupo como um todo, preparando momentos no pátio que contemplassem o encontro de variadas turmas. As interações que surgiram foram respaldo para se pensar em novas e variadas propostas.

2.1 EXPLORANDO AS INTERAÇÕES E OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No ano de 2014, quando então as reuniões pedagógicas já haviam retornado, mais especificadamente no mês de setembro, uma proposta, em especial, foi marco na organização dos espaços, quando as docentes foram desafiadas que se organizassem, com ajuda da equipe gestora da escola, para receber as outras turmas em suas salas ou outro espaço da escola previamente organizado, com atividades que pudessem contemplar as crianças de todas as turmas.

Essas atividades foram denominadas “Atividades Integradoras Diversificadas”, ilustradas na Fotografia 3, e tiveram como objetivo propor atividades que levassem integrar as crianças e oportunizar que as mesmas circulassem pelos

diversos espaços da escola, interagindo entre elas, com todas as docentes, funcionárias, espaços e materiais, participando das propostas.

Fotografia 3 - Atividades integradoras.



Fonte: Arquivo da escola, 2014.

As crianças foram organizadas de forma que visitassem todos os espaços. Uma primeira proposta foi organizada em um dia. A rotina, deste, girou em torno das atividades que foram organizadas da seguinte forma: Sala do Cinema, Pintura no rosto, Árvore dos Aromas, Móviles das Embalagens, Barraca do Conte e Reconte, Experiência da Explosão das cores, Sala das Luzes e Sons, Tapete Sensorial.

Essa primeira experiência foi um marco porque percebi o envolvimento e o empenho de todas as pessoas da escola: gestoras, docentes, funcionárias e as crianças. Foi proporcionado momentos de convivência e aprendizado, porque, como foi organizado, permitiu às crianças transitar entre os diversos espaços da escola, o que nem sempre acontecia, pois a tendência das crianças era usarem a sala de referência. Mas neste dia foram visitando as outras salas e ambientes, descobrindo desafios e propostas planejadas com carinho e criatividade. As atividades proporcionaram às crianças um dia de encantamento, pois a cada espaço em que foram levadas a participar da proposta, chegaram cheios de

expectativa e brilho nos olhos, diante do novo e inesperado, se integrando às pessoas, lugares e propostas. (*Diário*, julho, 2016).

A interação nessas atividades se deu entre as crianças, adultos, espaços e materiais, abarcando o entendimento do Manual o qual coloca que as interações na Educação Infantil, sob a ótica das crianças, ocorrem com as crianças entre si, as crianças e os adultos, as crianças e os brinquedos, as crianças e o ambiente e as crianças, instituição a as famílias e também envolveram os dois eixos norteadores: interações e brincadeira, indicados pelas DCNEIs (BRASIL, 2009).

A forma lúdica como as atividades foram propostas atraíram as crianças para que experimentassem livremente as diferentes situações. Dessa forma foram protagonistas das experiências que vivenciaram, pois a maior parte das propostas valorizou a autonomia infantil ao manipular e experimentar novas texturas, sabores e aromas.

Os resultados positivos ficaram evidenciados no prazer, tanto das crianças ao participarem das propostas, mas também das docentes ao receberem os grupos nos espaços que prepararam. No fim do dia todos se mostravam orgulhosos, compartilhando as experiências que vivenciaram. Houve a partir daí uma motivação por parte das docentes em investir em momentos como este. Essas atividades passaram a fazer parte dos planejamentos e propostas da escola de forma esporádica, mas em turmas e dias variados, pois se observou também que se poderia explorar com mais calma cada proposta se não fossem todas no mesmo dia, e a busca por atividades variadas e que integrasse as crianças se tornou constante nas rotinas da escola. (*Diário*, julho, 2016)

Há uma preocupação com o que se oferece às crianças, visando que as experiências sejam as mais ricas e, também, evidenciem o que os educadores conhecem e acreditam. A proposta oferecida por uma escola vai ao encontro ao que a mesma acredita e o que sabe acerca da Educação Infantil e da infância. Como coloca Nascimento, “A maneira como a infância é vista e compreendida mantém vínculos estreitos com os projetos e propostas educacionais” (2010, p. 15).

Nesse sentido Faria (1999, p. 70) também afirma que o grupo de profissionais de uma instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, pois “a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia.”

Atenta-se para a importância do olhar das docentes ao desenvolver seu trabalho, considerando a criança como sugerem as DCNEIs.

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. (BRASIL, 2009).

O objetivo da Educação Infantil que se almeja oportuniza situações que contribuam para o desenvolvimento integral da criança, dentro de uma pedagogia lúdica, num ambiente acolhedor e estimulante, ampliando seus saberes.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES NA ESCOLA

Conforme indica a história da infância e da Educação Infantil, nem sempre foi pensado um ambiente para as crianças. Isso pode ser percebido nos prédios que abrigam as escolas de Educação infantil que, em muitos casos, são aproveitados de construções já existentes ou, em grande parte, mesmo quando projetados para uma escola, não levam em conta as necessidades das crianças, pois são projetados para “facilitar” o trabalho dos outros profissionais que atuam na escola.

Trabalhar com uma Educação Infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de educação requer a organização do ambiente que contemple prioritariamente o interesse das crianças e suas especificidades, e que ainda possibilite a elas o sentido de pertencimento.

Sabemos que nem sempre é possível ter projetado um espaço físico apropriado conforme gostaríamos, mas cabe aos profissionais que atuam nas escolas proporcionar adaptações a este espaço. Que a escola possa oportunizar um “ambiente de vida”, que retrate a criança que ali está, no qual a criança possa se expressar nas suas diversas linguagens.

O ambiente escolar deve ser passível de receber manipulações e transformações tanto de adultos como de crianças, e deve estar aberto para diferentes usos. A escola deve ser capaz de mudar no decorrer do dia e também no decorrer do ano, de ser continuamente remodelada e reprojetaada como consequência das experiências vividas por crianças e adultos. (CEPPI; ZINI, 2013, p.46).

Ainda que a escola seja também um espaço físico, com uma estrutura definida, sempre é possível pensar ações para que este espaço, pré-definido, modifique-se constantemente a fim de trazer o novo àquilo que já está habituado a nossos olhos. Intervir no espaço da escola pode parecer, à primeira vista, algo

simples, mas requer também um conhecimento, tanto do ambiente, do que se quer fazer, o porquê e quem serão os beneficiados com essas intervenções.

Para que isso aconteça é preciso treinar o olhar para este *espaço-escola*, buscando olhar o mesmo, comum aos nossos olhos, de outras formas, olhar o todo, o conjunto, mas também e ao mesmo tempo, cada parte, ter o “olhar flutuante”, como sugere Cabanellas (2005, p. 21).

A escola vai muito além do espaço físico, diríamos que ela se define principalmente nas ações que desenvolve, mas que não pode se desvincular do espaço físico que ocupa. Buscar um espaço que se de visibilidade às práticas que são desenvolvidas é um desafio constante para os profissionais da educação. Nessa perspectiva, Ferreira coloca que

Se observarmos as diferentes dimensões do ambiente escolar [...], constataremos que existe uma variedade de elementos constitutivos do ambiente que, por si só, ou conjugados dentro das múltiplas formas possíveis e imagináveis, tornam-se elementos instigadores de aprendizagem. (FERREIRA, 2005, p. 56).

Forneiro (1998) faz uma diferenciação nos termos *espaço* e *ambiente*, embora reconheça que eles mantêm estreita relação. Segundo a autora, espaço refere-se ao espaço físico, aos locais propriamente ditos e, ambiente abrangeria o conjunto do espaço físico e as relações que nele se estabelecem, como vemos na Fotografia 4.

Fotografia 4 - Crianças no pátio.



Fonte: Arquivo da escola, 2015.

Assim, o ambiente pode ser compreendido de forma mais ampla, pois compreende um todo indissociável de objetos, odores, formas, sons, cores e pessoas que se relacionam e interagem no mesmo, caracterizando pela dinamicidade e existe à medida que os elementos componentes interagem entre si.

Faria também traz colocações nesse mesmo sentido

O espaço físico assim concebido, não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de Educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando pequenos e grandes grupos de crianças, misturando idades, [...], melhorando a vida de todos os envolvidos. (1999, p. 70).

Sabendo que todo material oferecido na escola passa pelo crivo do adulto, pois é ele que faz a seleção prévia desses antes de oferecer à criança. Concordamos com Horn (2004) que defende que o espaço nunca é neutro, tendo em vista que reflete a concepção do docente e que atende as necessidades e interesses das crianças, É possível tornar o espaço mais atrativo, um ambiente, partindo delas, as crianças.

Percebia que o espaço da escola poderia ser transformando, qualificando-se como ambiente, quando observava que as docentes investiam em materiais variados e traziam para compartilhar com todas, nos espaços coletivos, para livre exploração ou apreciação também das outras turmas. Os espaços da escola ficavam dessa forma cada vez mais com as características das crianças, remetendo-me às expressões usadas por Cabanellas (2004), um espaço que se torne a “cara” delas, como se fossem “impressões digitais” do grupo de crianças que habita este espaço deixe marcado nela, como mostra a imagem da criança em atividade na escola [Fotografia 5]. E que possa fazer sentido principalmente para elas, já que é para as crianças que a escola vive e se materializa como um espaço, ora cheio, de marcas infantis, ora vazio, possível de ser modificado. (*Diário*, agosto, 2016).

Figura 5 – Criança em atividade na escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2014.

As DCNEIs (BRASIL, 2009) colocam que as propostas pedagógicas das instituições deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição”. Assim, a proposta de organização dos espaços que foi se construindo com ao grupo de docentes da escola foram de intervenções que abrangessem além do espaço físico da sala de referência, mas também da escola como um todo.

Agora percebo que as interferências nos espaços da escola precisavam de um olhar cuidadoso e dedicado pelos adultos envolvidos nas propostas, não é apenas um fazer, mas também refletir nesse espaço. E devem ser vistas, portanto, como parte da proposta pedagógica da Educação Infantil. Por isso eu defendo que é preciso investir em momentos para essas organizações e planejamentos na escola. Acredito que o espaço deve ser estudado, preparado e supervisionado a fim de proporcionar experiências que sejam significativas e se transformem em vivências, o que é realmente é vivido pelas crianças. Vejo que a riqueza de oportunidades que o ambiente proporciona transforma-se na essência da pedagogia que queremos. (*Diário*, agosto, 2016).

Gandini, ao falar sobre as escolas de Reggio Emilia, considera que o espaço pode ser visto como mais um educador, além do docente: “O ambiente é visto como algo que educa as crianças; na verdade ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores” (1999, p. 157).

Um dos espaços considerado como o mais rico de possibilidades de interferências na escola é o pátio, o qual é amplo e passível de mudanças. Este espaço possui duas pracinhas, duas caixas de areia e muitas árvores. O espaço do pátio, apesar de ser rico para movimentação, deslocamento e livre exploração das crianças, em alguns momentos torna-se um problema, pois um espaço amplo, com muitas crianças e sem propostas por um longo período, pode tornar-se desestimulante e palco de interações nada positivas, como conflitos e agressões.

Partindo dessas questões, buscamos propostas de intervenções neste espaço que trouxesse novidades e novas possibilidades de exploração e encantamento às crianças, analisando as ações cotidianas que acontecem na escola e partindo dos planejamentos e rotinas já estruturadas conforme as demandas que organizam a escola em relação à acolhida, higiene, alimentação.

A disciplina do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ministrado pela professora Waléria Fortes de Oliveria, no segundo semestre de

2014, nos trouxe várias aprendizagens em relação à construção de materiais e organização de propostas diferenciadas de exploração de materiais e espaços, como é evidenciado na Fotografia 6. A partir dessa disciplina já começamos, as duas docentes que faziam o curso e eu, organizar espaços e materiais para ser ofertado a todas as crianças da escola.

Fotografia 6 - Crianças interagindo



Fonte: Arquivo da escola, 2014.

Ao prepararmos espaços com propostas de materiais variados e brinquedos construídos com materiais alternativos, não imaginávamos a dimensão de encantamento que as crianças apresentavam ao se deparar com eles, principalmente às que não eram das turmas das docentes que frequentavam o curso de Especialização, portanto, não tinham um primeiro contato com os materiais em suas salas. Diante das novidades, o elemento do encantador, original e único se fez presente. A fascinação das crianças era elemento inspirador para nos propormos a fazer sempre mais momentos desses. Percebemos que as crianças tinham curiosidade para desmontá-los, dar outra função aos brinquedos e materiais, e com isso, também organizamos propostas de construção de brinquedos com as crianças, que se envolveram de diferentes modos, umas auxiliando às outras, observando, deixando fluir a criatividade, a exploração, a transformação, de acordo com sua imaginação. (*Diário*, agosto, 2016).

A relação das crianças com estas propostas eram sempre surpreendentes e originais, o que nos mostrava que são espaços e momentos que estão sempre sujeitos a diferentes e a novas interpretações, que nos remete ao que afirma Dinello, autor que referenciou nossos estudos na referida disciplina no curso:

O fato de manipular e experimentar com objetos permite elaborar emoções, sentimentos, inquietações, elucidar dúvidas e, inclusive, as várias formas de se relacionar com outros sujeitos. Sem esses objetos mediadores, a criança (ou o jovem) ficaria limitada ao plano das relações interpessoais, somente;

situação na qual se multiplicam as possibilidades de competição e de agressividade. (DINELLO, 2004, p. 51).

Os corredores também foram ganhando vida, como ilustram as Fotografias 7 e 8: amarelinhas foram sendo colocadas nos chão, móveis no teto, obstáculos com elásticos e outros desafios nas portas tornaram-se de certa forma frequentes, fotos das crianças nas paredes em atividades da escola foram sendo reveladas e expostas, sendo trocadas esporadicamente.

Fotografia 7 - Corredor da escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2014.

Os espaços da escola foram se tornando um “convite” para as crianças interagirem, com suas formas originais e criativas. Lembro que mesmo nas atividades de rotina, como a ida ao banheiro, refeitório ou pátio, eram atraídas a dedicar momentos no ambiente que se formou, quer sozinha ou nos encontros com seus pares. Foi se criando um ambiente rico em estímulos e oportunidades organizadas, que constitui um pressuposto adequado para que as crianças não se sintam submergidas fora das salas de referência, mas pelo contrário, que todo ambiente da escola fizesse parte de suas experiências e que se torne uma possibilidade a mais para que ela se oriente de forma autônoma nos espaços. Todo espaço, por menor ou mais improvável que possa parecer, é passível de interferências e a riqueza do que se propõe vai depender da criatividade, disponibilidade e principalmente do conhecimento do educador. (*Diário*, setembro, 2016).

Fotografia 8: Crianças no corredor da escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2014.

O ambiente que foi se formando nos remete ao colocado por Ceppi e Zini

Um ambiente caracterizado pelas relações que consegue estimular ou possibilitar: um espaço relacional, cuja qualidade não deriva de uma Teoria, mas de uma maneira de enxergar, ler, estudar, interpretar a realidade e de representá-la com consciência crítica. (CEPPI & ZINI, 2013, p. 21).

Outra disciplina que foi ainda mais motivadora para ampliarmos o trabalho com as organizações dos ambientes foi com a professora Aruna Noal Corrêa. Em uma de suas propostas para a disciplina a mesma nos indicou o planejamento de intervenções no espaço com materiais alternativos para um grupo de crianças. A partir daí várias ideias foram surgindo e sendo desenvolvidas também por todas as docentes da escola, já que as propostas eram levadas ao grupo todo.

O movimento que se seguiu foi que, como se uma proposta que encantasse as crianças e os adultos, sempre levasse a outra ainda mais encantadora. As docentes ao observarem o envolvimento e a dinâmica que acontecia nos espaços, se motivavam cada vez mais, agiam como observador participante, sempre pronto a intervir de modo a orientar a novas propostas. Houve uma mobilização coletiva, que envolveu os adultos, ao querer oferecer novidades e oportunidades ricas às crianças, e a elas, que sempre surpreendiam com suas explorações, curiosidade espontânea e vontade de descobrir mais. (*Diário*, setembro, 2016).

Uma das questões que foi observada é que as propostas a serem exploradas poderiam ser usadas tanto pelas crianças da creche como pelas crianças da pré-escola que utilizam os mesmos espaços em momentos ora diferentes, ora coletivamente. E que as intervenções propostas fossem constantemente modificadas para haver novidades e que envolvesse a todos constantemente.

Foi pensado então, no mês de junho de 2015, em propostas de movimentação de inserções nos espaços para que todas as crianças e adultos explorassem livremente, como a inserção de objetos não estruturados, da natureza, nos espaços variados do pátio da escola. Alguns objetos, como troncos de tamanhos e formatos variados, foram sendo expostos para que as crianças manipulassem e realizassem suas próprias explorações e construções de conhecimentos em interações com os variados grupos da escola.

Igualmente foi disponibilizado para as crianças materiais da natureza, como cascas de árvores, sementes variadas, cascas de arroz, pedras, porongos de diferentes formatos e tamanhos, ilustrados na Fotografia 9.

Fotografia 9 - Criança no pátio da escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2015.

Da mesma forma estes foram disponibilizados para livre exploração das crianças e observação das docentes, que vai ao encontro do que diz Tognetti

A oferta de objetos e materiais disponíveis, muitos dos quais podem ser utilizados com autonomia, com a seleção intencional de uma vasta gama de escolha de materiais reciclados e naturais ou então não-estruturados, permite às crianças reinventar significados e possibilidades de uso, padrões e rituais de jogos originais [...]. (TOGNETTI, 2014, p.27).

Também se propôs a construção de móveis grandes que foram construídos com a participação das crianças, e colocados variedades de materiais, que apresentassem diferentes cores, reflexos, texturas, pesos, medidas. Esses objetos também iam sendo trocados com o tempo.

Os olhares curiosos e expressões de admiração, seguidos de livre exploração, [que se percebe na Fotografia 10], nos mostravam que essas modificações eram muito ricas e válidas de se investir cada vez mais nelas. Seguiam um movimento que incluía a todos, pois eram intervenções que contemplavam todas as turmas, abrangendo crianças e docentes como agentes ativos da construção e exploração de novas vivências e proporcionando a produção de novos saberes e a reflexão sobre ações junto e com o grupo escolar, por que almejávamos conseguir mudanças e novidades não somente para uma ou duas turmas e sim para todo o grupo. Já disponibilizávamos “tempos” para as crianças de diferentes idades interagirem, ao organizarmos os momentos de espaços coletivos com o cuidado que variadas turmas se encontrassem, mas com a exploração dos materiais essa relação de crianças de diferentes idades se mostrou mais rica ainda, visto que os materiais não discriminaram em nenhum sentido. (*Diário*, setembro, 2016).

Fotografia 10 - Crianças no pátio da escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2015.

A construção dos móveis se deu dentro das salas de aula com a participação das crianças, visto que na prática das construções, inúmeras explorações enriquecem o aprendizado e os conhecimentos do grupo foram sendo explorados. Por exemplo: brincar com os panos estendidos como se fossem obstáculos passando por baixo dos mesmos, correr com as tiras coloridas nas mãos e enroscadas pelo corpo, brincar e explorar as garrafas coloridas observando e ajudando as docentes a preenchê-las.

Foi se pensando, a partir daí, em intervenções que abarcassem os mais variados espaços, ora na parte externa ao prédio escolar, ora nos corredores, entrada, chão, paredes, assim como parte de construções. Nessas intervenções os materiais foram diversos: Tecidos, papéis de variadas texturas, cores, pesos e medidas; Cordões; Fitas; CD's; Mangueiras plásticas; Garrafas pet; Água; Anilinas, corante alimentício; Porongos; Tinta guache; Colas coloridas; pincéis; Toras de madeiras de diferentes tamanhos; Tampas de panelas; Frigideiras; Correntes, latas, etc.

Conforme os materiais planejados iam sendo organizados e prontos, iam sendo expostos nos variados espaços da escola, alguns soltos no chão (troncos, madeiras, porongos, pneus), outros presos aos troncos e galhos das árvores, mas de acesso às crianças, como mostra a Fotografia 11; móveis grandes compostos com materiais de diversificadas texturas, cores, formas; garrafas com líquidos e

papéis coloridos com diferentes cores, pesos; os porongos; potes com diferentes produtos dentro, que ao serem manipulados apresentavam variedades de sons e pesos.

Fotografia 11 - Crianças no pátio da escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2015.

A escola ganhou o colorido que refletia a vida que ali acontecia. Aos poucos se compôs nova paisagem nos espaços externos ao prédio. Todos que por ali passavam e depositavam nesses ambientes um olhar atento percebiam que ali ‘reinava’ a dedicação ao universo infantil. As turmas foram convidadas a estarem nesses espaços para explorarem e brincarem, motivados pelo novo e curiosidades inatos aos seres humanos. Foram momentos de encantamento que se pode presenciar nestes espaços, tanto de adultos, como (e principalmente) das crianças. (*Diário*, setembro, 2016).

As propostas vêm ao encontro da pedagogia proposta por Malaguzzi (1999), na qual a riqueza das oportunidades disponíveis, como recursos humanos e materiais, caminha em direção oposta à possibilidade de definir com antecedência o que vai acontecer. Deixa aí o elemento de magia, do encantador, original, único, que é observar como a criança vai agir diante das possibilidades, permitindo-a ser a protagonista dos seus atos e experiências.

Gandini coloca que

O espaço precisa garantir o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é estabelecido para favorecer

relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças. (GANDINI, 1999, p. 151).

As docentes nestes momentos se tornam disponíveis. As crianças, como pequenas *cientistas*, logo vão por conta própria explorando, analisando e pesquisando possibilidades de interagir com os materiais. A ideia trabalhada é que a perspectiva da educação seja aquela de criar as condições para que ela aconteça.

O espaço foi concebido como além de um recurso e oportunidade de acolher, mas também para evocar e tornar possível o protagonismo e experiências das crianças. Como indica Horn (2004) “O espaço não é algo que emoldure, não é simplesmente físico, mas atravessa as relações, ou melhor, é parte delas.” (p.9).

Destaca-se, assim, o protagonismo das crianças no seu processo de crescimento e desenvolvimento de suas relações, conhecimento e aprendizagem. A valorização da força e da identidade que as crianças se apresentam em cada situação em que seja rico o conjunto de oportunidades oferecidas para sua experiência.

Os troncos, de diferentes tamanhos, formas e pesos, inicialmente usados para subir/descer, pular e rolar, foram se transformando em cavalos, alimentados com baldinhos de areia, grama e água; as toras viraram motos, carros e as menores serviam de rodas, cuidadosamente colocadas em lugares adequados para estas.

E o melhor que se percebeu nas interações das crianças, entre elas e com os materiais: nesses momentos/espacos/tempos não houve conflitos negativos, as possibilidades de exploração, curiosidade e prazer foram maiores. As docentes não precisavam dedicar tanto tempo para mediar conflitos, ou orientações para as crianças não se machucarem, que era comum no pátio, visto que é um espaço amplo e com duas pracinhas. Passaram a se mostrar então dispostas a formar uma parceria nas explorações das crianças. Percebia, porém, que nem sempre a presença da docente era bem vinda, parecendo-me muitas vezes que as mesmas demonstravam um sentido de perda do papel que estavam acostumados a desempenhar. (*Diário*, setembro, 2016).

Acreditamos, como Cabanellas (2005), que, ao transformarmos um ambiente, estaremos trazendo implicações para os demais espaços de uma forma geral, já que a escola se caracteriza por ser um espaço coletivo. Ao propormos e utilizarmos elementos concretos, desencadeamos ricas experiências de aprendizagem e desenvolvimento para as nossas crianças.

Observando, dessa forma, percebeu-se que o ambiente se transformou em algo que educava as crianças, atuando como um educador além do docente, o que ia ao encontro com o que diz Gandini

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível, deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. (GANDINI, 1999, p. 157).

Destaca-se aí o papel que a criança foi ganhando: de entrar nessas experiências como protagonistas. Não foram as docentes que orientaram como explorar esses materiais, pois se evidenciou a criança como sujeito ativo, competente, construtivo, um sujeito “rico”, pela sua característica de curiosa, sociável, se torna um sujeito forte e competente, que impressiona com suas ações. Saiu daí o papel de sujeito passivo, que precisa de alguém responsável pela sua aprendizagem.

Os troncos foram rolados, carregados, empilhados, medidos. O esforço dos pequenos foi admirável, mas não há cansaço quando se explora algo novo e estimulante. As garrafinhas pet e os potinhos com diferentes cores e pesos penduradas nas árvores foram exaustivamente exploradas. Foram medidas e plausíveis de outras explorações, como um jogo de lançá-las, desviando-se delas e mesmo de “*apanhá-las*”, como se fossem frutas e dessem na árvore, conforme uma fala infantil. Os porongos, ora foram objeto de olhares desconfiados e até mesmo temerosos, hipóteses de que eram cobras, e até de atitude de tirar o sapato para bater neles... mas logo foram incorporados ao grupo de explorações, e aceitos nas brincadeiras. Os móveis de TNT encantaram pelo seu colorido e movimento e foram constantemente usados nas brincadeiras e no *faz de conta infantil*, num jogo de esconder-se e revelar-se entre as tiras coloridas. Esconderijos ou casas, depende de quem brinca e do quanto imagina diante delas. (*Diário*, julho, 2016).

A criança vista como sujeito ativo e competente, protagonista dos processos relacionados ao seu crescimento fica evidenciado especialmente quando se leva em conta o valor de sua curiosidade espontânea, de estar ali voluntária, ativa e construtivamente. Quando se é dado a oportunidade de opção para a criança, o processo de sua aprendizagem flui naturalmente, pois deixa a criança experimentar-se ativamente, como indica Fortunati “à sua extraordinária capacidade de estar construtivamente presente dentro dos contextos de experiências em que se encontram envolvidas”. (2014, p.43).

É muito bom ver os modos originais de exploração quando o contexto reflete um projeto de organização da escola consciente da identidade das crianças. É um

caminho que possibilita evoluir as experiências por meio de novos significados e novas possibilidades que o ponto de vista das crianças oferece.

Com essas pequenas e frequentes intervenções, a escola já ganhou um novo colorido, pareceu mais viva, com nova cara de criança e de Educação Infantil. A partir dessas experiências, pôde-se constatar a importância dos espaços estarem em constantes modificações, surgindo a ideia de outras modificações.

É importante também refletir que passar por este processo nem sempre foi totalmente prazeroso e tranquilo para todos os envolvidos: pais, docentes, funcionárias. Aprender a lidar com a espera das crianças brincando com as amarelinhas, com os móveis, os painéis ou envoltos na apreciação das fotos na ida ou volta ao banheiro, refeitório, pátio ou mesmo na hora da chegada e saída, nem sempre foi visto como positivo, mas foi sendo aos poucos trabalhado. As portas e corredores com obstáculos também foram muitas vezes colocados como entraves do funcionamento das rotinas, mas com o tempo foi observadas o dinamismo dessas intervenções e também sendo pesados os contras e os benefícios e estes últimos prevaleceram. (*Diário*, setembro, 2016).

Esse ambiente foi sendo visto como um sistema de oportunidades para experiências possíveis de serem amplamente exploradas pelas crianças. A escola transformou-se, visivelmente, em um lugar que realmente se dedica à infância e prioriza a criança ao trazer um ambiente generoso na oferta de oportunidades e estímulos.

A comunidade escolar foi participante ativa de novas transformações, atuando como parceiras da escola, percebendo essas modificações, já que passaram a fazer parte das mesmas junto com as crianças, interessando-se em ajudar a construir muitas delas, como mostra a Fotografia 12.

Fotografia 12: Mutirão de pais na escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2015.

Muitas propostas foram sendo organizadas na frente da escola, em dias distintos. Então, já na chegada, as crianças e também os pais eram desafiados a interagirem com as mesmas, como espaços com cabaninhas, colchonetes, livros e brinquedos; cestas com bolas, cordas, bambolês; caminhos com obstáculos, papéis colados nas paredes com materiais como lápis, giz, canetas, carimbos, tintas; mesas com materiais alternativos como argila, palitos, cascas de madeira, sementes, como ilustra a Fotografia 13.

Fotografia 13: Pais e crianças na escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2015.

Esses lugares, sempre acolhedores e prontos para serem usados, focam na perspectiva de que as crianças deixem no espaço da escola suas marcas e que a escola é sua.

Também na entrada da escola foram sendo construídos painéis com materiais não estruturados, como tampas, torneiras, tomadas, telefone, correntes, latas, etc, oriundos das docentes e também das famílias, que, vendo as modificações se interessavam e vinham oferecer novos materiais para serem acrescentados ou trocados.

Algumas vezes o difícil para nós adultos, pais e docentes, era esperar o tempo da criança para explorar esses materiais ao entrar ou sair dos ambientes. Essas experiências propiciaram um percurso de exploração e conhecimento em harmonia com o ritmo de atenção e desenvolvimento individual. Muitas vezes as crianças ficavam na hora da chegada explorando as propostas e não queriam entrar na sala de referência, outras vezes isso se dava na hora de ir embora. As docentes também enfrentavam essas questões ao se deslocarem pelos espaços. Eu percebi que a criança, ao desempenhar seu papel de sujeito, protagonista de

suas explorações, deixava muitas vezes o adulto sem saber que caminho tomar: Esperá-la, visto a importância e riqueza desses momentos ou conduzi-la contra sua vontade visto os tempos da escola. As crianças impressionavam com suas ações mostrando o sujeito competente que é. (*Diário*, outubro, 2016).

Observa-se o quanto as crianças são atraídas para um espaço estimulante, como materiais não estruturados, que são mais ricos de múltiplas possibilidades de combinações e explorações em relação a brinquedos comprados prontos, os quais geralmente tem um único ou específico modo de usar.

Essa proposta ganhou força principalmente no ano de 2015 e teve como elemento propulsor o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, já que nos deu suporte e embasamento e contou como elemento positivo que éramos três docentes que frequentavam o curso na escola, mas que se multiplicou para as outras que vivenciaram essa valiosa experiência.

3 MOBILIZAÇÃO DO GRUPO: CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS POSSÍVEIS

Nesse trajeto de experiências coletivas e reflexões (individuais), é importante destacar que algumas docentes da nossa escola já vinham há algum tempo organizando o seu trabalho baseados na valorização dos espaços e materiais a serem utilizados no cotidiano de suas práticas. Especialmente as docentes que trabalham com crianças muito pequenas, como os bebês e as crianças dos maternais, investem nesse aspecto, pois sabemos que as crianças pequenas se desenvolvem a partir das mais diversas explorações sensoriais que são possibilitadas às mesmas nos diferentes ambientes do seu dia-a-dia. Acredita-se na perspectiva de que:

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade — multidimensional e polissensorial — negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas e possibilidades voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa. (BARBOSA; RICHTER, 2010, p.93).

A criança pequena é protagonista, explora o ambiente através de seu corpo e seus sentidos; estabelecendo relações com o mundo físico e social. Nesse sentido, entendemos que os espaços, objetos e materiais disponíveis na Educação Infantil devem estar a favor do seu desenvolvimento, propiciando-lhes, sempre, experiências novas e diversificadas. Portanto, exige um planejamento coletivo, dinâmico e ativo, que repense e reconstrua constantemente seus espaços, tempos e rotinas e, assim, assegure o direito de um desenvolvimento integral às crianças.

O objetivo desse trabalho foi refletir sobre os processos vivenciados com o grupo de docentes e gestoras sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, no entanto, decorrente dessas organizações foi possível perceber outros movimentos do grupo, com formação e práticas mais qualificadas, com tempos mais flexíveis e materiais diversificados.

O trabalho de desafio e o envolvimento do grupo ocorreram a partir das reflexões coletivas. Este processo não se deu de forma natural, mas ao longo desses três anos, sendo construído, foi possível perceber mais claramente os resultados em 2015. Muitas vezes, tenso e marcado por conflitos e contradições

decorrentes do movimento de desconstrução e reconstrução de concepções presentes em cada docente.

A equipe gestora da escola foi liderando e lançando algumas ideias a todo o grupo escolar para que essas possíveis reflexões e reconstruções de espaços e rotinas fossem concretizadas. E assim foi acontecendo.

Na educação infantil, é fundamental a integração dos tempos de cuidar, educar e brincar. O planejamento coletivo, sobre o uso do espaço físico da creche por professores e gestoras, facilita a integração entre cuidar/educar e brincar em todos os tempos da permanência da criança na creche. (BRASIL, 2012, p. 34).

Nossa proposta coletiva envolveu, em um primeiro momento, o que cada docente pensou e criou para seu projeto de transformação e inserção junto a sua turma e colaboradores (pais, familiares, comunidade); num segundo momento, transformou o(s) ambiente(s) com os materiais pensados e selecionados; e, finalmente, esses espaços e objetos foram explorados por todas as crianças das diferentes faixas etárias que compõem a escola.

E, nessa rotina semanal, para os espaços externos, organizávamos de maneira flexível os tempos para as turmas. A exploração era ora de forma individualizada para cada turma, mas também, de forma integrada (berçários x maternais, maternais x pré-escola, pré-escola x berçários, e/ou todos juntos), o que sem dúvida gerou muitas interações e brincadeiras com crianças de diferentes idades.

Nas transformações externas, partiu-se da constatação de que a escola possui um amplo espaço externo, mas pouco aproveitado com recursos materiais. Constatamos que alguns obstáculos existem, como por exemplo: muita umidade e falta de segurança por ser uma área toda aberta, especialmente nos fundos. Sendo assim, pouco pode se investir na compra de brinquedos externos, pois há risco de serem furtados. Sem contar que para adquirir qualquer bem material não se conta com recursos da mantenedora e, sim com o esforço dos educadores e com a boa vontade e parceria dos familiares em colaborar.

Para tentarmos sanar um pouco dessa problemática buscou-se investir nos recursos materiais alternativos e concretos, que pedagogicamente são bem mais significativos e apresentam uma boa parcela de contribuição positiva na educação ambiental dos pequenos e da própria comunidade escolar.

Conforme é colocado no Manual de Orientação Pedagógica, Módulo I (BRASIL, 2012, p. 46): “As crianças podem brincar tanto com brinquedos industrializados como artesanais, construídos por adultos e crianças, além de utilizar materiais de sucata e da natureza”.

Os materiais, como os móveis/cabaninhas em bambolês com TNT coloridos e penduricalhos (CDs, tampa de panela, frigideira, chaves, abridores, etc.), chocalhos diversos e garrafas de plástico coloridas nas árvores, foram construídos com o grupo de crianças e oportunizada a exploração para todas as turmas.

Esses materiais foram preparados nas salas de aula junto às crianças, antes de serem levados e colocados no espaço externo, outros foram trazidos da natureza, como os porongos, os pedaços de troncos, algumas cascas porosas e sementes, taquaras/bambus, pedras de diferentes formas, além daqueles que conseguimos comprando ou com doações (brita, areia, madeira, azulejos, tijoletas, vidros, tintas, corantes, entre outros).

Outros espaços e materiais foram construídos (mesas nos pneus, as placas com materiais diversos e do cotidiano, parede de azulejo, o caminho sensorial, o túnel com canos de concreto e o canteiro delimitado com pets coloridos) e tiveram a participação da comunidade escolar numa espécie de mutirão, no dia da “festa da amizade” que realizamos na escola, como ilustra a Fotografia 14. Acredito, fielmente, a partir dessas experiências que: “A qualidade da educação infantil depende da integração entre a creche, a família e a comunidade”. (BRASIL, 2012, p. 51).

Fotografia 14 - Mutirão de pais na escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2015.

Foi fundamental contar com a participação das famílias, visto a importância das mediações dos adultos ao organizar espaços, construir brinquedos e brincar junto com as crianças. O Manual de Orientação Pedagógica módulo III, coloca que:

Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas (professores, pais e outras crianças), escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras. (BRASIL, 2012, p.7 e 8)

Nesse sentido, acreditamos na relevância das crianças serem agentes ativos na construção dos jogos, brinquedos e brincadeiras, estando envolvidas com suas famílias nas construções dos espaços e, também, proporcionar a estas o conhecimento acerca das possibilidades de materiais e explorações com as crianças.

As crianças, ao chegarem ao pátio da escola, se deparavam com uma infinidade de materiais para explorarem, isso torna, assim, suas interações e brincadeiras bem mais ricas e prazerosas. Tudo isso se percebe em seus olhares, gestos, falas e o tempo que ficam e/ou reclamam para permanecer nos novos ambientes organizados para elas.

Na hora da entrada na escola foram percebidos os reflexos das intervenções propostas. Nas paredes e no hall de entrada houve modificações possíveis de serem exploradas pelas crianças, mudando o que era uma rotina somente de espera, pois os pais tinham de esperar os filhos que se encontravam nas interações, as quais nem sempre eram concluídas, pois as mesmas tinham de ser “apressadas”, tanto na chegada quanto na saída. Os espaços da escola são sempre atrativos para se ficar além do tempo de atendimento.

Esse processo resultou das intenções planejadas dos adultos envolvidos (docentes, gestoras, funcionárias e famílias), os quais buscaram organizar e colocar à disposição das crianças oportunidades e possibilidades que orientaram as experiências e incentivaram as interpretações originais, novas, algumas vezes até diferentes daquelas que o espaço se propunha realizar no primeiro momento.

Essa dimensão reflexiva, que envolve a todos diante do novo, trouxe a sensibilidade para o inesperado, de uma educação alimentada pelas trocas trazidas nas relações que se estabelecem no ambiente, como coloca Fortunati ao citar a

pedagogia de Malaguzzi, que “o cuidado com o espaço e a ideia que o contexto deva entrar em relação com as relações de quem o habita” (2014, p.12).

Notoriamente percebeu-se que, quanto mais se explora o espaço, mais possibilidades surgem. Essa prática, de ver o espaço como algo que constantemente pode ser transformado, é uma experiência rica e válida de se transformar em prática nas escolas, pois conhecendo e passando por essa experiência, abrem-se maiores necessidades e possibilidades de se continuar com esse trabalho.

Foi muito significativo constatar também, nas minhas reflexões, que, conforme as crianças foram ganhando papel de protagonistas, as docentes também foram ganhando um novo papel. Ao projetarem a ação educativa a partir da organização de oportunidades nos ambientes, o docente deixa de ser o centro do processo, passa a ser um observador, claro que participante, mas no sentido de orientar a ação educativa, por meio de uma proximidade, não invasiva, de uma escuta atenta, retorno a curiosidade, de afeto.

Quando o professor sai do papel central da ação educativa passa a ser como “um dos recursos que o contexto pode colocar à disposição” (TOGNETTI, 2014, p. 30), e tem de oferecer espaço para o protagonismo das crianças, apoiando sua autonomia. Essa mudança de posição nem sempre é fácil para docentes que tiveram sua educação, formação e até mesmo suas práticas permeadas por outros paradigmas.

Em várias situações percebi que a “ida ao pátio” passou a ser ansiosamente esperada pelas docentes e que, apesar de já fazer parte do cotidiano da escola esses momentos, com as organizações dos ambientes, tiveram seu sentido ampliado, porque as docentes demonstraram um novo comportamento; passaram por uma fase inicial de “perda” de ser a principal mediadora das aprendizagens e foram investindo em outras atitudes. Ao invés de chegar ao pátio e sentar nos bancos, mediar conflitos ou cuidar para que as crianças não se machucassem, as docentes também passaram a interagir com o ambiente e com as crianças diante de tantas novidades de olhares e interações das crianças com os materiais e espaços.

Os relacionamentos das docentes com as crianças precisam conter interesse e envolvimento mútuo, essa é a verdadeira interação docente/criança. Essas propostas podiam ser experimentadas por pequenos grupos, pares, ou mesmo sozinhas. O que traz uma mudança muito forte comparada às práticas tradicionais,

que sujeitam todo o grupo à instrução ao mesmo tempo, de terem de criar mesmos modelos de atividades, como indica Horn

Os educadores tem preferência por realizar trabalhos dirigidos, feitos individualmente, não preveem espaços para tarefas coletivas e tem dificuldade por orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento. (HORN, 2004, p.24).

Como contraponto a essa perspectiva homogeneizadora, Edwards (1999) defende que as crianças, como entendidas em Reggio, “são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros” (p.160). Essa definição de criança leva a outra visão de docente, que tem o papel de ouvinte, observador, distribuidor de oportunidades.

Foi possível constatar que as crianças permanecem durante muito tempo observando e explorando quando se confrontam com a curiosidade e, assim como entram nesse processo, são livres para sair e buscar novas interações. Se aproximar e interagir com as propostas nos ambientes e se distanciar buscando outras, cabem a elas, as crianças. A docente não precisa forçar a direção desse encontro, mas pode alimentar a confiança na potencialidade das crianças, incentivando-as a agir de forma autônoma.

Observando esta mudança, percebi que as docentes saíram da posição de guia para aprender a “caminhar ao lado das crianças” como indica Fortunatti e Zingoni

Somente observando as crianças é que o adulto pode conquistar sua leveza, caminhar a seu lado, e contribuir para tecer os fios da rede de ações e interações que estão em jogo sem interrompê-la ou rompê-la, mas construindo oportunidades para possíveis novas experiências e novas aprendizagens. (2015 p.76).

A mudança de posição das docentes requer que passe a prestar atenção às atividades das crianças, seus problemas, questões que desejam explorar, ajuda-las a descobrir, não no sentido de facilitar, mas de desafiar tornando as experiências mais complexas e envolventes. O papel da docente então caminha no sentido de organizar e promover situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento e aprendizagens, o que vai depender da

forma como organiza o espaço. Também se ressalta a necessidade de uma atitude investigadora, de questionar constantemente sua prática, reelaborando-a.

Porém, essas reflexões levam a constatação de que as docentes necessitam de uma formação constante em meio a sua prática, ter momentos de reflexão, que permita também serem investigadoras da própria prática. Malaguzzi, em entrevista com Gandini (1999), coloca que os professores, assim como as crianças e todas as pessoas, tem necessidade de crescer em suas competências e precisam transformar as experiências em pensamentos e estes em reflexões e assim em novas ações.

Portanto, esse processo, complexo, requer tempo e estudos, uma formação permanente, que na rede municipal de ensino de Santa Maria ainda não é possível com os momentos e tempos destinados para tal, precisando o docente fazer isso fora do seu horário de trabalho, o que dificulta muitas vezes esse processo, assim como o planejamento de materiais e espaços e a documentação.

Deste modo, a importância da formação continuada é vista como um dos fios condutores de mudanças para dar às crianças de 0 a 6 anos uma educação de qualidade. Foi possível observar nesse estudo que, apesar dos momentos e tempos não serem os ideais, foram significativos, pois as docentes se empenharam, caracterizando suas ações e autorias, conscientes das possibilidades e necessidades das crianças, buscando oferecer espaços e condições ricas e diversificadas para as crianças interagirem e brincarem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Manual de orientação pedagógica: módulo I (Brinquedos e Brincadeiras nas Creches vol. 1), 64 p. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos, Brincadeiras e Materiais para Crianças Pequenas**. Manual de orientação pedagógica: módulo III (Brinquedos e Brincadeiras nas Creches, vol. 3), 40 p. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BARBOSA, M.C. e RICHTER, S.R.S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche /N Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Coords.). **Territorios de la Infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía**. Barcelona: Editorial Graó, 2005 .

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: Como projetar ambientes para educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DINELLO, Raimundo A. **Os jogos e as ludotecas**. Santa Maria: Palloti, 2004.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ Carolyn Edwards, Lella Gandini, Geroge Formam**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G., PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, FE-UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62)

FARIA, Vitória, BARRETO, Líbia de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2ª ed. São Paulo:Ática, 2012.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FORTUNATI, Aldo. San Miniato e a educação das crianças: A história, os dados e os conceitos-chave. In: FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a**

educação das crianças. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS, 2015.

_____. ZINGONI, Sara. Provocar com oportunidades as experiências. As crianças construtoras de microculturas. In: FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças.** Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS, 2015.

GANDINI, Leila. Espaços Educacionais e de envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ Carolyn Edwards, Lella Gandini, Geroge Formam. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARANHANI, Marynelma C. A docência na educação infantil. In: SOUZA, Gizele. **Educar na Infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACEDO, Lino de. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar/** Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petry e Noremar Christe Passos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Visualidade e infância até seis anos: Versões em imagens e os desafios da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOGNETTI, Gloria. Começando pelos bastidores: A complexa articulação da intencionalidade educativa. In: FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças.** Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS, 2015.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.