



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Ghisleny de Paiva Brasil

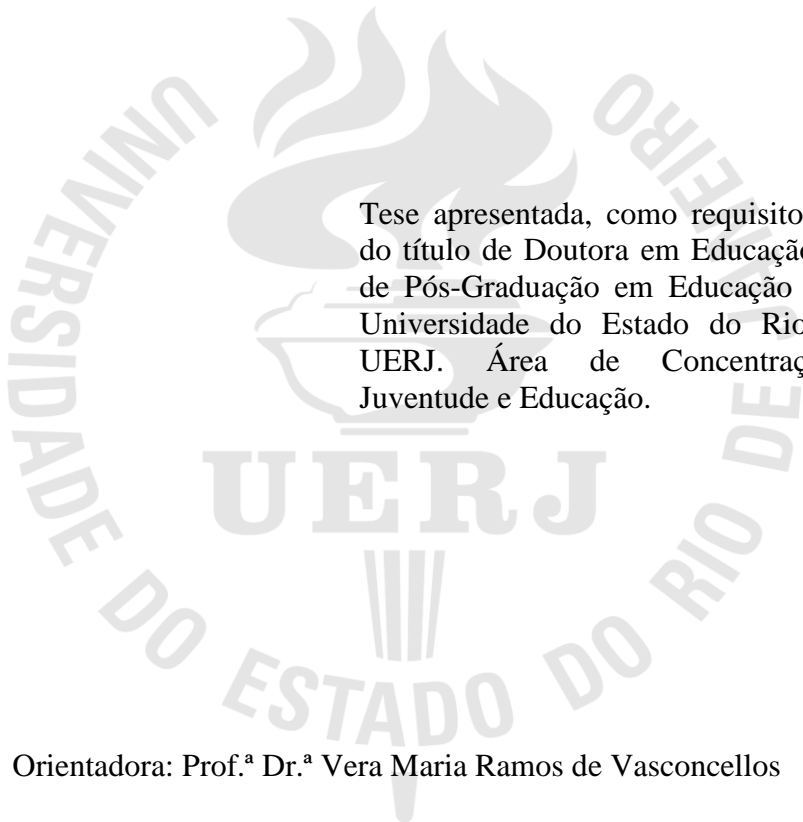
Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas

Rio de Janeiro

2016

Maria Ghisleny de Paiva Brasil

Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas



Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Área de Concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B823 Brasil, Maria Ghisleny de Paiva.
Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas / Maria Ghisleny de Paiva Brasil. – 2016.
254 f.

Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Educação de crianças – Teses. 3. Educação e Estado – Teses. I. Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

es

CDU 37.014

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maria Ghislenny de Paiva Brasil

Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas

Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Área de Concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 13 de maio de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Orientadora)

Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Ligia Maria Motta Lima Leão Aquino

Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Faculdade de Educação da UFJF

Prof.^a Dr.^a Denise Maria de Carvalho Lopes

Centro de Educação da UFRN

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Lima de Andrade

Faculdade de Educação da UERN

Rio de Janeiro

2016

Às **crianças**

À Jacó Neto e Heitor Bertoldo, meus filhos, **crianças** amadas, meus maiores e melhores projetos, por terem me inspirado desde cedo a refletir sobre os espaços/ambientes de Educação Infantil; por terem compartilhado comigo todos os dias dessa jornada e terem o hábito de me compreender, apoiar, incentivar incondicionalmente e, principalmente, pelo carinho, amor e admiração que me dispensam, combustível insubstituível das minhas lutas. E a todos que procuram manter viva a **criança** que existe dentro de si.

AGRADECIMENTOS

Depois de várias tentativas para iniciar os meus agradecimentos, fui motivada a abrir a Bíblia no livro de Lucas (17, 12-19), que dizia: “Apenas um voltou a agradecer”. Portanto, aqui estamos nós, envolvidos nas reflexões e emoções, a vislumbrar as páginas da história que compõe a nossa vida, olhando as pessoas que deram cor e sentido ao período de produção desta Tese. Pessoas de quem ficamos longe, pela geografia e também pelo acúmulo do trabalho, mas que permanecem vivas nas lembranças e no carinho, que acompanharam de perto nossos medos e realizações, sempre com uma palavra, um olhar, um gesto confortador. Agradecemos, nesse momento, a essas pessoas: familiares, professores, amigos e colegas que souberam estar e não estar juntos conosco nesta tão significativa caminhada de nossa vida.

Primeiro, o meu olhar para o alto: ver as coisas de Deus e as obras que ele operou em minha vida: sua luz foi a fonte, a inspiração, a força, o caminho que me fez chegar até aqui. Obrigada, Senhor, por me dar a oportunidade de viver tamanha experiência de crescimento pessoal e profissional, junto a pessoas tão especiais.

Sobre a sombra do Altíssimo, vejo a minha família – Wellson, Jacó Neto e Heitor Bertoldo –, meu esposo e filhos, que estiveram comigo em todos os momentos, nas dores e nas alegrias, na vontade de desistir e na força de continuar. Obrigada pela compreensão das minhas presenças-ausências e confiança das ausências-presenças! Sem vocês não sei se teria conseguido. Ao Jacó Neto, um agradecimento especial – por ter concretizado graficamente as tabelas da tese.

À minha fonte de energia e exemplo de vida: Obrigada, meu Pai, Jacó Brasil! (*In memoriam*).

À mamãe, Maria Eurides, minha primeira professora, presença firme e forte na sua luta para que eu tivesse acesso ao conhecimento, e que me ajudou sendo mais do que avó sendo também mãe de meus filhos enquanto precisei me ausentar, principalmente durante o estágio doutoral no Rio de Janeiro.

Ao meu querido sogro Bertoldo, pela sua atenção e preocupação constante. Nesse percurso, não o vejo somente como um sogro exemplar, mas também como um segundo pai. Obrigada, por tudo!

Nessa caminhada, com uma mão veio abrir portas e janelas numa cidade totalmente desconhecida por nós – o Rio de Janeiro/RJ –, com outra mão, veio me resguardar do desânimo, e, num abraço forte, mostrou-me estradas possíveis, fez-me ver que além da sua

sabedoria, como pessoas humanas, somos pensamento e emoção, vida e trabalho, tudo em um só momento – suas “praias pedagógicas” foram inesquecíveis. Fez-me sentir que, na produção de um trabalho deste porte, precisamos de orientação, mas também de um ombro amigo. À minha estimada, sábia e admirável orientadora, Prof.^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos, obrigada pela forma atenciosa e gentil como orientou este trabalho. Por ter respeitado os meus limites e mostrado que posso ir, literalmente, mais longe.

Às interlocutoras da pesquisa, Secretárias de Educação dos municípios pesquisados – Antonia Moraes Leite, Maria Luzilania Maia, Chemilla Câmara, Graça Pinheiro – e às professoras Denise Carvalho (professora do Centro de Educação da UFRN) e Filomena Neri (coordenadora do Departamento de educação infantil do município de Natal), obrigada pelo carinho e receptividade com que nos recebeu e pela generosidade no compartilhamento das informações.

Agradeço à direção da Creche Municipal Rita Firmo, Gisele Soares, por ter aberto portas e mentes para a investigação. Sua contribuição com relatos e fotos para recuperar a transição do antigo espaço para a edificação do PROINFÂNCIA foi fundamental para este estudo.

Paro um instante e relembro os Encontros Temáticos e as Intervenções com as co-pesquisadoras Jucelia e Nazia, que deram a cor e o tom maior a este trabalho, obrigada pelo acolhimento e disponibilidade desprendidos. Agradeço, de coração, por terem aberto as portas dos seus saberes e por dedicarem seu tempo para fazerem parte desta história.

Agradeço a todas as crianças que participaram da pesquisa, pelos olhares, gestos e movimentos que apontaram para os lugares da infância, e às famílias, por terem permitido participação das mesmas.

Agradeço à banca do Exame de Qualificação, Prof.^a Adelaide Alves, Prof.^a Denise Carvalho e Prof.^a Conceição Andrade, pelos questionamentos necessários e pelas valiosas sugestões, ajudando-nos a caminhar numa estrada mais segura.

À banca examinadora, especialmente, às professoras Ana Rosa Moreira, Denise Carvalho, Lígia Aquino e Conceição Andrade, pelas contribuições significativas para o engrandecimento e conclusão desta tese. Muitíssimo obrigada!

No passar das páginas, encontro professores do ProPed que deixaram marcas significativas durante as disciplinas que tivemos oportunidade de cursar: Prof. Antonio Senna, Prof.^a Ligia Aquino, Prof.^a Rita Ribes e Prof.^a Mailsa Passos. Obrigada pelas provocações teórico-metodológicas que me fizeram sair do lugar das respostas e ocupar o lugar das perguntas.

Aos colegas do NEI:P&E, Adelaide, Alessandra, Andrea, Anne, Antônia, Aretusa, Erika, Flávia, Maciel, Márcia Gil, Márcia Maria, Mariana, Maria Ignez, pela receptividade, pelas discussões sobre nossas pesquisas e pelos momentos de confraternização.

À colega Antônia, que, de forma especial, se fez presente, com palavras, companheirismo e gestos irretocáveis.

Minhas queridas Reilta Dantas Cirino, Francisca Cabral e meu querido Canindé Silva (colegas do Dinter UERN/UERJ), agradeço, de coração, pela companhia, força e ânimo durante os quatro meses de vivência sobre o mesmo teto no estágio doutoral no Rio de Janeiro – nossas viagens e estadia no Rio foram momentos/encontros agradáveis. Obrigada, por tudo!

Rememorando, vejo os demais colegas do Dinter UERN/UERJ, presenças fortes com palavras, trocas, gestos ou simplesmente com um carinho amigo: Claudia, Márcia, Mayra, Meyre, Sara, Cida, e Zacarias.

À coordenação do Dinter UERN/UERJ, Prof.^a Conceição Andrade, Prof. Gilson, pela mediação entre as duas instituições, e à secretária Adna Raquel, pelo pronto e gentil atendimento. Meu sincero e carinhoso agradecimento.

Ao meu único irmão, Paulo, pelo estímulo, carinho, companheirismo e força.

Continuo a lembrar e vejo pessoas que foram presenças fortes, como meu primo João Dehon, pelas inúmeras vezes que fez o percurso interior-Natal para me conduzir até o aeroporto nas muitas idas ao Rio de Janeiro, e a minha cunhada Sânsia Cristina, pelo zelo para com os meus filhos nas minhas tantas ausências.

Há uma pessoa que é/foi muito especial: minha amiga Larissa Medeiros. Meu sincero e carinhoso agradecimento.

Também especiais são todos os meus familiares, que sempre me apoiaram nessa trajetória. Pela compreensão da importância da minha pesquisa e aceitação da ausência em tantos momentos, dividimos com vocês a nossa alegria e conquista.

À minha querida parceira de estudos no Departamento de Educação do CAP/UERN, Jacicleide Melo, que esteve por todo o tempo ali perto, até mesmo virtualmente. Como é bom saber que pude e posso contar com alguém como você. Como é bom poder dizer: Obrigada, por Tudo!

Aos amigos e amigas que, durante o doutorado, me acompanharam, mesmo quando eu não pude estar tão próxima.

À CAPES, pelo auxílio financeiro recebido durante o curso.

Também nesta história ganha destaque o *Campus* Avançado de Patu/CAP-UERN, por ser um espaço que me proporciona crescer como pessoa e profissional, em especial ao nosso Departamento de Educação. Muito obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por firmar parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do qual tivemos a grata satisfação de sermos aluna. Obrigada!

A vocês,

Todo o meu amor, carinho, a minha admiração e gratidão.

A produção dos ambientes está sempre vinculada aos aspectos simbólicos, cujas tendências e modas expressam o significado que os diferentes espaços apresentam a sociedade. A escolha do local para projetar um espaço-ambiente, as formas, as cores, os objetos que vão compô-lo, enfim, todos esses aspectos traduzem intenções e expectativas de comportamento dos usuários. Assim sendo, acreditar que exista uma forma ideal e única de se organizar espaços de educação infantil é um grande erro, pois crianças e adultos estão em permanente desenvolvimento, o que nos obriga a pensar que, se os sujeitos se transformam, os ambientes precisam acompanhá-los.

Moreira e Vasconcellos: 2012, p. 130

RESUMO

BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. **Espaço(s) na Educação Infantil**: entre políticas e práticas. 2016. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O espaço, quando bem planejado e organizado, constitui-se em um parceiro do educador, sendo um elemento curricular por natureza. Neste entendimento de espaço-ambiente para a educação infantil, esta pesquisa analisa como é ressignificada a política nacional de edificação dos espaços (ProInfância) no cotidiano de uma sala do berçário numa creche municipal. O ProInfância é um programa do Governo Federal criado em 2007, cujo objetivo principal é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. A parte empírica da pesquisa é apresentada em dois momentos: (1) estudo do espaço no ciclo de políticas e (2) intervenção. No primeiro, analisamos as políticas nacionais voltadas para o espaço da educação Infantil: Parâmetros Básicos de Infraestrutura (2006); Parâmetros de Qualidade (2006); Indicadores de Qualidade (2009); Critérios para o atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais (2009); Brinquedos e brincadeiras na creche (2012); o Novo Plano Nacional de Educação (2014); e, o ProInfância (2007). Apoiada no Ciclo de Políticas (BALL, 2011), a pesquisa buscou investigar os embates e as lutas presentes nos contextos de influência e produção de textos, via entrevistas com as Secretárias de Educação e análise dos documentos de cinco municípios do Rio Grande do Norte, escolhidos por afinidade e ligação acadêmica. No segundo, fizemos uma intervenção na única creche construída com tal investimento, em um desses municípios – Olho D'água do Borges/RN – em parceria com duas professoras do berçário, na busca de entender os significados e sentidos produzidos por elas sobre o papel do ambiente em suas ações pedagógicas e as transformações dos arranjos espaciais possibilitadas pela pesquisa-intervenção. A base teórico-metodológica da pesquisa, além do Ciclo de Políticas, apoia-se nas abordagens histórico-cultural de L. S. Vygotsky (2007) e de M. Bakhtin (2011), em especial seus postulados concebidos como essencialmente sociais e discursivos. Para a produção dos dados da intervenção, foram realizados encontros temáticos; observação e registro em diário de bordo; fotografias dos espaços; debates sobre eles e proposições de transformações; poemas dos desejos; confecção de maquetes da sala desejada; introdução de almofadas temáticas e estantes; e, ações em *follow up*. O estudo constatou que há tensões entre o texto das políticas e suas redefinições no contexto da prática. Os resultados indicam que as intervenções através de ações co-construídas com as profissionais do campo possibilitam ressignificações nos arranjos espaciais, visando à qualidade do trabalho cotidiano com as crianças.

Palavras-chave: Arranjo Espacial. ProInfância. Ciclo de Políticas. Educação Infantil.

ABSTRACT

BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. **Space(s) in Early Childhood Education: between policies and practices.** 2016. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The space, when well planned and organized, constitutes an educator partner, being a curricular element in nature. In this space-environment of understanding for early childhood education, this research analyzes how new meaning, the national building policy areas (Proinfância) in the daily life of a nursery room in a municipal nursery. The Proinfância is a federal government program created in 2007, whose main objective is to provide financial assistance, additional character, the Federal District and the municipalities for the construction and purchase of equipment and furniture for kindergartens and public preschools. The empirical part of the research is presented in two stages: (1) study of space in the policy cycle, and (2) intervention. In the first, we analyzed national policies for the area of early childhood education: Basic Infrastructure Parameters (2006); Quality parameters (2006); Quality Indicators (2009); Criteria for service in Creches that respects the fundamental rights of children (2009); National Curriculum Guidelines (2009); Toys and games in the nursery (2012); New National Education Plan (2014) and Proinfância (2007). Supported the Policy Cycle (BALL, 2011) research aimed to investigate the clashes and present struggles in the contexts of influence and production of texts, via interviews with the Secretaries of Education and analysis of documents of five municipalities of Rio Grande do Norte chosen affinity and academic connection. In the second, we made an intervention in the only nursery school built with such an investment in one of these municipalities – Olho D'água do Borges/RN – in partnership with two nursery teachers, seeking to understand the meanings and meanings produced by them on the role the environment in their educational activities and the transformation of spatial arrangements made possible by the intervention research. The theoretical and methodological basis of the research, in addition to the policy cycle is based on the cultural-historical approaches L. S. Vygotsky (2007) and M. Bakhtin (2011), especially its principles designed as essentially social and discursive. For the production of speech data were performed themed events; observation and recording in the logbook; photographs of spaces; debates about them and transformations of propositions; poems of desires; making models of the desired room; introduction of themed pillows and shelves, and actions follow up. The study found that there are tensions between the text of the policy and its redefinition in the context of practice. The results indicate that interventions through co-constructed actions with the professionals of the field, enable new meanings in spatial arrangements, aiming at the quality of daily work with children.

Keywords: Spatial Arrangement. Proinfância. Policy cycle. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Arranjo espacial aberto.....	62
Figura 2 -	Arranjo espacial fechado.....	63
Figura 3 -	Arranjo espacial semi-aberto.....	63
Figura 4 -	Ciclo de políticas de Ball – principais contextos	87
Figura 5 -	Mapa do Rio Grande do Norte.....	120
Figura 6 -	Creche edificada pelo ProInfância em Olho D’água do Borges-RN.....	137
Figura 7 -	Reunião com os responsáveis.....	148
Figura 8 -	Parque em área descoberta	149
Figura 9 -	Espaço pequeno/sala de atividades.....	152
Figura 10 -	Disposição dos Berços.....	153
Figura 11 -	Bancadas de mármore.....	154
Figura 12 -	Espaços vazios sem decoração, falta de brinquedos e espelho nas salas para os pequenos.....	155
Figura 13 -	Parede I.....	157
Figura 14:	Parede II.....	157
Figura 15 -	Elementos associados ao conceito de espaço e ambiente segundo Forneiro. ...	164
Figura 16 -	Mapa plano produzido pela co-pesquisadora Jucelia.....	167
Figura 17 -	Mapa plano produzido pela co-pesquisadora Nazia.....	168
Figura 18 -	Oficina de caixa-ambiente.....	170
Figura 19 -	Acesso a sala do berçário pelo hall de entrada.....	174
Figura 20 -	Acesso à sala pelo portão lateral.....	174
Figura 21 -	Sala de repouso.....	175
Figura 22 -	Sala de atividades.....	176
Figura 23 -	Espaço para o banho.....	176
Figura 24 -	Espaço para trocas de fraldas.....	177
Figura 25 -	Decoração colorida inacessível às crianças I.....	177
Figura 26 -	Decoração colorida inacessível às crianças II.....	178
Figura 27 -	Quadro com rotina e cardápio.....	178
Figura 28 -	Bancada de mármore.....	180
Figura 29 -	Cadeiras de balanço.....	180
Figura 30 -	Cadeiras para alimentação.....	181

Figura 31 - Tapete Colorido.....	181
Figura 32 - Berços enfileirados.....	182
Figura 33 - Crianças fazendo refeições no refeitório.....	185
Figura 34 - Almofadas Temáticas.....	187
Figura 35 - Exploração das almofadas temáticas pelas crianças.....	188
Figura 36 - Algumas transformações da sala: Cantinho da beleza.....	189
Figura 37 - Algumas transformações da sala: Painel acessível às crianças.....	190
Figura 38 - Algumas transformações da sala: estrelas fluorescentes para o teto.....	190
Figura 39 - Escolha dos Brinquedos.....	192
Figura 40 - Sala do Berçário com as estantes em baixo das bancadas.....	194
Figura 41 - Sala do Berçário com as estantes formando zonas circunscritas.....	194
Figura 42 - Brinquedos na sala de atividade.....	195
Figura 43 - Diferentes usos dos brinquedos I.....	197
Figura 44 - Diferentes usos dos brinquedos II.....	197
Figura 45 - Diferentes usos dos brinquedos III.....	197
Figura 46 - Diferentes usos dos brinquedos IV.....	198
Figura 47 - Execução de instrumentos musicais pelas crianças.....	199
Figura 48 - Transformação da sala em lugar de brincadeira I.....	200
Figura 49 - Transformação da sala em lugar de brincadeira II.....	200
Figura 50 - Transformação da sala em lugar de brincadeira III.....	200
Figura 51 - Transformação da sala em lugar de brincadeira IV.....	201
Figura 52 - Estantes vazadas localizadas na sala do Berçário/I.....	203
Figura 53 - Estantes vazadas localizadas na sala do Berçário/ II.....	203
Figura 54 - Estantes vazadas localizadas na sala do Berçário/III.....	204
Figura 55 - Ressignificação do uso das estantes pelas crianças.....	205
Figura 56 - Introdução de cortinas.....	209
Figura 57 - Painel acessível.....	210
Figura 58 - Animais feitos de espumados.....	210
Figura 59 - Berços com cobertas coloridas.....	210
Figura 60 - Brinquedoteca com novo acervo e totalmente acessível à criança.....	211
Figura 61 - Janela do berçário.....	215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Entrevistas: Partes/Temáticas.....	40
Quadro 2 - Conteúdos/Finalidades dos Encontros Temáticos.....	43
Quadro 3 - Números de Estabelecimento de Ensino por Dependência Administrativa, segundo o Nível e a Modalidade de Ensino – 2014	124
Quadro 4 - Síntese do número de crianças atendidas na educação infantil em Olho D'água do Borges –RN.	128
Quadro 5 - Professores da Educação Infantil do Município de Olho D'água do Borges....	134

LISTA DE ABREVIATURAS

APO -	Avaliação Pós-Ocupação
CAP -	<i>Campus</i> Avançado de Patu
CAPES -	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CF -	Constituição Federal
COEDI -	Coordenação da Educação Infantil
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONDENEM -	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
DCNS -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DINTER -	Doutorado Interinstitucional
DIRED -	Diretoria Regional de Educação
DIRPE -	Diretoria de Programas e Projetos Educacionais
DPI -	Desenvolvimento da Primeira Infância
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
FE -	Faculdade de Educação
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FHC-	Fernando Henrique Cardoso
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP -	Fórum Nacional na defesa da escola Pública
FUNDEB-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
GAE -	Grupo Ambiente Educação
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEMA -	Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES -	Instituição de Ensino Superior
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério de Educação e Cultura

MIEIB -	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEI:P&E -	Núcleo de Educação Infantil: Pesquisa e Extensão
PAC -	Programa de Aceleração do crescimento
PAR -	Plano de Ações Articulada
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB -	Produto Interno Bruto
PPGED -	Programa de Pós Graduação em Educação da UFRN
PNE -	Plano Nacional de Educação
PROPED -	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ
PNQEI -	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PROEG –	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROINFÂNCIA -	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROEX -	Pró-Reitoria de Extensão
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RN -	Rio Grande do Norte
SEB -	Secretaria de Educação Básica
SIMEC -	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação no Brasil.
SME -	Sistema Municipal de Ensino
TCLE -	Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido
UERN -	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRN -	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ZDP -	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZC -	Zona Circunscrita

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
1	EM BUSCA DOS CONTEXTOS DA POLÍTICA: O PERCURSO METODOLÓGICO	28
1.1	A natureza da pesquisa	28
1.2	Etapas da Pesquisa	33
1.3	Interlocutoras da pesquisa	37
1.4	As co-pesquisadoras	38
1.5	Instrumentos e Procedimentos da pesquisa	39
1.5.1	<u>Entrevistas</u>	40
1.5.2	<u>Análise Documental</u>	41
1.5.3	<u>Observação e Registro em Diário de bordo</u>	41
1.5.4	<u>Encontros Temáticos</u>	42
1.5.5	<u>WishPoem</u>	43
1.5.6	<u>Fotografia</u>	44
2	A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA INFÂNCIA NAS TEORIAS E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	46
2.1	Espaços da educação infantil: um pouco de história	46
2.2	Em busca de um conceito para espaço	51
2.3	Os espaços para a primeira infância e a teoria histórico cultural	57
2.4	Espaço e desenvolvimento infantil na psicologia ambiental	61
2.5	Abordagem das políticas nacionais para a educação infantil sobre o espaço	65
2.6	O ProInfância	78
3	POLÍTICAS NACIONAIS SOBRE O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO E O CICLO DE POLÍTICAS	82
3.1	Breve caracterização da abordagem do ciclo de políticas	83
3.2	Tensões das demandas legais: contexto de influência	88
3.3	Elementos do contexto da produção dos textos	98
3.4	Aspectos do contexto da prática	116
4	ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROINFÂNCIA NO CONTEXTO DA PRÁTICA	118

4.1	Contexto histórico, geográfico, demográfico, político e cultural de Olho D'água do Borges – RN	119
4.2	Contexto da educação de Olho D'água do Borges/RN	122
4.2.1	<u>Diagnóstico da demanda escolar</u>	124
4.2.2	<u>Situação da Educação Infantil</u>	127
4.3	Edificação da unidade do ProInfância	136
5	ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	144
5.1	Apresentação do Projeto à equipe da Creche	144
5.2	Apresentação do Projeto de pesquisa às famílias	147
5.3	Primeiro Encontro Temático: análise das fotografias	149
5.4	Segundo encontro temático: Estudo dos documentos oficiais	160
5.5	<i>Wish poem</i> – emoções escritas em mapas planos	167
5.6	Oficina de caixa-ambiente	169
6	O ESPAÇO DO BERÇÁRIO: INTRODUÇÃO DE NOVOS OBJETOS	172
6.1	A Organização do Espaço no Berçário	173
6.2	Primeiro Momento: Introdução de almofadas temáticas – Outubro/2014	186
6.3	Segundo Momento: Terceiro Encontro Temático “seleção dos brinquedos e a escolha do ambiente para a introdução das estantes vazadas” – Outubro de 2014	191
6.4	Terceiro momento: introdução dos brinquedos – Outubro de 2014	195
6.5	Quarto momento: introdução das estantes – Outubro de 2014	202
6.6	Quinto momento: Encontro Temático “análise das fotografias da organização dos espaços”	206
6.7	Organização espacial das salas para a inserção – fevereiro/2015	209
	CONSIDERAÇÕES, POR ENQUANTO, FINAIS	215
	REFERÊNCIAS	226
	APÊNDICE A - Carta de apresentação do projeto aos pais	239
	APÊNDICE B - Termo de consentimento	241
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista	243
	APÊNDICE D - Slides/apresentação do projeto de pesquisa	246
	APÊNDICE E - Slides/concepções de espaço nos documentos oficiais	247
	APÊNDICE F - Etapas da construção dos dados durante o ano de 2014	248
	APÊNDICE G - Indicadores de diagnóstico dos municípios pesquisados	249

APÊNDICE H - Ambientes do prédio financiado pelo PROINFÂNCIA da cidade de Olho d'Água do Borges-RN	252
ANEXO A - Artigos da resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, que institui o PROINFÂNCIA	253

INTRODUÇÃO

A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo.

Mia Couto, 2012

A organização dos espaços para a Educação Infantil é um tema de grande relevância para a educação das crianças menores de cinco anos, uma vez que durante séculos elas foram excluídas das políticas educacionais e, por isso, não havia necessidade de se pensar em construir espaços (creches e pré-escolas) e organizá-los, pedagogicamente, transformando-os em ambientes adequados para atender às especificidades da primeira infância.

Nesse sentido, nos últimos anos, a educação infantil em nosso país tem se revigorado com políticas públicas baseadas nos direitos das crianças e no aprofundamento dos estudos sobre as infâncias, especialmente, com as análises de experiências que o sistema público educacional vem desenvolvendo voltadas para as crianças. Esse atual repertório de conhecimentos, princípios políticos, abordagens pedagógicas, imagens de infância – que tanto se enriqueceram das novas concepções de educação infantil – tem grande dificuldade de se materializar em práticas cotidianas na escola. Afinal, não basta traçar grandes objetivos, estabelecer decisões curriculares, definir modos de acompanhar o processo educacional, se tais conceitos não conseguem criar raízes no cotidiano das creches e pré-escolas, na maneira como estabelecemos as relações com as crianças e nas concepções de exercício da docência dos professores de educação infantil.

No plano legal, muito esforço tem sido feito no sentido do reconhecer a importância do desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o espaço físico constitui-se em um elemento essencial para a aprendizagem significativa, desde que também seja adequado às necessidades reais de seus usuários.

Tendo em vista os avanços sociais, o número de crianças que acessam as creches, bem como as mudanças de concepção com relação ao papel da criança na sociedade, a organização do espaço no cotidiano da educação infantil é destaque nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação: *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os*

Direitos Fundamentais da Criança (CAMPOS, ROSEMBERG, 1995/2009), *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998) *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1998), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999, 2009), *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001), *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2005), *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil-ProInfância* (BRASIL, 2007), *Brinquedos e Brincadeiras na Creche* (BRASIL, 2012). Mesmo que essas publicações subsidiem as temáticas “planejamento e organização dos espaços físicos”, ainda constatamos, em nosso país, espaços-ambientes nas escolas de primeira infância desorganizados e inadequados para as especificidades das crianças.

Diante de tal realidade, “o espaço-ambiente se constitui num dos principais pontos e desafios da proposta educacional para essa faixa etária e, como tal, precisa ser pensado, planejado e organizado criticamente pelos educadores” (MOREIRA, 2011, p. 20).

Como Aquino e colaboradores. (2008), entendemos o espaço como um elemento pedagógico, que norteia as práticas educativas e promove o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, esta tese parte da seguinte questão: Como são ressignificadas as Políticas Nacionais de edificação dos espaços da Educação Infantil?

Esta questão, por sua vez, deu origem a outras, que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. São elas:

- Qual o efeito dessas políticas no berçário de uma unidade construída pelo ProInfância?
- Como o espaço desse local é utilizado na prática pedagógica de duas professoras e 13 crianças entre um e dois anos de idade?

É difícil precisar quando teve início o nosso interesse por este tema de investigação, uma vez que vivenciamos estudos e práticas nessa área – Educação Infantil – há, aproximadamente, 20 (vinte) anos. Tivemos nossa primeira experiência docente como bolsista do Ensino Médio, curso Magistério, numa sala de Educação Infantil. Depois, quando passamos a fazer parte da coordenação pedagógica nesta área de ensino no Município de Umarizal-RN e, desde 2000 aos dias atuais, como professora do Ensino Superior em curso de formação de professores – Pedagogia –, onde ministramos as disciplinas da área: Concepções e Práticas da Educação infantil, Estágio na Educação Infantil, Literatura e Infância e Corpo, Movimento e Ludicidade. Desde então, vivenciamos experiências de ensino, pesquisa,

extensão, oficinas, encontros de formação, visitas às salas da educação infantil, sempre tendo como respaldo leituras e teorias da Educação que contribuíram/contribuem sobremaneira para o nosso olhar sobre as questões da infância e das crianças pequenas.

Assim, acompanhar os estudos da área – educação infantil – de forma a investigar a implementação, na prática, das Políticas Nacionais de Educação Infantil sobre o espaço/ambiente, nosso objeto de estudo, num campo de múltiplos olhares, constitui-se um desafio e um desejo. **Desafio** pela premente necessidade, que nos impõe a pesquisa, de distanciamento do objeto. Ao mesmo tempo em que estamos implicados nele, realizando reflexões sobre a ação, não apenas nossa, mas dos sujeitos que conosco vivem o processo, uma vez que somos professora no curso de formação de professores, bem como supervisora de estágio nas instituições e além de desenvolvermos ações extensionistas no campo da pesquisa. **Desejo** pelo sentimento que nutrimos em relação à educação infantil, que nos faz brilhar os olhos, que nos leva a querer mudar e intervir, reagindo contra as intempéries que recaem sobre as crianças das classes populares, deixando-as cada vez mais em situação de desigualdade social, como sujeitos sem direitos, sem voz e sem vez. É assim que nos sentimos neste trabalho – de corpo e alma/desejo e coração – em busca de uma racionalidade que contribua com mudanças, mesmo que pontuais, para um lugar que tenha a criança como centro do processo educativo – uma criança cidadã.

Foi a partir de nossa experiência pessoal e profissional que surgiram os motivos impulsionadores dos estudos realizados no mestrado e que estamos dando continuidade no doutorado. São nossos objetivos nesta pesquisa: 1º) Analisar como são ressignificadas as políticas nacionais de edificação dos espaços no cotidiano escolar da Educação Infantil; 2º) Conhecer o efeito das políticas sobre o espaço no berçário de uma unidade construída pelo ProInfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil; 3º) Compreender a utilização desse espaço por duas professoras e treze crianças entre um e dois anos.

No Mestrado em Educação¹, realizamos uma pesquisa, em colaboração com duas professoras da educação infantil², na qual constatamos, a partir de suas falas, lacunas na formação na área da infância. Nossa investigação teve como foco a contribuição do estágio

¹ Brasil, M. G. P. A contribuição do Estágio Supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo. PPGED – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

² Graduandas em serviço no curso de Pedagogia – PROFORMAÇÃO/Programa de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e a professora pesquisadora do Ensino Superior, 2010.

supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo e como metodologia a abordagem colaborativa (BRASIL, 2010).

Dentre os resultados obtidos na pesquisa, verificamos que as colaboradoras, embora vivenciando uma formação em serviço, tendo a sua própria atuação docente na educação infantil como objeto de investigação e reflexão, no início, ainda não compreendiam a necessidade de refletir sobre a sua prática, ou seja, refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (ALARCÃO, 2008). Elas percebiam a necessidade de mudar o pensamento e a forma de agir. De acordo com a pesquisa, as professoras que atuavam nas instituições da educação infantil pouco refletiam sobre a organização do espaço e a participação das crianças. Os espaços, normalmente, eram planejados e organizados antecipadamente e apresentados às crianças como algo pronto e fechado. As colaboradoras não levavam em consideração os anseios das crianças, tratando-as como seres sem fala, sem opinião.

Durante a pesquisa, através das observações, constatamos que as professoras da educação infantil organizavam o espaço de maneira que não contavam com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções do espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. Ou seja, o entendimento e as práticas das professoras ainda estavam voltados ao espaço como atributo físico, pronto e acabado, em que percebemos nitidamente a falta do envolvimento das crianças como sujeitos e partícipes desse espaço.

Entendemos que cuidar de crianças não significa somente atender suas necessidades físicas, oferecendo-lhes condições de se sentirem confortáveis em relação a sono, fome, sede, higiene, dor etc. Cuidar/educar inclui criar um ambiente que garanta, ao lado do conforto e da segurança física, a segurança psicológica e social das mesmas e o acompanhamento e a estimulação para elas explorarem o ambiente e construírem sentidos próprios, à medida que vão se constituindo como sujeitos com formas de agir, sentir e pensar culturalmente, embora apropriadas de modo único e inovador.

Segundo Vasconcellos (2007, p 10), “é preciso valorizar a cultura local; ao mesmo tempo, porém, se faz necessário reconhecer os ritos, ritmos e modos próprios de desenvolvimento de cada criança e a complexidade dos mundos sociais onde expressam suas singularidades”. Nesse sentido, é preciso preservar as condições de existência e dignidade da criança, que é (co)autora de seu próprio processo de desenvolvimento.

Portanto, neste estudo, nossas inquietações estão em torno de que um espaço físico destinado às crianças da Educação Infantil necessita ser planejado de acordo com a sua faixa

etária, criando possibilidades para que elas possam usufruir do mesmo de maneira lúdica e prazerosa, além de contribuir para o seu desenvolvimento. “Nessa perspectiva, o arranjo espacial, isto é, o modo como os objetos, equipamentos e mobiliários estão dispostos no espaço e são utilizados, se constitui num *mediador* do desenvolvimento infantil.” (MOREIRA, 2011, p. 19).

Nesse sentido, as questões e os objetivos do estudo definiram seu lócus: a creche pública. Para chegarmos a esta escolha – Creche Rita Firmo, do município de Olho D’água do Borges/RN –, primeiramente, constatamos que, entre os municípios possíveis, apenas este possuía uma unidade construída pelo ProInfância. Nessa perspectiva, nosso propósito foi perceber a repercussão das políticas nacionais de educação infantil nas municipais e estas no contexto prático: o cotidiano de uma Escola de Educação infantil potiguar.

Para tal, trazemos a abordagem do “ciclo de políticas” (*policy cycle approach*), que é um referencial teórico-metodológico sistematizado a partir dos estudos de Stephen Ball (2011) e seus colaboradores para análise de políticas educacionais. Trata-se de um referencial inovador por envolver a articulação do macro e micro contextos na análise das políticas, uma vez que o procedimento mais comum nas pesquisas em políticas educacionais é a adoção isolada de um desses enfoques. Nele, os processos micropolíticos ganham destaque em inter-relação com o macro. Enfatiza-se o potencial de reinterpretação, enfrentamento e recriação das políticas pelos sujeitos que as vivenciam nos espaços formais de educação em sua plena vinculação com as questões que atravessam o campo da educação no âmbito local, nacional e internacional. Essas “micropolíticas” acabam por interferir no rumo e na configuração inicial das políticas e vice-versa, constituindo uma via de mão dupla, sem fragmentar ou hierarquizar os fatos e sim enfatizando as interdependências, multifacetadas, disputas e embates que a todos atingem de forma dinâmica e, por isso, não linear. As políticas públicas são entendidas como decisões que afetam a todos, tomadas por personagens distintos, a partir de pressupostos políticos nem sempre explícitos.

O trabalho também dialoga com a perspectiva de Lev Vygotsky (1998), por compreender o conhecimento como algo constantemente reconstruído, tanto no plano coletivo, quanto no individual. O autor enfatiza a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. Assim, a pesquisa é entendida como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo (FREITAS, 2012). Além disso, toma como aporte as proposições do dialogismo de M. Bakhtin (1995, 2003), para quem o conhecimento que produzimos é uma questão de voz que, necessariamente, precisa considerar

as situações discursivas e as condições de enunciação e de produção dos discursos. A construção de sentido de todo discurso é, por definição, permanente (BAKHTIN, 2003).

Esta visão prospectiva de pesquisa significa investir na produção, no aprendizado, no imprevisto, no súbito, nas surpresas, deixando de lado as certezas, os controles, legitimando outros modos de olhar, descontínuos e inesperados. Identificar os sentidos atribuídos, os significados construídos, as relações, os interesses e as angústias foram os desafios desta pesquisa sobre as políticas que versam o espaço na educação infantil.

Assim, para buscarmos responder as questões, primeiramente, fizemos um percurso em quatro municípios do médio oeste potiguar, escolhidos por afinidade, ligação acadêmica, afetiva e que possuem alunos do curso de Pedagogia do CAP/UERN³. Esses alunos atuam como docentes na educação infantil dos municípios de: Patu/RN, Umarizal/RN, Rafael Godeiro/RN e Olho D'água do Borges/RN. A escolha por Patu justifica-se porque é nele que está sediado o CAP e também as escolas parceiras do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. As práticas vivenciadas de estágio foram uma das motivações do nosso estudo. Optamos pelo município de Umarizal por ter sido o *locus* da pesquisa de mestrado, que analisou a contribuição do estágio supervisionado para quem já era professor da primeira infância. Nesse sentido, retornamos ao município numa perspectiva de *follow up*⁴. Escolhemos o município de Rafael Godeiro-RN por ter sido o nosso primeiro campo de atuação docente na educação infantil e, além disso, é o município onde residimos e nos aproximamos das práticas de educação para a infância.

Finalmente, o município de Olho D'água do Borges, porque, de 2010 a 2013, desenvolvemos um projeto de extensão denominado “Era uma vez...”, que objetivou desenvolver práticas de contação de histórias na creche em estudo, o que nos permitiu conhecer de perto a educação infantil daquele município. A política de “boa vizinhança” entre os municípios nos permitiu traçar o percurso metodológico “dos contextos” da pesquisa. Também sentimos a necessidade de recorrer ao maior município potiguar – Natal/RN – através da coordenadora do Departamento de Educação Infantil⁵ e da professora coordenadora do Núcleo de Estudos da Infância da UFRN⁶. Com estas interlocutoras realizamos entrevistas e conhecemos os documentos oficiais da educação infantil da capital do RN. Essa caminhada

³ Campus Avançado de Patu, onde atuamos como docente.

⁴ Numa tentativa de obter resposta /retorno do que desenvolvemos na pesquisa de mestrado.

⁵ Filomena Néri.

⁶ Prof.^a Denise Maria Carvalho Lopes.

nos cinco municípios foi necessária para que pudéssemos fazer a escolha do município onde seria realizada a intervenção. Olho D'água do Borges/RN foi escolhido por ser o único município a possuir uma creche edificada pelo ProInfância.

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e membro do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos, da linha de pesquisa Infância, Juventude e Educação, do referido programa, esta pesquisa está vinculada a outras que vêm discutindo os Ciclos de Políticas ligadas à Educação Infantil em municípios como Rio de Janeiro/RJ, Niterói/RJ, Carangola/MG e Juiz de Fora/MG, ao mesmo tempo que buscam diferentes modalidades de investigação para dar conta das questões das políticas públicas para as infâncias brasileiras, a formação de seus professores e o desenvolvimento de propostas pedagógicas locais. O NEI:P&E é um grupo de pesquisa reconhecido pela comunidade acadêmica por sua trajetória de estudos no campo da infância, em particular pela ênfase dada às questões relacionadas ao contexto das creches e sua interface com as políticas públicas de Educação Infantil. As metodologias adotadas privilegiam a formação de professores em sessões reflexivas, assumindo uma perspectiva de pesquisa-intervenção. Uma das pesquisas do grupo, a tese de doutoramento de Moreira (2011) foi tomada como norte para o desenvolvimento da atual investigação, principalmente no que se refere à utilização de alguns procedimentos metodológicos na etapa de intervenção.

Nesse sentido, esta pesquisa, está dividida em duas etapas interligadas: (1) **Estudo do ciclo de políticas da Educação Infantil**; (2) **Intervenção**; e está organizada em sete capítulos.

Na introdução, tratamos das motivações e inquietações que nos levaram ao objeto de estudo e aos objetivos a serem alcançados na pesquisa. Apresentamos, ainda, a opção metodológica, a estrutura e organização do trabalho.

No capítulo 1 – PROPOSTA METODOLÓGICA – apresentamos a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) formulada por Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994), cujo referencial teórico-metodológico orientou a pesquisa. Em seguida, descrevemos os procedimentos de produção, organização e análise dos dados desta pesquisa. Enfatizamos, ainda, o apoio da psicologia sócio-histórica para a análise do estudo, em que, para Vygotsky (1989), o pensamento e a ação devem ser estudados de forma integrada, evitando a subordinação de um pelo outro. Tal relação possibilita compreender o indivíduo como sujeito que se liga a um mundo que é significado pelas mediações simbólicas e afetivas que ele próprio realiza. Bem como apresentamos a contribuição dos postulados de M. Bakhtin (2011)

sobre os processos dialógicos de aprendizagem, que, como Vygotsky, os concebe como essencialmente sociais e discursivos.

O capítulo II – A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA INFÂNCIA NAS TEORIAS E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL –, inicialmente, incursiona o leitor, de forma breve, na historicização do espaço pensado para a infância, depois enfatiza algumas concepções teóricas sobre o espaço/ambiente, buscando encontrar, nas diferentes perspectivas, as especificidades de cada uma. Por último, apresenta as discussões trazidas nos documentos legais da Educação Infantil acerca da organização do espaço. Para isso, apresenta as diversas concepções de espaço/ambiente e lugar em cada documento analisado.

O capítulo III - POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CICLO DE POLÍTICAS – apresenta as principais contribuições da “abordagem do ciclo de políticas” (*polycycle approach*) para a análise das políticas educacionais em estudo. Essa abordagem, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball (2011), envolve a análise de cinco diferentes contextos (influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política). Neste estudo, utilizamos os três primeiros para analisar a evolução histórico/política das concepções e o uso do espaço para a criança e infância.

O capítulo IV – ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROINFÂNCIA NO CONTEXTO DA PRÁTICA –, seguindo a perspectiva do ciclo de políticas, apresenta o contexto do Programa Federal ProInfância, sua história de produção, seu propósito e sua organização no município de Olho D’água do Borges, dando destaque à edificação da creche onde foi realizada a intervenção.

O capítulo V – ANÁLISE DA INTERVENÇÃO – apresenta o estudo dos dados referente ao momento que marca o início da interlocução com os profissionais da creche, particularmente, com as duas educadoras do berçário.

O capítulo VI – O ESPAÇO DO BERÇÁRIO: INTRODUÇÃO DE NOVOS OBJETOS – continua a intervenção e apresenta a análise dos resultados, a partir dos significados e sentidos produzidos pelos sujeitos: pesquisadora e co-pesquisadoras, ou seja, enfatiza o contexto da prática a partir dos dados construídos através dos cinco momentos em que introduzimos novos materiais no espaço do berçário em estudo.

O capítulo final – CONSIDERAÇÕES FINAIS – é o momento de analisar a trajetória de pesquisa, feita a partir dos objetivos traçados. É também o tempo deixado para discussão de outras questões que aqui não puderam ser tratadas, mas apontam para a construção de outros estudos sobre este tema. Concluimos apresentando os avanços conquistados e os

recuos no entendimento das políticas públicas, no campo da Educação infantil, como instrumento fundamental para a melhoria da qualidade do espaço nessa etapa de ensino.

Com base em Horn (2004), destacamos a carência de formação para os professores da primeira infância que enfatize a organização dos espaços das escolas de educação infantil. Desejamos que esta pesquisa contribua nas discussões entre educadores e coordenadores pedagógicos em torno da importância do espaço físico como elemento estruturador e significativo no desenvolvimento das capacidades, interesses e preferências das crianças. Na medida em que essas questões são consideradas, torna-se possível visualizar melhores condições de atendimento e autonomia aos pequenos. Objetivamos, com esta tese, contribuir nas políticas de formação em serviço dos profissionais da educação infantil para que possam reconhecer a importância do planejamento e da organização do espaço para as crianças.

A partir da epígrafe, a frase de Mia Couto, entendemos que, talvez, uma importante função política da educação infantil seja, como diz o autor, aproveitar quando ainda não é demasiado tarde compartilhar com as crianças a possibilidade de aprender, ou reaprender, o próprio sentido do tempo e do espaço.

Instigamos os leitores a incursionarem conosco no processo da investigação. Que a leitura questione, estimule mais à reflexão do que acalme.

1 EM BUSCA DOS CONTEXTOS DA POLÍTICA: O PERCURSO METODOLÓGICO

Viajar é isto: deslocar-se para um lugar onde possamos descobrir que há, em nós, algo que não conhecíamos até então

Contardo Calligaris, 2000

Afetada pela epígrafe, entendemos que pesquisar é como viajar: é se deslocar ao outro; descobrir e se descobrir; transformar e se transformar; permitir-se revelar algo inesperado e ser revelado a partir da relação com o outro que, além de ser um objeto de pesquisa, é seu interlocutor, é aquele que lhe permite encontrar o desconhecido. Em que medida “encontrar”, “compartilhar” e “transformar” se convertem em princípios para uma metodologia de pesquisa? Esta é a questão central deste capítulo, que descreve o processo de construção da proposta metodológica utilizada.

Sabemos que a perspectiva teórico-metodológica de uma pesquisa revela algumas facetas do olhar do pesquisador sobre as coisas do mundo e, conseqüentemente, sobre seu objeto de estudo. Por isso, optamos por desvelá-lo *a priori* neste capítulo. Assim, na seção 1.1, explicitamos a natureza da pesquisa; na seção 1.2, as etapas percorridas; no item 1.3, apresentamos as interlocutoras da pesquisa; no item 1.4, as co-pesquisadoras; e, por último, no 1.5, enfatizamos os instrumentos e procedimentos utilizados, quais sejam: entrevistas, análise documental, observação e registro em diário de bordo, encontros temáticos, *wishpoem* e fotografia.

1.1 A natureza da pesquisa

No percurso de uma pesquisa, talvez a escolha mais difícil seja a definição do referencial teórico-metodológico, uma vez que essa decisão precisa levar em conta: a questão investigada, as contribuições que uma determinada teoria pode oferecer para compreender o objeto de estudo, as crenças do pesquisador, a coerência entre as matrizes que sustentam as discussões teóricas e os caminhos da análise.

Em função do nosso objeto de estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, que, além de utilizar vários métodos e instrumentos, “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 51). Buscamos ancorar nossos passos de investigação em referenciais que assumem como cerne o entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica na compreensão dos fenômenos estudados. Nesse sentido, assumimos, como aporte teórico-metodológico fundamental, o diálogo entre as produções teóricas de Ball (1992, 1994), em especial a abordagem do ciclo de políticas, pelos insumos que essa dispõe para analisar uma política de Educação, inter-relacionando às dimensões macro e microestruturais, o global e o local, os processos de elaboração e implementação com a matriz histórico-cultural e semiótica dos processos humanos (VYGOTSKY, 1987, 1988) e o dialogismo de Bakhtin (2011). Nesta pesquisa, investigamos processos, instâncias mediante as quais, segundo as próprias co-pesquisadoras, foram se constituindo modos de ser e fazer específicos de sua pessoa-profissional com relação à organização do espaço na educação infantil.

As ideias de Vygotsky e Bakhtin são pertinentes na construção dos dados, das análises e reflexões desta pesquisa porque os dois autores, cada um ao seu modo, concebem a linguagem como um artefato social que se configura através de um processo de comunicação. Tal processo emerge de uma teia de interações e considera a dialeticidade Eu-Outro na constituição dos sujeitos sociais e a produção de sentidos sobre os objetos.

Para Vygotsky, o conceito de “social” faz referência a relações dinâmicas de constituição histórica da condição humana, quanto ao modo de operação peculiar dessa condição, qual seja, a operação mediada por signos, especialmente a linguagem. De acordo com as concepções do autor, pela operação com signos, é possível a conversão das relações sociais entre pessoas em funções intrapessoais e, conseqüentemente, a produção de “sentidos”.

Bakhtin recupera e explicita a singularidade e a totalidade da linguagem, defende a unicidade do sujeito, a unidade do mundo no particular, ao salientar a diferença de lugares ocupados por cada sujeito, ao compreender a totalidade nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida.

Em Vygotsky, os sentidos são significados pessoais, como transformação do social, parte da subjetividade, subjetividade esta que é construída/reconstruída ao longo da vida e que é apropriada pelo sujeito nas várias significações partilhadas nas relações sociais (SANTOS; VASCONCELLOS, 2014).

Em Bakhtin, os sentidos são formados a partir da situação histórica em que o enunciado é proferido. O sentido é o presente, é o que ocorre agora. A formação histórica escolar e de vida das copesquisadoras em estudo são reveladores dos sentidos que atribuem e dos significados que partilham sobre o espaço com/para as crianças.

Na perspectiva dos dois autores, a transformação dos sentidos está intrinsecamente relacionada às transformações sociais e históricas, porém, para Bakhtin, a significação dependerá da contextualização para ganhar sentido, que, a partir das contradições, retorna com um novo formato apreciativo das coisas. Tais mudanças, no entanto, correspondem a uma instabilidade de identificação de sentidos.

Assim, o processo de transformação/reorganização do espaço é algo real quando as copesquisadoras reavaliam suas práticas e os sentidos a elas atribuídos, a partir dos encontros temáticos e das intervenções em que adicionam outros sentidos para si, dos olhares das crianças, dos espaços e dos materiais utilizados.

Por isso, compreender a produção de sentidos próprios a partir da aproximação das perspectivas de Vygotsky e Bakhtin implica assumir, teoricamente, que cada enunciado se distingue não só por seu conteúdo, mas também pelos significados partilhados e por novos sentidos produzidos por cada sujeito envolvido no processo. A definição dos sentidos, neste trabalho, pressupõe a existência de embates discursivos, ou seja, nosso discurso incorpora as palavras do outro (nossas interlocutoras).

Nessa perspectiva, na análise e interpretação dos dados, bem como na construção desta tese, fundamentadas em Bakhtin (2003), tentamos articular, no diálogo, vozes nossas com as palavras alheias – das interlocutoras, das copesquisadoras e dos teóricos. Para o autor, no processo da compreensão ativa dos enunciados, as palavras dos outros ou alheias vão se tornando minhas próprias palavras quando retiramos as aspas e as incorporamos, gradativamente, ao nosso discurso.

Próximo a Bakhtin, Vygotsky defende o conceito de internalização como processo de aprendizagem que vai mais além do que identificar aspectos semelhantes ou contrários da palavra do outro, mas se insere no discurso do sujeito de forma dialética e dinâmica.

Entendemos que a fala assume papel central e, através dela, os significados podem ser partilhados e atualizados, uma vez que não há palavras que não estejam carregadas de significação. De acordo com Vygotsky (1998, p. 47):

O significado pertence não só ao domínio do pensamento mas ao domínio da fala...
Uma palavra sem significado já não pertence ao domínio da fala. O significado da palavra é fala ou pensamento? É ambos ao mesmo tempo; é uma unidade de

pensamento verbal... Nosso método deve basear-se na análise do aspecto significativo da fala: deve ser um método para se estudar o significado verbal.

Nesse sentido, analisamos o ciclo de políticas com o apoio das referidas abordagens. Por isso, é uma pesquisa dialogada, ou seja, refere-se aos sentidos construídos na pesquisa ao longo de sua trajetória. “Concebendo a intervenção no interior da perspectiva histórico-cultural como mudança no processo, transformação e ressignificação dos pesquisados e do pesquisador, ação mediada e compreensão ativa” (FREITAS, p. 19). Concepções que se realizam e concretizam no “encontro do eu com o outro”. Um método reflete sempre o olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas (VYGOTSKY, 1991). Isto está dentro da mesma concepção do ciclo de políticas de Ball (2011) quando aponta as hipóteses como questões, porque possibilitam os vários olhares e múltiplas possibilidades de compreendê-las.

Nesta perspectiva, Vygotsky (1987, 1988) e Bakhtin (1997, 2006) compreendem, cada um à sua maneira, as interações sociais e o signo como mediadores da constituição do sujeito. De acordo com Vygotsky (1987, 1988), o homem se constitui na cultura quando, uma vez inserido em práticas sociais, realiza experiências com seus pares e as internaliza através da linguagem, produzindo/interpretando significações e sentidos. Bakhtin (1997) enfatiza o signo como elo entre o homem e o mundo exterior na constituição da consciência.

Ao assumirmos essas perspectivas teórico-metodológicas, orientamo-nos por alguns de seus princípios das ações investigativas. Segundo Freitas (2002, p.28)

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. [...] Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações.

Na segunda parte deste trabalho, ao analisarmos, no ciclo de políticas, a reverberação na prática das políticas oficiais para educação infantil, procuraremos recorrer a uma abordagem metodológica que privilegie, na construção dos dados, a atenção aos momentos interativos dos sujeitos que fazem essa política acontecer. Encontramos na abordagem histórico-cultural proposições de ordem epistemológica e metodológica, que enfatizam, no desenvolvimento humano, processos que dependem tanto do indivíduo nas/das relações que estabelece, quanto do meio físico e social em que se encontra.

Vygotsky e Bakhtin concebem seus estudos “baseados na abordagem materialista dialética da análise da história humana [...]”, tendo como “elemento-chave” a dialética, na

medida em que “a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através de mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência” (VYGOTSKY, 1988, p. 69-70). Diferentemente das abordagens naturalísticas – a natureza e as condições naturais afetam e determinam o homem e o desenvolvimento histórico do mesmo modo que o homem afeta a natureza.

Para Vygotsky (1988, p. 71), é importante estudar os processos e não os objetos, resultados e produtos, pois “[...] a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo [...]”. Nessa tarefa, considerar a dimensão histórica bem entendida não significa estudar os fatos passados, mas “[...] o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro”. (GÓES, 2000, p. 13).

Entendemos ser perceptível a importância de um processo investigativo em que as copesquisadoras, além de terem algo a dizer, também ajam como agentes na realidade vivenciada: possuem **voz** e **vez**. Investigadora e copesquisadoras se tornam sujeitos em interação e colaboradoras no processo investigativo, possibilitando, assim, a construção de uma relação entre sujeitos que difere de uma interação sujeito-objeto. “Isto significa dizer que nosso interesse não residiu em realizar uma pesquisa *sobre* os educadores da creche, mas sobretudo *com* eles” (MOREIRA, 2011, p. 75).

No percurso metodológico, discutimos com as copesquisadoras as etapas do estudo, possibilitando-as sugerir diversas situações em que o ambiente pudesse ser fotografado e, futuramente, ser analisado. Nessa perspectiva, o estudo assumiu um caráter de *co-construção*. As educadoras analisaram suas próprias atividades e criaram situações que propiciaram questionamentos sobre a utilização do espaço por elas e delas com as crianças. Nesse sentido, conciliou a construção de novos saberes e a formação continuada.

No diálogo em que buscamos aproximar as concepções de Vygotsky, Bakhtin e Ball, ressaltamos que a política, para Ball, não é feita e nem finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico da sua produção. Os três autores trabalham na incompletude, não na determinação. O ciclo de política de Ball dá ideia de circularidade, não há começo nem fim, e Vygotsky também discute os sentidos e significados de acordo com o tempo sócio-histórico de cada indivíduo.

Em contraposição à visão de política como coisa, Ball (1992) a concebe como sendo, ao mesmo tempo, processos e resultados. Assim, possibilita pensar o processo político como não linear e não estruturado em etapas que vão desde a resolução de determinadas agendas até

a sua implementação nos espaços para os quais se destinam com fins de obter certos resultados.

A opção por este referencial teórico-analítico trouxe a necessidade de rever conceitos, de tentar romper com os ranços de interpretações maniqueístas, lineares e hierárquicas comuns à pesquisa das políticas educacionais e das Ciências Humanas e Sociais em geral. Isso já foi denunciado nos debates sobre a crise dos paradigmas que assola esse campo na atualidade (BRANDÃO, 1995). Nossas poucas certezas de pesquisadora em formação foram desestabilizadas, exigindo novas leituras e disposição para tentar (des)construir caminhos de investigação em interlocução com os autores que nos acompanharam durante a pesquisa.

Quando aceitamos esse desafio, não assumimos tal abordagem como ideal, sem limitações, como sendo uma nova verdade, sem possibilidades de contestação. O próprio Ball (1992) admite a continuidade de sua construção e faz revisões esporádicas à sua formulação. Buscamos, como sinaliza Caligaris na epígrafe inicial deste capítulo: “deslocar-se para um lugar onde possamos descobrir que há, em nós, algo que não conhecíamos até então”.

1.2 Etapas da Pesquisa

Esta pesquisa está dividida em dois momentos interligados: (1) **estudo do espaço segundo a perspectiva do “ciclo de políticas”** (BALL, 1992, 2006) e (2) **Intervenção**. No primeiro momento, com base no ciclo de políticas, fizemos uma análise dos documentos oficiais que tratam das políticas públicas voltadas para o espaço da educação Infantil – Parâmetros Básicos de Infraestrutura (2006); Parâmetros de Qualidade (2006); Indicadores de Qualidade (2009); Critérios para o atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais (2009); Brinquedos e brincadeiras na creche (2012) o Novo Plano Nacional de Educação (2014) e o ProInfância (2007) – e sua reverberação na prática nos municípios pesquisados. O segundo momento constituiu-se na aproximação e familiarização entre a pesquisadora e as copesquisadoras e de todas nós com a proposta metodológica da pesquisa no município pesquisado, bem como envolveu a introdução de novos objetos, que desencadearam as transformações dos arranjos espaciais de um berçário da Unidade de Educação Infantil edificada pelo ProInfância.

A seguir, detalharemos cada momento.

No **primeiro**, proposta do Ciclo de Políticas de Ball (1994)m analisamos a política de modo representativo através de um “ciclo político”, de maneira que este se configure como um processo histórico, dialógico, conflituoso e plural. Ao analisar as políticas públicas sobre o espaço para infância e, de modo especial, o ProInfância, pela perspectiva da abordagem do *ciclo de políticas*, consideramos os contextos de produção das políticas, o que nos permite compreender a produção e negociação de sentidos e significados que compõem os diferentes contextos. Para Ball (2006, p.26):

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos.[...] Tanto as pessoas que fazem as políticas quanto àquelas confrontadas com elas são deslocadas.

As políticas educacionais ligadas à infância, tais como todas as outras, não são apenas elaboradas/implementadas por um grupo, elas são, além de criadas/elaboradas, interpretadas e ressignificadas pelos grupos que delas se apropriem. Esse movimento vai produzindo novos contornos que nos permitem compreender que todos são autores, tanto os que as idealizaram, quanto os que as interpretam e com elas ou sob elas atuam, ainda que em posições e condições diferentes.

Nesse sentido, não só os documentos analisados e as entrevistas feitas, mas, principalmente, o ProInfância, com seus múltiplos participantes dentro de um processo histórico, cultural e dialógico, seja no nível de sua elaboração, seja na edificação em nosso campo investigativo, foi por nós analisado. O seu entorno foi estudado como produtos de múltiplas vozes, que envolvem negociações, disputas, acordos, tensões e intenções em seus mais variados níveis.

Neste trabalho, portanto, o processo de produção das políticas é entendido como um ciclo multifacetado e dialético. Para interpretá-lo, foi necessário articular o discurso dos diferentes sujeitos envolvidos. A opção por esta proposta para analisar o ProInfância nos permitiu a reconstrução das diversas características da organização desta política nacional, procurando dar sentido e entendimento ao caráter irregular da ação pública, de forma a apreendê-la em um todo mais coerente e compreensível.

Para Campos (2014, p. 22):

A discussão do ciclo de políticas constitui-se num referencial teórico-analítico útil para programas e políticas educacionais, pois envolve várias dimensões: as estratégias utilizadas no processo, o envolvimento das pessoas na elaboração e

desenvolvimento e as tensões, compromissos, embates que a política produz durante a sua execução.

Nessa perspectiva, tentamos compreender o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Educação Infantil – ProInfância, incorporando a ele os significados que os sujeitos da unidade de Educação Infantil em estudo lhe deram. Buscamos as interpenetrações do que foi determinado ou pré-escrito e o que foi realizado/incorporado, bem como as ambivalências nos discursos oficiais e as concepções de espaço apresentadas pelas copesquisadoras.

O **contexto de influência** do ProInfância foi analisado a partir de aspectos locais e globais, desde o surgimento desse programa e dos discursos construídos ao seu redor, compreendendo-o como um programa político-social. É nesse contexto que aparecem as disputas sobre as finalidades e os meios que foram utilizados para ser elaborado o ProInfância como política pública. Os dados do contexto de influência da política foram produzidos a partir de pesquisas bibliográficas. O objetivo foi identificar e articular os fatores, as tendências e influências de âmbito nacional e local que impulsionaram o processo de criação deste programa no sistema de ensino de Olho D'água do Borges/RN.

O **contexto da produção** do texto ganhou visibilidade via análise documental e entrevistas. Investigamos o início do processo da construção da escrita não só desse programa, os autores da política, os discursos e as vozes que ressoaram na elaboração do mesmo, mas como ele vem ecoando na construção dos espaços da educação infantil no Rio Grande do Norte. Para isso, utilizamos as entrevistas com as interlocutoras – Secretárias de Educação, Coordenadora do Departamento de Educação infantil do município de Natal-RN e a professora/coordenadora do núcleo de estudos da Infância da UFRN – e análise dos documentos dos municípios estudados, especialmente no município de Olho D'água do Borges. Identificamos as legislações, analisamos os documentos oficiais⁷, priorizando sempre as questões do espaço/ambiente de Educação Infantil, e os pronunciamentos, as propostas explicitadas pelo poder público municipal, isto é, os objetivos e as perspectivas da implementação do programa presentes no discurso oficial do município.

Além de tentar capturar os propósitos da política oficial, a análise incidiu sobre a trajetória da política, ou seja, a identificação dos sujeitos envolvidos, das estratégias

⁷ Nesse estudo o termo oficial está embasado nos estudos de ABREU (2010) quando refere-se à produção cuja autoria é assumida pelas instâncias governamentais, tais como órgãos ou representantes da administração municipal, porém entendemos que as intenções aí expressadas não são produzidas exclusivamente nesse âmbito, mas resultam também da incorporação das muitas interpretações e dos discursos advindos de vários setores da sociedade.

utilizadas, das disputas, dos interesses, dos conflitos e dos acordos estabelecidos na construção dos textos que a representam.

O **contexto da prática** ficou representado pela creche construída pelo ProInfância, no município de Olho D'água do Borges/RN. Para conhecer as interpretações que esse contexto possibilita ao texto da política e o processo de implementação, foi preciso compreender: quem são os seus participantes; para que público a política foi implementada; em que medida a sua execução materializa uma política pública de colaboração entre a União, os Estados e os municípios; se há a ampliação efetiva de organização diferenciada do ambiente físico para a criança pequena. Para isso, foram ouvidos todos os envolvidos no processo local, da Secretária de Educação às professoras do berçário da instituição. O contexto da prática é importante porque reflete os efeitos positivos e negativos da contextualização da política. É nele que “os sentidos atribuídos aos textos políticos têm consequências reais, que levam a interpretações e recriações, podendo introduzir mudanças e transformações significativas à política original” (CAMPOS, 2014, P. 61).

Os dados do contexto da prática foram produzidos em quatro encontros temáticos e cinco introdução de novos objetos na sala do berçário e entrevista com a secretária de educação.

Num **segundo momento**, com base no trabalho desenvolvido por Moreira e Vasconcellos⁸, no período de 23 de julho a 22 de outubro de 2014, realizamos uma **intervenção pedagógica** na creche construída pelo PROINFÂNCIA, no município de Olho D'água do Borges. Esta fase foi desdobrada nas seguintes atividades: na **primeira**, apresentamos o Projeto a toda equipe da escola – Diretora, coordenação Pedagógica e todo o corpo docente da Educação infantil.

A **segunda atividade** compreendeu a apresentação do projeto de pesquisa às famílias na primeira reunião com os responsáveis, juntamente com a direção e a coordenação pedagógica, que procurava estabelecer e facilitar para mim uma postura dialógica com as famílias.

Diferente do modo como introduzimos o projeto à equipe da creche, para as famílias, a apresentação foi oral e resumida nos objetivos e nas contribuições para o desenvolvimento das crianças. Obtivemos, neste momento, o consentimento dos pais para a realização de fotografias das crianças (Apêndice II).

⁸Moreira, A. C. P. Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário. (2011).

A **terceira atividade** foi a análise das fotografias com as copesquisadoras em *encontros temáticos* para discutir a relação prática pedagógica com a organização espacial das salas. A partir desta estratégia, “buscamos problematizar aquilo que estava *naturalizado* pelas professoras criando, possibilidades de emergir novas leituras da prática educativa naqueles ambientes; além de buscar com elas soluções para os problemas apresentados” (MOREIRA, 2011, p. 77).

A **quarta atividade** foi marcada pelo estudo dos documentos enfatizados na pesquisa, no que diz respeito ao espaço. Na **quinta**, realizamos uma oficina de *caixas-ambiente e mapa planos*, na qual as professoras foram convidadas a construir em caixas de sapatos e/ou em cartolina a sua sala de atividades do “modo como gostariam que elas fossem”.

Na **sexta atividade**, o instrumento utilizado foi uma das ferramentas da Avaliação Pós-Ocupação (APO)⁹ – poemas dos desejos (*WishPoems*) –, que é uma forma de encorajar os alunos, professores e pais a fantasiarem seus sonhos da escola ideal através de um processo aberto. *Wishpoems* são, consideravelmente, mais eficientes que objetos estáticos, principalmente se a intenção é captar o pensamento global e exploratório (BRASIL; DEZAN; RHEINGANTZ; DUARTE: 2004). Ou seja, as educadoras foram levadas a expressar como desejariam que o espaço da creche fosse.

Por último, a **introdução de novos objetos** ocorreu através de cinco ações integradas, que contribuiriam para a produção de novos dados que foram ressignificados. Este momento propiciou condições para a participação das professoras no processo de construção da metodologia e da reflexão de suas práticas. Nossa pesquisa foi se encaminhando para a transformação da prática pedagógica quanto à organização do espaço através da formação em serviço, tendo as professoras como copesquisadoras.

Os resultados da intervenção pedagógica serão detalhados nos capítulos cinco e seis.

1.3 Interlocutoras da pesquisa

No “Ciclo de Políticas”, os interlocutores entrevistados são pessoas com amplos contatos, envolvimento e conhecimento ativo sobre o tema pesquisado. Para conhecermos o processo de implementação das políticas públicas de Educação Infantil no município de

⁹Na Avaliação Pós-Ocupação, observa-se as características ambientais da instituição não só sob o olhar do técnico, mas e, principalmente, na percepção dos usuários, tanto adultos, quanto crianças.

Natal-RN e em quatro municípios do médio-oeste potiguar, elegemos como interlocutoras privilegiadas: (i) pesquisadora da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professora Denise Carvalho; (ii) coordenadora do Departamento de Educação Infantil do município de Natal, professora Filomena Néri; e (iii) quatro Secretárias de Educação dos municípios pesquisados: Professoras Antônia Morais Leite (Olho D'água do Borges/RN), Chemilla Câmara Rocha (Patu/RN), Maria Luzilania Maia (Rafael Godeiro/RN) e Graça Pinheiro (Umarizal/RN). Com essas interlocutoras, dialogamos através de entrevistas e acessamos os documentos municipais da educação infantil, o que nos permitiu perceber algumas repercussões das políticas nacionais nas municipais.

1.4 As co-pesquisadoras

Em primeiro lugar, queremos justificar por que definimos copesquisadoras e não sujeitos do estudo. Entendemos que, como estamos desenvolvendo uma investigação em co-construção, as partícipes transformaram-se em cúmplices, parceiras no diálogo, na troca, na construção e reconstrução dos significados partilhados e dos sentidos próprios, via intra e inter-reflexões que nortearam todo o caminho da pesquisa. A co-responsabilidade e cooperação de todos os momentos da pesquisa deram o tom, a forma e o valor da investigação, sem que com isso nos esquivássemos da nossa responsabilidade enquanto condutora do processo.

Assim, a co-construção não significa apenas cooperação nem participação, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidade, em que as copesquisadoras têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa.

Das duas copesquisadoras¹⁰ do contexto da prática, obtivemos adesão voluntária. Elas são duas professoras de treze crianças do berçário. Ao solicitarmos aos familiares a autorização para a videogravação e realização de fotografias através da Carta de Apresentação da Pesquisadora (Apêndice 1) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), obtivemos autorização para filmar e fotografar todas as crianças.

Num contexto de co-construção, desde a primeira fase da pesquisa, ocorreu um espaço de negociação com as partícipes, desde a proposta de adesão aos objetivos da pesquisa, do

¹⁰ Considerando que na Creche pesquisada, todo o corpo docente é composto por mulheres, utilizaremos o termo “professora” para mencionarmos as copesquisadoras do estudo.

planejamento e das estratégias para execução do trabalho, até a decisão dos temas dos encontros, horários e dias que fossem propícios a elas, com vistas ao estabelecimento de um espaço e ambiente de co-construção (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995).

1.5 Instrumentos e Procedimentos da pesquisa

Para apresentar o caminho que percorremos se faz necessário explicitar que foi um “processo de aprendizagem de modos, conteúdos, resistências e possibilidades de inovação da prática” (GOMÉZ, apud: SACRISTÁN; GOMEZ, 2001, p.101). No percurso, queríamos compreender os fenômenos, de forma a dar sentido e significado às ações desenvolvidas, enfocando a organização do espaço da educação infantil como promotora de desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, entendemos que a seleção dos instrumentos e procedimentos deve considerar o diálogo com as interlocutoras e copesquisadoras, “em espaços que possibilitem a discussão e a negociação de significados com base no que expressam os sujeitos envolvidos” (SILVA E SCHAPPER, 2009, p. 4).

Nesse contexto, atuamos tanto como partícipe da pesquisa, quanto como investigadora no próprio campo de atuação profissional, o que nos fez perceber a implicação subjetiva a que estávamos submetidas. Enfatizamos que, enquanto pesquisadora, buscamos assumir um papel de mediadora do processo reflexivo, não nos afastando do nosso papel de condutora da pesquisa.

O percurso foi direcionado pela realidade vivida no grupo, na qual muitas ações estiveram à mercê do contexto da investigação, quando tivemos o cuidado de não nos distanciarmos do ciclo de política proposto por Ball (2011). A opção pelos instrumentos e procedimentos para a construção dos dados foi definida a partir das questões da pesquisa, que objetivavam analisar como as políticas nacionais de Educação Infantil reverberam na prática.

Para analisar como as políticas nacionais são ressignificadas nas municipais, fez-se necessário adotar diferentes instrumentos e técnicas que serviram de apoio para a produção, reflexão e análise dos dados que são apresentados nos três contextos do Ciclo de Ball. Em síntese, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos no decorrer da pesquisa: a) entrevistas; b) encontros temáticos c) observação participante; d) fotografias; e) análise documental (Documentos oficiais e Proposta Pedagógica para Educação Infantil dos municípios; f) *wish poem*; g) registro em Diário de Bordo.

Utilizamos os seguintes materiais: gravador, câmera digital e diário de bordo.

Apresentamos, na sequência, o detalhamento dos instrumentos e procedimentos utilizados para a construção dos dados, explicitando seus objetivos e utilização.

1.5.1 Entrevistas

As entrevistas trouxeram várias e diferentes possibilidades de produção e diálogo, proporcionando condições para análise e reflexões sobre o objeto de estudo, além de oferecer meios para as pessoas falarem e escutarem umas as outras, “revelando maior autenticidade e favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos partícipes envolvidos no estudo”. (IBIAPINA, 2008, p. 21)

Realizamos seis entrevistas não estruturadas (Apêndice 3), quatro com as Secretárias de Educação dos municípios do médio oeste potiguar, uma com a coordenadora do Departamento de Educação Infantil do município de Natal e uma com a professora coordenadora do Núcleo de Estudos da Infância da UFRN. Tínhamos por objetivo perceber como as políticas públicas que discutem o espaço para Educação Infantil foram entendidas nos diferentes municípios.

As entrevistas aconteceram no período de 02/02/2014 a 29/04/2014 e foram organizadas em quatro partes: na primeira, tratamos da legitimidade da entrevista; na segunda, visamos obter dados sobre o posicionamento das interlocutoras sobre as políticas Nacionais da Educação Infantil; na terceira, entender como as políticas públicas para Educação Infantil foram implantadas no município; e, na quarta, conhecer como o ProInfância foi implantado nos municípios.

Para termos uma visão geral das entrevistas, apresentamos um quadro resumo de cada parte com suas respectivas temáticas.

Quadro 1 - Entrevistas: Partes/Temáticas.

PARTES	TEMÁTICAS
1ª	Legitimação da pesquisa.
2ª	Políticas Públicas Nacionais para Educação infantil.
3ª	Entendimento das políticas para educação infantil no município.
4ª	Reverberação da política ProInfância no município.

Fonte: autora, 2014.

As entrevistas (Apêndice 3) foram gravadas em áudio, utilizando-se de gravador digital e, logo em seguida, transcritas para análise.

1.5.2 Análise Documental

A análise documental, como argumenta Ludke e André (1986, p, 38), é uma “técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Uma justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Segundo André (2002), os documentos são usados no sentido de contextualizar os fenômenos, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações construídas de outras fontes.

A análise documental compreendeu os Documentos Oficiais da Educação Infantil, que discutem o espaço, e os Locais, no caso a Proposta Pedagógica para a educação infantil dos municípios. “Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Constatamos que as análises desses documentos nos serviram para adentrar, de modo significativo, no contexto da investigação, pois nos possibilitou ainda mais entrelaçar os lados, pessoal e profissional, num contexto de partilha, de um novo encontro com o outro, instantes de encantamento entre vida e desejo, entre diferenças e respeito.

1.5.3 Observação e Registro em Diário de bordo

Os registros observacionais focaram nas interações das crianças e delas com as professoras e de todos com o espaço/ambiente.

Trabalhamos, durante toda a pesquisa, com um diário onde registramos nossas reflexões acerca de todos os momentos vividos, as dúvidas, as questões, as agendas, os

encaminhamentos, cada detalhe percebido. Esse registro forneceu informações indispensáveis no processo de análise dos dados.

1.5.4 Encontros Temáticos

Os encontros temáticos foram momentos pontuais e com temas pré-definidos. Eles tiveram como objetivos: dialogar com as copesquisadoras e analisar suas percepções frente à organização e ao uso do espaço para/pelas crianças do berçário. Também visou contribuir para o debate sobre as políticas que versam sobre o espaço da educação infantil, de modo a levá-las a uma compreensão melhor da necessidade de transformação do espaço/ambiente. A perspectiva teórico/metodológica dos encontros foi fundamentada no referencial Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vygotsky e no dialogismo de Mikhail Bakhtin. Os encontros ocorreram entre os meses de outubro a dezembro de 2014.

Os encontros temáticos tornaram-se espaços de criação e recriação das relações teoria-prática, possibilitando às professoras e à pesquisadora a compreensão do que, como e o porquê de suas ações; além disso, proporcionaram condições para que o grupo percebesse que as opções teórico/políticas influenciam as práticas.

No percurso, o conteúdo geral abordado demonstrava a nossa preocupação com a organização do espaço nas políticas nacionais de educação infantil e sua reverberação na prática. Sempre com a visão de promover o diálogo reflexivo para que as participantes pudessem compartilhar significados e criar novos sentidos sobre o espaço, partindo da análise de tais políticas. Os temas dos encontros temáticos a, c e d foram os mesmos de Moreira (2011).

Os diálogos dos encontros estiveram relacionados com os seguintes conteúdos: a) Análise das fotos do espaço da creche, tanto os que registram problemas, mas também os que demonstram qualidade; b) Estudo das políticas; c) Escolha dos brinquedos e introdução das estantes vazadas; d) Análise das fotografias dos arranjos espaciais do berçário.

Os encontros temáticos foram gravados em áudio e registrados em diário de bordo e, em seguida, transcritos para utilizarmos no corpo do trabalho. As sínteses das reflexões e dos estudos foram feitas logo após os encontros, para que nenhuma informação ficasse esquecida.

Podemos visualizar o conteúdo e as finalidades dos encontros no quadro abaixo:

Quadro 2 - Conteúdos/Finalidades dos Encontros Temáticos.

CONTEÚDOS	FINALIDADE
1ª) Análise das fotos do espaço da creche	Refletir sobre os espaços que apresentam possibilidades e problemas
2ª) Estudo das Políticas	Refletir sobre a reverberação das políticas
3ª) Escolha dos brinquedos e a localização das estantes vazadas	Analisar a melhor localização/utilização dos brinquedos e estantes
4ª) Análise das fotografias dos arranjos espaciais do berçário.	Refletir sobre a organização do espaço antes e depois da introdução dos materiais.

Fonte: autora, 2014.

As análises dos encontros temáticos serão detalhadas nos capítulos 5 e 6 desta pesquisa.

1.5.5 WishPoem

O “*WishPoem*”, ou poema dos desejos, é “um instrumento de construção de dados que foi utilizado pelo arquiteto Henry Sanoff, em 1991” (MOREIRA, 2011, p. 83). Assim como poemas tradicionais que rimam, *WishPoem* são espontâneos e permitem que as informações fluam com liberdade. É uma forma de encorajar os participantes a fantasiarem seus sonhos da escola ideal através de um processo aberto, que consiste de um grupo de declarações que compõem as respostas à seguinte frase: “Eu gostaria que meu ambiente...”.

Valendo-nos da comunicação por meio de desenhos, entregamos folhas em branco e pedimos às educadoras do berçário que desenhassem a organização das salas e o que gostariam de ter ou ver na sala. Igualmente, num segundo momento, quando propusemos a introdução das estantes planejadas, pedimos que elas expressassem, através do desenho, onde gostariam de colocá-las e explicassem a razão de cada escolha. Com este instrumento, buscamos conhecer os aspectos positivos e negativos do usuário de uma edificação construída pelo ProInfância. Enfatizaremos o uso desse instrumento no capítulo 5.

1.5.6 Fotografia

Sabemos que a fotografia é capaz de revelar, na imagem, detalhes e aspectos surpreendentes do movimento que o olho humano é incapaz de perceber. Ela, também, nos leva a imaginar, a criar, a pensar e a repensar sobre o que não está imediatamente revelado na imagem. Como imagem, revela, insinua e oculta; como objeto, fala e nos seduz a buscar a narrativa que falta, o dito e o não dito.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 183) “a fotografia representa um significativo avanço na pesquisa, dado que permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens”.

Neste trabalho, a fotografia norteou nossos caminhos de investigação em três momentos: Primeiro, para que as educadoras registrassem os espaços que mais lhes chamassem atenção, independente das possibilidades e dos limites do mesmo. Depois, utilizamos o registro fotográfico durante as atividades de sala e de outros espaços ocupados pelas crianças com o objetivo de registrar situações da vivência das crianças e dos educadores durante as observações, complementando o registro das observações participantes.

Por último, na intervenção, usamos as imagens para refletir sobre a organização do espaço antes e depois da introdução dos novos materiais.

Diante do percurso metodológico, sentimos que a natureza dialógica da pesquisa envolveu tanto o colaborar quanto o argumentar em ações como: perguntar, responder, escutar, concordar, discordar e argumentar. Assim, permitiu compreender a implementação das políticas nacionais no contexto municipal, bem como perceber a contribuição destas para a organização dos espaços das escolas para a infância.

O quadro síntese com as etapas da pesquisa durante a construção dos dados em 2014 pode ser visualizado no Apêndice 6. As etapas da pesquisa foram caracterizadas por situações de interlocuções e intervenções. Seus resultados serão apresentados e discutidos nos próximos capítulos.

Ao concluir este capítulo, citamos o poeta Fernando Pessoa, quando disse: “Navegar é preciso, viver não é preciso”. Pesquisar é preciso, ainda que o saber que a pesquisa mobiliza não seja inteiro nem derradeiro. A pesquisa serve para abrir caminhos e explorar caminhos que podem mudar a imagem do mundo.

O capítulo seguinte trata dos avanços histórico-políticos do espaço pensado para a infância, focaliza algumas concepções de espaço/ambiente e analisa o espaço nos documentos nacionais da educação infantil.

2 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA INFÂNCIA NAS TEORIAS E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O lugar é a segurança e o espaço é a liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro.

Barbosa, 2006

Este capítulo tem como objetivo discutir a contribuição da organização do espaço escolar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças da educação infantil. Para isso, inicialmente, incursionamos, de forma breve, na historicização do espaço pensado para a infância; depois, enfatizamos algumas concepções de espaço/ambiente, buscando encontrar, nas diferentes perspectivas, as especificidades de cada uma. Em seguida, focamos o espaço nos documentos nacionais da educação infantil sobre essa temática e suas contribuições para as escolas da primeira infância. Inspirando-nos na epígrafe, diríamos que o ambiente é um espaço organizado intencionalmente, que se define nas relações entre os seres humanos, envolve os afetos e as relações interpessoais entre adultos e crianças. O espaço, embora se refira aos locais onde as atividades são realizadas, deve ser considerado como um fator que permite ou não à criança muitas interações, novas aprendizagens e, conseqüentemente, a liberdade. Na educação infantil, o espaço assume dimensões significativas: criar, aprender e propiciar prazer.

2.1 Espaços da educação infantil: um pouco de história

Primeiramente, é importante frisarmos que, durante muito tempo, na sociedade brasileira, a educação infantil vinculou-se à saúde com seu *status* higienista, à dedicação de alguns médicos, associada à antiga ideia da filantropia, exercida por religiosos e pessoas de boa vontade, sempre como ações particulares e como iniciativa, no sentido da proteção materna e infantil (FARIAS, 2011).

Nem sempre se teve, no Brasil, uma legislação específica sobre a infância e a educação das crianças pequenas. Isso nos permite dizer que, por muitos séculos, não se

reconheceu o acesso às instituições de educação destinadas à primeira infância como um direito, seja ele da mãe ou da criança pequena, mas sim como um favor prestado como assistência social para ambos (LEITE FILHO, 2008).

A partir das reformas educacionais postas em movimento, especialmente na década de 1990 do século XX, essa perspectiva vem sendo ressignificada em razão do lugar que a educação infantil passa a ocupar no contexto da educação básica e também na produção intelectual da área da Educação. Podemos dizer que as políticas para a educação infantil se caracterizaram entre avanços e retrocessos por um jogo de “empurra-empurra” e também por uma perspectiva eminentemente assistencialista (AQUINO; VASCONCELLOS, 2011). Nesse contexto, um dos aspectos que notamos mais precariedade está em torno da organização dos espaços nas escolas para a primeira infância, razão pelo qual surgiram as motivações para o nosso estudo.

No cenário mundial, podemos afirmar que, se tratando da organização dos espaços/ambientes que favoreçam a autonomia da criança em relação ao adulto nas instituições de educação infantil, em tempo bastante remoto, os estudos de Maria Montessori (1870-1952) e Froebel (1837) já mostravam a importância de um espaço pensado para a criança pequena, onde a mesma pudesse viver e interagir com harmonia e liberdade em contato com a natureza. Naquela época, esses autores já pensavam um arranjo espacial diferenciado dos vividos pelas crianças daquele momento histórico (HORN, 2004).

Maria Montessori, médica italiana, foi pioneira ao desenvolver uma metodologia para trabalhar com as crianças de 3 a 6 anos. Ela idealizou e concretizou a confecção de uma mobília escolar padronizada para atender às necessidades das crianças – mesas, cadeiras, armários, quadro-de-giz, casinha de boneca e demais móveis em tamanho acessível às crianças.

Uma das condições essenciais de sua proposta era permitir as manifestações livres das crianças. Em primeiro lugar, essa liberdade se explicava na supressão de coações exteriores, como aquelas exercidas por um mobiliário fixo, e das interiores, como prêmios e castigos. Quando surgiu, tal proposta se revelou revolucionária, já que se contrapunha a uma disciplina rígida, fundamentada, principalmente, na imobilidade das crianças. Ao contrário disso, um dos principais objetivos da metodologia montessoriana era disciplinar pela atividade e pelo trabalho, em um espaço onde os alunos se movimentassem com liberdade na escolha de tarefas a serem realizadas. (MONTESSORI apud HORN, 2004).

Na perspectiva da autora, os materiais deveriam ser elaborados com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Por isso, deveriam ser leves, coloridos, diversificados em suas formas, alegres, bonitos e atrativos aos olhos das crianças,

para que elas tivessem liberdade total de utilizá-los e manuseá-los de acordo com seus interesses e “pudessem se descentrar da figura do adulto” (HORN, 2004, p. 32). Nesse contexto, Montessori via no professor não alguém que objetivasse incutir conteúdo nas crianças, mas sim de preparar o ambiente educativo onde elas pudessem interagir coletivamente, bem como, era função do professor possibilitar as crianças desenvolverem e avançarem nos seus desejos e conquistas (ROHRS, 2010).

De acordo com Montessori (apud ROHRS, 2010, p. 18), as casas das crianças¹¹:

Eram ambientes especialmente equipados para atender às necessidades desse público, que podiam transformar e melhorar exercendo seu senso de responsabilidade. Nesses locais, tudo era adaptado às crianças, às suas atitudes e perspectivas próprias: não só os armários, as mesas e as cadeiras, mas também as cores, os sons e a arquitetura. Era esperado delas que vivessem e se movessem nesse ambiente como seres responsáveis e que participassem do trabalho criador como das tarefas de funcionamento, de maneira a subir uma “escala” simbólica que conduzia à realização.

Percebemos, então, que Montessori foi a primeira a idealizar a organização de um espaço para a educação infantil, considerando as necessidades específicas da criança pequena e sua relação com os objetos. Seus estudos tiraram o professor do centro do processo educativo e atribuem esse lugar ao espaço planejado pedagogicamente, a partir dos mobiliários e equipamentos, em função e perspectiva da criança. Nesse sentido, o espaço é entendido para além da dimensão física. Passando à função educativa, integra o currículo e é reconhecido por seu influente papel na construção da aprendizagem.

A abordagem montessoriana objetiva prover condições ambientais adequadas para o desenvolvimento das crianças desde a mais tenra idade. A criança, na concepção de Montessori, carrega em si potencialidades que podem materializar-se com a intervenção do meio social e do adulto (ROHRS, 2010).

Froebel (1837) foi também um dos grandes precursores da organização de ambientes pensados para a criança. Lembramos que a expressão “jardim de infância”, atualmente ainda utilizada em algumas salas das escolas de educação infantil, tem sua origem nesse pensador. Para compreendermos a metáfora utilizada pelo autor, Horn (2004, p. 29) postula que o mesmo teve dupla conotação:

¹¹ Em 1907, Montessori passou a lecionar crianças que habitavam uma moradia na periferia de São Lourenço, Roma. Neste lugar ela fundou a *Casa dei Bambini* (Casa da Criança) uma escola para cinquenta crianças extremamente pobres, filhos de desempregados, prostitutas, pedintes e criminosos da região.

O nome “jardineiras”, como era conhecido as professoras do jardim-de- infância, partiu da ideia de que as crianças seriam como flores a serem regadas e cuidadas. Além disso, havia referência ao lugar onde se desenvolveria a ação educadora. Desse modo, a escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter contato mais próximo com a natureza, conviver com animais e plantas e mexer na água e na terra.

Percebemos claramente que Froebel possuía uma intensa afinidade com os aspectos da natureza, daí a sua comparação das crianças com as plantas que necessitariam ser regadas para florescer e, para isso, precisavam de um espaço específico e propício para tal.

No entanto, é importante frisar que, apesar dessas abordagens trazerem avanços significativos para a época, as práticas educativas ainda giravam em torno de disciplina rígida, concernente aos aspectos educacionais e ao desenvolvimento moral daquele momento histórico.

No Brasil, refletir sobre os espaços da educação infantil do ponto de vista histórico é recorrer à ótica da arquitetura. Para isso, é interessante trazer a perspectiva da arquiteta brasileira Mayume Lima (apud HORN, 2004, p. 25). A mesma criticava sobre a maneira como o espaço contribui para o disciplinamento e controle corporal das crianças. Suas pesquisas sobre o espaço nas décadas de 1950 e 1960, em escolas públicas de São Paulo, demonstraram que os espaços escolares não eram diferentes dos da França e da Inglaterra do século XIX. Esses espaços eram sinônimos de ordem e disciplina, em vez de servirem como possibilidade de atender às peculiaridades das crianças. Para a autora, a partir da planta dos prédios, a previsão era de um espaço controlador, disciplinador, salas de aulas organizadas em fila, cores frias, corredores estreitos etc. Em outras palavras, tudo contribuía para um espaço de controle e vigilância das crianças, visão da educação vigente.

Em contrapartida, Horn (2004) enfatiza algumas mudanças na maneira como as escolas vêm transformando e modificando seus espaços em função das visões/sentidos das crianças. Exemplo disso são “as retiradas dos cantos de castigo, o desaparecimento das cadeiras enfileiradas etc” (HORN, 2004, p. 27). Mesmo assim, a condução da prática docente com crianças pequenas ainda revela a centralização do espaço no professor e no programado pensado para o seu uso em detrimento da interação deste com as crianças e vice-versa. O modo como as atividades são desenvolvidas é como se existissem o castigo e a penalização e como se as salas fossem organizadas em filas sob o controle dos adultos, cerceando as crianças do uso do corpo e seus movimentos.

Sobre esse aspecto, a autora esclarece que:

A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança mantida em uma imobilidade artificial. Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através dos objetos, desenhos e nomes. A própria prática docente desenvolvia muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização”. (HORN, 2004, p. 27)

Nessa dimensão, ignora-se o brincar, pular, jogar e todas as perspectivas possibilitadoras de interação das crianças. Quando o espaço inibe e não permite o contato da criança com os diversos objetos, conseqüentemente, a exploração e as descobertas não acontecem. Entendemos que o espaço físico permite tanto a criança realizar transformações, como estabelecer relações entre as pessoas e o mundo.

É comum ainda encontrarmos, nas escolas de educação infantil, paredes decoradas com personagens da mídia, exemplo disso vemos nas decorações desses ambientes, personagens da Disney, dentre outros. Não criticamos este tipo de decoração, pois as crianças interagem com muito prazer com estes personagens, o problema consiste mesmo em não envolvê-las, pois na maioria das vezes a decoração é apresentada para as crianças, de maneira pronta e acabada, sem nenhuma participação ou inferência delas.

Recentemente, no Brasil, pesquisas sobre a organização dos espaços, como as de Horn (2004), Barbosa (2004), Zabalza (2007), Campos de Carvalho (2010), Oliveira (2010), Moreira (2011) e Moreira e Vasconcellos (2012), destacam a importância do espaço infantil descentralizado da visão do adulto. Também constataram que as crianças se sentem confiantes e seguras tanto ao explorarem e interagirem com o ambiente, bem como ao terem oportunidade de se relacionar socialmente e também terem momentos de privacidade no contexto da sala de atividades.

Concluimos com Zabalza (1998, p. 11) quando diz que a forma como organizamos o espaço físico da nossa sala de aula constitui em si uma “mensagem curricular, reflete nosso modelo educativo e reflete direta e indiretamente nosso estilo de trabalho”. Em outras palavras, demonstra a forma como entendemos qual deve ser o papel educativo do professor e o que esperamos das crianças no espaço com as quais trabalhamos. Nesse sentido, o próximo item aborda algumas concepções de espaço a luz dos autores estudados.

2.2 Em busca de um conceito para espaço

A infância é marcada pela necessidade de espaços próprios de ser criança, de descobrir e de se encantar pelo mundo, pelas pessoas, natureza, pelos objetos e acontecimentos. A vivência dos espaços de infância é própria e única, distinta da forma com que o adulto o vivencia, por isso devemos considerar o espaço físico como aspecto que permite à criança várias interações e, conseqüentemente, muitas e novas aprendizagens. Nesse sentido, questionamos: O que é espaço? Como podemos pensar nos espaços do ponto de vista da criança?

Definir o que seja espaço não é uma tarefa fácil e um tanto quanto audaciosa. Ainda mais quando se pensa e envolve o trabalho com crianças, seres questionadores, criativos e astutos, que imaginam com tanta facilidade e que agem com tanta sagacidade. Ou ainda mais porque o espaço possui diversas conceituações, bem como recebe diferentes elementos, fazendo com que percebamos que toda e qualquer aceção não é uma aceção imutável, ao contrário, é flexível e permite diferentes visões e mudanças.

Estudos de vários campos do conhecimento, como a psicologia, a filosofia, a arquitetura e a geografia, trazem importantes contribuições sobre a noção de espaço físico: além da conceituação, mostram a sua importância na constituição dos seres humanos, na organização das sociedades e o seu caráter de não neutralidade. Em parceria com a pedagogia, esses discursos fornecem elementos para pensá-lo não como um mero cenário ou “pano de fundo” da ação educativa, mas como eixo estruturante e norteador do trabalho pedagógico e constitutivo das condições de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Quando indagado sobre o que é espaço, normalmente o adulto se restringirá a defini-lo como elemento fechado, como volume, áreas delimitadas etc. Ao buscarmos definições em dicionários, encontramos o significado de espaço como: “extensão indefinida, universo, distância etc. Vejamos as definições que identificamos em alguns dicionários.

A geografia crítica, que tem no Professor Milton Santos seu pioneiro nessas discussões, oferece-nos o conceito de espaço geográfico. O conceito de espaço é discutido por Santos (1985) como elemento central em suas obras. O autor compreende como aspecto primordial nas relações sociais do passado e do presente. Para Santos (1985, p. 122), “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”.

Para esse autor, o espaço deve ser considerado como totalidade, um conjunto de relações realizadas através de funções e formas apresentadas historicamente, por processos tanto do passado como do presente que se traduz em aspectos contraditórios diante das diferentes realidades.

(...) O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1988, p. 171).

O autor também considera o espaço como uma instância da sociedade. Para ele,

(...) o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada/subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia. (SANTOS, 1997, p. 145).

Desse modo, o espaço, além de elemento social que tende a reproduzir-se, tem por base a organização feita pelo homem, por isso é social e geográfico. O espaço social refere-se ao humano, lugar de vida e trabalho, morada do homem e sem definições fixas. O espaço geográfico é organizado pelo homem vivendo em sociedade e, cada sociedade, historicamente, produz seu espaço como lugar de sua própria reprodução.

Nesse sentido,

O espaço reproduz a totalidade através das transformações determinadas pela sociedade, modos de produção, distribuição da população, entre outras necessidades, desempenham funções evolutivas na formação econômica e social, influencia na sua construção e também é influenciado nas demais estruturas de modo que torna um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (SANTOS, 1989, p.10).

Para o geógrafo, o espaço faz parte do nosso cotidiano, como, por exemplo, da nossa casa, do nosso lugar de trabalho. Nesse contexto, existem os pontos de encontro e os caminhos que unem esses pontos e são igualmente elementos que condicionam as atividades dos homens e comandam a prática social em sua totalidade. O espaço, pois, é produto e condição da dinâmica social e suas transformações. De acordo com o autor, há uma organização social, um arranjo do espaço, relativo aos interesses e necessidades de cada grupo.

Em suma, os espaços atingidos pelas transformações estão em contato, ou seja, as variáveis do crescimento mudam com as modernizações. Isso mostra que a formação de um

espaço supõe uma acumulação de ações localizadas e realizadas em diferentes momentos. “[...] o espaço tem um papel privilegiado, uma vez que ele cristaliza os momentos anteriores e é o lugar de encontro entre esse passado e o futuro, mediante as relações sociais do presente que nele se realizam.” (SANTOS, 1994, p. 122)

Com base em Santos, podemos inferir que o espaço é o contínuo resultado das relações sociais e espaciais. Essas relações são econômicas, políticas e culturais. O que as impulsionam e as unem é a ação humana que se materializa em suas práticas espaciais. “A essência do espaço é social. Nesse caso, o espaço não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza.” (SANTOS, 1985, p. 1).

Ainda com Santos (1997, p. 71)

O espaço seria um conjunto de objetos que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para os quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais.

Nessa perspectiva, entendemos que “a ideia de espaço pede sempre um complemento histórico-cultural que o qualifique e o faça existir” (MOREIRA, 2014, P. 31). Ele é vinculado a significados e sentidos, expectativas e intencionalidades produzidas pelos sujeitos de uma determinada realidade social. O entendimento de que é um elemento natural, abstrato ou neutro, não existe, pois, na medida em que é pensado aparece sempre na forma qualificada. O espaço ainda é voltado para a dimensão humana porque só pode ser apreendido a partir da condição humana, isto é, de aspectos compartilhados pelo homem. Mesmo assim, a ideia de espaço pede sempre um complemento histórico-cultural que o qualifique e o faça existir.

Para Santos (1999), o espaço é notadamente um conceito relacional, parte das relações sociais que afeta as ações cotidianas dos homens. Há dois aspectos nessa relação de interdependência: espaço e sociedade. Portanto, o espaço não é dado em si mesmo *a priori*; diferentemente, ele é construído e transformado nas relações que as pessoas estabelecem entre si, com os instrumentos utilizados e na relação do homem com a sua cultura. Nessa perspectiva, todo espaço produzido é geográfico na medida em que é significado por uma sociedade (SANTOS, 1997).

Paulo Freire (2011, p. 95) também nos ajudou a pensar o espaço na perspectiva pedagógica. Para ele, na relação entre educador e educando:

Devo estar atento à leitura que fazem da minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. (...). Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade existir entre educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Freire (2011) elucida um pensamento subjetivo para o espaço pedagógico, porém podemos pensar que é real e deve ser entendido a partir dos sentidos produzidos pelos alunos e professores, em que ambos podem interagir e aprender com o outro a “ler”, “interpretar”, “escrever” e a “reescrever” esse espaço. Assim como propõe o autor, deixando suas marcas, mas também identificando e reconhecendo as dos seus pares.

Numa perspectiva pedagógica, estudos de Zabalza (1998), Forneiro (1998) e Barbosa (2006) analisam o desenvolvimento do conceito de ambiente e espaço das escolas para a primeira infância a partir de duas dimensões. A primeira vincula-se aos aspectos estéticos: acolhedor, belo, proporcional; e a segunda, aos funcionais: adequados, recursos disponíveis, finalidade educativa. Segundo os autores, ambas dimensões estão implicadas no trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Para Zabalza (1998), a educação infantil tem características muito próprias no tocante à organização dos espaços. O autor sinaliza que a infância necessita de espaços amplos, específicos, de fácil acesso e potentes, onde as crianças possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente. Salienta a necessidade de os espaços oferecerem oportunidades diversas de interação e de aprendizagem, sejam elas coletivas, envolvendo grupos de crianças e adultos, ou mesmo individualizadas, nas quais os objetos disponíveis chamem a sua atenção.

Forneiro estabelece uma distinção importante entre os conceitos de espaço e ambiente. Refere-se aos espaços como “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” (1998, p. 232). Os espaços, com suas qualidades físicas, configuram-se em locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem (FORNEIRO, 1998). O termo ambiente, procedente do latim, significa “ao que cerca ou envolve”. Podendo 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. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca

recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).

A autora estabelece quatro dimensões claramente definidas, mas inter-relacionadas, para caracterizar o ambiente, a saber: a dimensão física, a funcional, a temporal e a relacional.

A primeira dimensão, a física, refere-se ao aspecto estrutural do ambiente. É o espaço físico, suas condições materiais, objetos e toda sua organização. Trata-se da arquitetura, da decoração, da forma como estão estruturadas as disposições de materiais e divisórias. Todos os aspectos da arquitetura estão envolvidos: a parte interna – salas de aula, brinquedoteca, sala de oficinas, refeitório; a parte externa – pátio, parque, solário etc. Enfim, envolve todas as possibilidades de arranjos espaciais e físicos presentes na instituição de educação infantil.

A segunda dimensão, a funcional, relaciona-se com a forma de utilização dos espaços e o tipo de atividade ao qual se destinam. As muitas funções do espaço são consideradas, ao tempo que podem ser usadas autonomamente pela criança, a partir da orientação do professor. Nesse sentido, um mesmo espaço pode assumir diferentes funções. A título de exemplo, podemos citar: o baú de uma sala, um momento funciona como objeto de guardar brinquedos, outra hora pode ser utilizado como o baú do tesouro da rainha num momento de contação de história, ou o baú da “hora da surpresa”. Em outros, pode se transformar em jogo simbólico, em caixa de música. Ou seja, são os objetos e o espaço pedagógico transformando-se em ambiente de permanente construção.

A terceira dimensão, a temporal, trata da organização e utilização do tempo e, portanto, dos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo das diferentes atividades está, necessariamente, ligado ao espaço em que se realiza cada uma delas. Como o tempo de brincar nos diferentes “cantos” e ambientes, de comunicar-se com seus pares, de contar histórias, o tempo do lanche, do banho. A dimensão temporal está relacionada à organização da rotina de uma instituição de educação infantil.

A quarta e última dimensão é a relacional, que se refere às diferentes relações que se estabelecem dentro de um espaço comum. Tais relações são influenciadas pelos vários aspectos instituídos, quais sejam: a forma como se constitui a construção de regras na relação professor/criança; a divisão do trabalho que acontece no pequeno ou grande grupo; a interação do professor com as crianças durante o desenvolvimento das atividades. Essas questões contribuem para uma determinada dimensão relacional do ambiente. O ambiente, nessa perspectiva, é visto como movimento, refere-se ao tipo de relação estabelecida entre adultos e crianças na condução e utilização do espaço/ambiente.

Segundo Vasconcellos e Moreira (2012, p. 130), “os arranjos espaciais não são feitos aleatoriamente, ao contrário, eles expressam concepções de infância, desenvolvimento e educação que norteiam as práticas cotidianas da creche, além de revelarem as expectativas que a instituição tem de seus usuários – crianças e adultos”. Assim, quando analisamos ambientes pensados/elaborados pelos professores, é necessário, sobretudo, considerá-los não como um produto, pronto e acabado, mas um processo. Um processo que deve ser pensado e programado considerando a criança como ser participativo e em desenvolvimento.

Moreira (2012) enfatiza que, infelizmente, encontramos nas salas de educação infantil um espaço de disputa de quem guarda o saber sobre e acerca do ser criança, o adulto, que, no caso, não inclui o outro (criança), mas o desautoriza.

Os espaço-tempos das crianças genuinamente estão organizados para vivências singulares baseados no mito da infância universal. Por exemplo, acredita-se que todas as crianças devem dormir após o almoço, todas as crianças devem ir ao banheiro ao mesmo tempo, todas as crianças devem comer os mesmos alimentos e assim por diante. A estrutura hierarquizada, uniformizada e homogênea da rotina norteia os lugares-territórios voltados para a infância. (MOREIRA, 2012, p. 213)

Nesse sentido, percebemos que é preciso planejar espaços para incentivar a imaginação e a criatividade das crianças e, mais ainda, que sejam possibilitadores de apropriações e transformações a partir das suas próprias ações. É necessário, segundo a autora, desmistificar a ideia da criança padronizada e universal.

Ambiente e espaço são definidos nas suas especificidades e compreendidos pelos autores, e também por nós, como aspectos importantes a serem considerados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, é necessário enfatizar alguns aspectos: especificidades da faixa etária, peculiaridades e interesses do grupo de crianças, o tamanho da sala, o número de crianças, dentre outros.

Vemos que os espaços e ambientes são caracterizados por significados diferenciados, de acordo com a perspectiva social e histórica onde os sujeitos estão inseridos. Isso envolve seus sentimentos, suas percepções e seus afetos. Nesse sentido, defendemos, mais uma vez, que os espaços da infância não devem ser prontos e acabados, mas possibilitadores de constante processo de (re)elaboração.

É importante reafirmar que, embora seus conceitos estejam intrinsecamente relacionados, há distinção entre espaço físico e ambiente. O primeiro concentra-se nas condições dimensionais e de infraestrutura: a sala de aula, os mobiliários, as decorações e os materiais, os pisos e as janelas. O segundo refere-se às interrelações vivenciadas e

estabelecidas entre as crianças e adultos, num sistema vivo em constante transformação e evolução; “em relação ao espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas” (HORN, 2004, p. 35).

A partir das especificidades já descritas, o próximo item enfatiza o espaço infantil sob a ótica da perspectiva histórico cultural.

2.3 Os espaços para a primeira infância e a teoria histórico cultural

Neste item, apresentamos alguns aspectos relativos aos estudos da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a organização de espaços propícios para o desenvolvimento das crianças. Para Vygotsky (1994), o desenvolvimento do indivíduo é resultado de sua relação ativa com o ambiente sócio-cultural. Por isso, o papel social do outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros e com a cultura. Para o autor, as culturas guardam em si as qualidades humanas criadas ao longo da história no mesmo processo em que foram criados os elementos da própria cultura. Nesta abordagem, é na parceria com o adulto mais experiente que o processo de desenvolvimento infantil ocorre, ou seja, o outro torna-se mediador e promotor de ambientes de desenvolvimento. É na mediação entre a criança e a cultura histórica socialmente acumulada a ser apropriada pelas novas gerações que ocorre o processo de humanização.

Para Vygotsky, o meio só será apropriado e entendido pelas crianças através do contato concreto das interações estabelecidas através da experiência. Nesse sentido:

(...) no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam tornam-se possíveis. [...] Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (VYGOTSKY, 1935/2010, p. 638)

Para o autor, desde que a criança nasce, entra no mundo da cultura por meio daqueles que dela cuidam e com os quais convive (VYGOTSKY, 2000). A criança é histórica e social, produto da cultura e também produtora de cultura. Para Vygotsky (2000), a relação entre ser humano e ambiente é concebida como uma unidade, não existe ser humano desconectado do

ambiente, do seu contexto. Portanto, o espaço físico e os diferentes modos de estar nele influenciam de forma significativa o processo de desenvolvimento infantil.

De acordo com Vygotsky (2000), as funções psíquicas humanas, como a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas ao indivíduo, acontecem entre as pessoas. Assim, para o autor (1994), o meio não deve ser considerado como condição do desenvolvimento que determina de maneira puramente objetiva o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, do ponto de vista da teoria Histórico-Cultural, é papel do professor, garantir o acesso a cada criança das ações humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens, concretizadas nos objetos da cultura e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria. Portanto, o desenvolvimento é um processo de transformação. Em primeiro lugar, o indivíduo realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturais daquela sociedade.

O aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte das possibilidades reais da criança, ou seja, com a ajuda do professor, a criança realiza tarefas que superam seu nível de desenvolvimento. Em outras palavras, ela se prepara para realizar sozinha o que não é capaz de fazer sem ajuda do outro.

Nessa perspectiva, Vasconcellos defende que:

(...) a zona de desenvolvimento proximal ajuda o educador a ficar atento não só para o que a criança faz, mas para o que ela poderá vir a fazer, num momento próximo-futuro, pensando o desenvolvimento infantil de forma prospectiva. (VASCONCELLOS, 1998, p. 53)

Com base nos estudos da autora (1998), podemos dizer que “os espaços para a infância são aqueles que possibilitam à criança criar uma zona de desenvolvimento proximal própria”, através da apropriação dos recursos (objetos, brinquedos, mobílias) que o ambiente disponibiliza.

Para Vygotsky (1988), o ambiente possibilita outras estratégias de interação social, isto ocorre porque está sempre aberto a ser transformado e modificado. Através das brincadeiras, por exemplo, as crianças o reorganizam para além do seu “desenvolvimento real” e ainda assumem e cumprem diferentes papéis do mundo adulto, que, aparentemente, como crianças, não conseguiriam desenvolver. Portanto, o ambiente possibilita a Zona de Desenvolvimento proximal, que segundo Vygotsky (1998, p. 97) é

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

No caso das crianças do berçário, nosso foco de estudo, podemos afirmar a partir da concepção histórico-cultural, que a sua aparente condição de fragilidade não representa obstáculo no desenvolvimento, mas, pelo contrário, possibilita que possa ser educado e de beneficiar-se da experiência cultural da espécie humana para tornar-se um ser humano mais completo. O que pode parecer desvantagem em termos biológicos devido à condição do bebê humano constitui uma vantagem em termos culturais, uma vez que o ambiente do berçário é sua primeira experiência cotidiana fora do contexto cultural de sua casa, de sua família.

Assim sendo, a cultura tem um papel fundamental no processo de humanização. Daí decorre a importância de espaços educacionais para as crianças na educação infantil que priorizem o acesso à cultura, espaços e ambientes esses em que as crianças possam realizar atividades de seu interesse num contexto que proporcione constante contato das crianças pequenas com a cultura e, conseqüentemente, ocorra transformações nestas, em todos os níveis de seu desenvolvimento.

Criamos as condições adequadas para a educação de crianças pequenas quando possibilitamos que elas vivam inundadas na cultura, interagindo com os diferentes elementos que o meio lhes propicia, já que este é uma das suas principais fontes de desenvolvimento.

Assim, nas situações vividas na creche, a criança deve estar em contato com um espaço que propicie interação com a arte e os valores formados ao longo do tempo e presentes nas atividades intencionais. Desde cedo, é preciso que o educador planeje tendo como objetivo a formação do aluno como um ser humano em suas máximas possibilidades. É preciso considerar que esse processo acontece por meio do acesso ativo da criança aos objetos e materiais da cultura humana historicamente acumulada e socialmente construída.

Desse modo, para garantir que a educação promova o desenvolvimento, é preciso que o espaço onde ocorrem as interações entre os sujeitos seja um espaço que os envolva intensamente em situações adequadas às formas de se relacionar com o meio, bem como a importância da mediação criativa e intencional do adulto no planejamento do ambiente para que o processo de ensino impulse ao máximo o desenvolvimento da criança.

A teoria histórico-cultural evidencia a importância da mediação na significação dos espaços. Organizar a sala em cantos, por exemplo, não garante autonomia se as propostas de ação estiverem centradas exclusivamente na figura do professor. O ambiente precisa ser um

espaço que possibilite conhecimentos, explorações e vivências que agreguem experiências que favoreçam o desenvolvimento.

É fundamental que o espaço das escolas de educação infantil estimule a investigação, a curiosidade, a autonomia, as atividades livres e coletivas, com trocas de experiências entre os pares, uma vez que o uso de diversos materiais e objetos possibilita o manuseio e a realização de atividades do seu interesse e favorece a comunicação e o desenvolvimento das crianças.

Vasconcellos (2002, p. 48) reflete que:

Nas interações e diferentes formas de parcerias estabelecidas com o outro, cada sujeito humano desempenha papel ativo e constitutivo. O ato de conhecer é resultado da internalização de experiências significativas, nas quais o meio físico e o social exercem papel determinante.

Entendemos que um espaço para a educação de crianças pequenas deve priorizar a comunicação, a apropriação da diversidade cultural, o acesso aos diferentes materiais e objetos através da exploração e experiências e, principalmente, a brincadeira, pois “é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brincar” (VYGOTSKY, 2007, p. 108) e, enfim, o desenvolvimento da infância. Dessa forma, os espaços tornam-se cenário para troca de conhecimentos, numa teia de relacionamentos, onde a linguagem é o meio pelo qual os seres humanos se comunicam, se expressam e encorajam o desenvolvimento da autonomia e das experiências emocionais.

À guisa de síntese, e trazendo essa perspectiva para a escola de educação infantil, entendemos que os acontecimentos ocorridos no espaço/ambiente contribuem para o desenvolvimento da criança. Podemos dizer que a forma como o espaço está organizado influencia as relações que surgem neste meio e, conseqüentemente, a forma como a criança interage, interpreta e se relaciona emocionalmente com os acontecimentos.

Continuando o enfoque sobre as concepções de espaço, a perspectiva ecológica será discutida no próximo item.

2.4 Espaço e desenvolvimento infantil na psicologia ambiental

Um ramo da Psicologia, denominado de Psicologia Ambiental, desde a década de 1960, também vem estudando o espaço e sua importância para a pequena infância. O objetivo da Psicologia Ambiental é de analisar como o indivíduo avalia e percebe o ambiente e, ao mesmo tempo, como ele está sendo influenciado por esse mesmo ambiente (MOSER, 1998). Estuda a pessoa em seu contexto, tendo como foco principal as inter-relações do usuário e o meio físico e social na perspectiva de perceber como as pessoas reagem ao ambiente. Enfatizamos que, neste item, utilizamos os estudos de Moreira, (2011) ao discutir a “perspectiva ecológica” do espaço.

O entrelace das dimensões cultural e social no espaço faz com que a perspectiva da psicologia ambiental pense o espaço de maneira relacional. Desse modo, utiliza o termo ambiente para envolver essas duas dimensões para enfatizar o espaço onde os indivíduos vivem e se desenvolvem (MOREIRA, 2011).

No contexto da Psicologia ambiental, o ambiente é entendido como um sistema de muitas relações que se entrelaçam tanto através dos aspectos físicos, como humanos. Podemos citar, como exemplo: a organização do espaço, o calor, a claridade, o colorido, o som etc., que se relacionam com as dimensões afetiva/cognitivas, tais como a alegria, o prazer, a segurança etc. Em outras palavras, a importância e o sentido de cada componente do arranjo espacial acontece num processo de reciprocidade. Assim, podemos afirmar que uma Escola de Educação Infantil, a partir do seu projeto arquitetônico, desempenha papel fundamental na formação da criança pequena.

Nesse sentido, são fundamentais as contribuições da Psicologia na edificação dessas unidades, uma vez que essa área contribui com a dimensão humana no planejamento dos projetos, pois possibilita a interação dos usuários e o ambiente que será utilizado.

Gradualmente a Psicologia ampliou sua área de atuação do indivíduo para o social ambiental, “redefinindo” e complementando seu objeto de estudo de modo a abarcar as interações ambiente-comportamento, contribuindo para um conhecimento mais amplo da realidade, através de um enfoque ecológico e humanamente consistente. (ELALI, 1997, p. 351).

Inferimos que, se os usuários das Unidades de Educação Infantil tiverem consciência das possibilidades que os arranjos espaciais lhes oferecem, os espaços não se tornarão fixos e imutáveis. Serão sempre modificados e transformados de acordo com as reais necessidades da

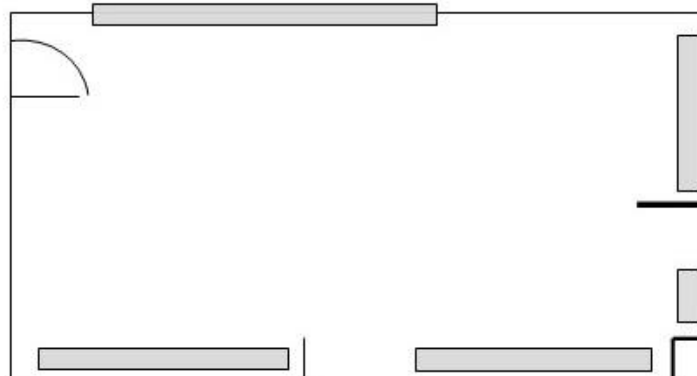
proposta pedagógica e das crianças. Esta é, então, a perspectiva da Psicologia Ambiental, através da percepção das potencialidades que o meio com o qual interage oferece ao indivíduo. Neste trabalho, utilizamos da percepção das professoras do berçário sobre o uso do espaço. As análises estão detalhadas nos capítulos 5 e 6 através do estudo exploratório e das intervenções realizadas.

Moreira (2011) nos apresenta o trabalho do arquiteto francês Alan Legendre, que, a partir dos anos 1980, tem desenvolvido estudos com pesquisadoras brasileiras (CAMPOS DE CARVALHO, 1993; ROSSETI-FERREIRA, 1994) sobre o papel do arranjo espacial em ambientes de Educação Infantil. Este termo refere-se tanto aos aspectos quantitativos, como materiais e equipamentos disponíveis (objetos, brinquedos, mobílias) e elementos arquitetônicos do ambiente, quanto aos aspectos qualitativos. Refere-se ao modo como esses elementos estão dispostos (configuração espacial) e são utilizados em ambientes de educação infantil.

Com o estudo de Moreira (2011), através de Legendre (1983), apresentamos, em figuras¹², os três tipos de arranjos descritos pelos autores: arranjo espacial aberto, arranjo espacial fechado e arranjo espacial semi-aberto.

No arranjo espacial aberto, há ausência de zonas circunscritas. O espaço é organizado limitando-se aos contornos do ambiente, por elementos arquitetônicos e não arquitetônicos, como mobília, equipamentos e murais. São poucas as interações das crianças, uma vez que se limitam a ficar em torno do adulto.

Figura 1 - Arranjo espacial aberto.

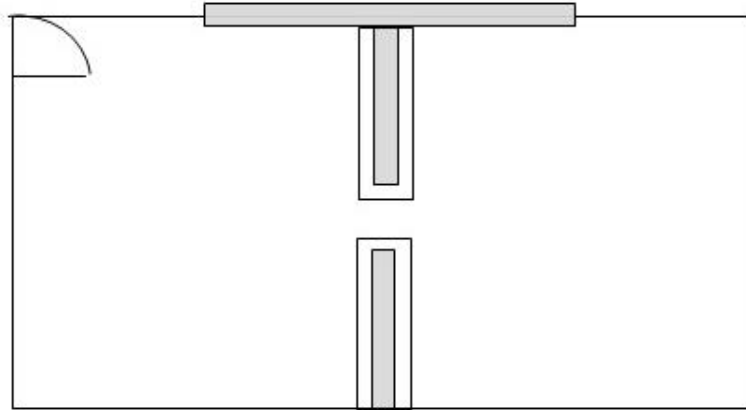


No arranjo espacial fechado, predominam as barreiras físicas, como um móvel alto dividindo o espaço em duas áreas, nesse sentido impede uma visão total da sala. Nesse tipo de

¹² As figuras e as definições foram elaboradas com base na tese de Moreira (2011, p. 52)

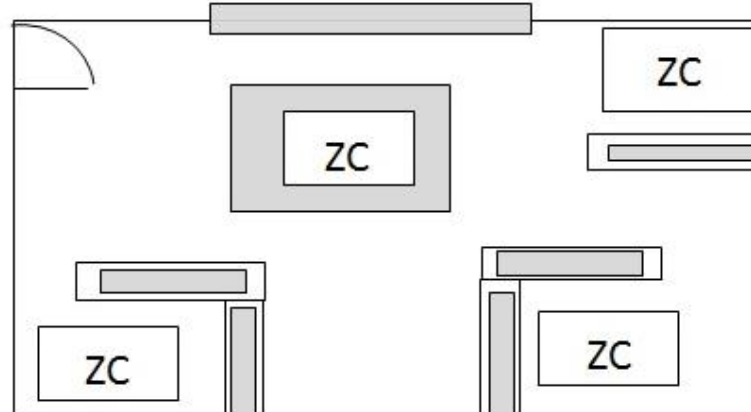
organização, há poucas interações entre as crianças, uma vez que a tendência é as crianças ficarem em torno do adulto, pois temem que o adulto não as vejam.

Figura 2 - Arranjo espacial fechado.



O arranjo espacial semi-aberto caracteriza-se pelo predomínio de zonas circunscritas, onde permitimos a criança ter uma visão total do ambiente, inclusive onde o adulto e as demais crianças estão localizadas. Essa perspectiva supera a dicotomia aberto-fechado, parte-todo, pois não fragmenta o ambiente. O espaço pode ser organizado através de móveis de pequenas dimensões, como estantes móveis e na altura das crianças, objetos, brinquedos ou equipamentos que garantam as divisões do ambiente, mas que, ao mesmo tempo, a totalidade do ambiente permanece. Neste tipo de organização, as crianças se afastam do adulto e trabalham e interagem em subgrupos.

Figura 3 - Arranjo espacial semi-aberto.



A zona circunscrita (ZC) é uma área de alta estruturação espacial, delimitada no mínimo por três barreiras formadas por objetos, móveis, móveis, fechando a mesma área. O professor organiza o espaço de acordo com sua compreensão sobre as crianças, infância,

desenvolvimento infantil e de acordo com os objetivos de sua ação pedagógica, sem delimitar as ações das crianças.

Infelizmente, ainda é comum encontrarmos creches onde há um grande número de crianças pequenas para apenas um educador. Encontramos também espaços vazios com poucos móveis, objetos e equipamentos. Nesse contexto, geralmente observamos que a maioria das crianças fica, a maior parte do tempo, em volta do educador, solicitando sua atenção. O educador acaba não tendo oportunidade de manter contato mais prolongado com nenhuma das crianças. Implica em não poder atender a todas, mesmo que rapidamente. A esse tipo de organização, com espaços centrais vazios, Legendre (1983) chamou de arranjo espacial aberto.

O arranjo espacial aberto é o mais encontrado nas creches. Mesmo nas que têm salas bem mobiliadas. O educador, especialmente em momentos denominados de atividades livres, encosta os móveis nas paredes, ou empilha-os em um canto, para deixar um espaço central vazio para as crianças brincarem¹³.

O arranjo espacial semi-aberto utiliza móveis baixos (por exemplo, pequenas estantes vazadas, de madeira) e aproveita duas paredes em quina ou um desnível do solo. Forma, então, cantinhos ou zonas circunscritas, que são áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para a passagem, onde cabem com conforto pequenos grupos de crianças. A característica principal das zonas circunscritas é seu fechamento em, pelo menos, três lados, seja qual for o material que a professora coloque dentro ou que as próprias crianças levam para brincar. Pode-se delimitar essas áreas usando mesas ou cadeiras. Elas também podem ser constituídas por caixotes de madeira, estantes baixas, desde que contenham aberturas. As cortinas também podem ser úteis para delimitar um ou dois lados. (MOREIRA, 2011)

É importante que a criança possa ver facilmente a educadora, senão ela não ficará muito tempo dentro dessas áreas circunscritas. Isso porque a criança pequena necessita da proximidade física ou visual do educador, para que se sinta segura. É por isso que o professor pode utilizar, na delimitação dessas áreas, móveis ou elementos que permitam à criança vê-lo.

No arranjo espacial semi-aberto, as crianças buscam menos a atenção do adulto, pois passam mais tempo brincando entre si, geralmente em subgrupos. As pesquisas na área apontam que, geralmente, as brincadeiras de faz-de-conta, tão importantes para o desenvolvimento das crianças, ocorrem mais comumente nessas zonas circunscritas que em outras áreas (MOREIRA, 2011). Além disso, é nesse tipo de arranjo espacial que as crianças

¹³ Constatamos esses exemplos em nossas experiências como supervisora do Estágio Supervisionado na Educação Infantil no CAP/UERN

que ficam mais juntas. Mesmo em espaços organizados dessa forma, é necessário que haja outros objetos, materiais ou brinquedos, para que as crianças possam utilizá-los na construção de suas brincadeiras.

Horn (2010) enfatiza que Legendre vem desenvolvendo pesquisas sobre arranjos espaciais em creches francesas como aspecto indispensável às interações de crianças na faixa etária entre dois e três anos. Suas experiências apontam a importância de zonas circunscritas como elemento fundamental no arranjo espacial.

Diante dos aspectos considerados por Legendre, enfatizamos a importância da escolha pelos professores dos elementos para a organização das zonas circunscritas, as mesmas devem possibilitar a interação visual entre as crianças e o adulto, principalmente para as crianças da nossa pesquisa, que têm até 2 anos, dada a sua dependência física e apego afetivo. Rossetti-Ferreira (2005) já apontava que crianças dessa idade exibem fortes comportamentos de apego, não somente com relação à mãe, mas também com outras pessoas, como as professoras da creche.

Em nossa pesquisa, a partir da realidade encontrada, predominava o arranjo espacial aberto – introduzimos pequenas estantes móveis em madeira, elaborando assim arranjos espaciais semiabertos, formando zonas circunscritas.

Não é demais dizer que o espaço/ambiente expressa a perspectiva social com suas relações, rotinas e ideologias, ou seja, a partir do ambiente, percebemos ou definimos práticas que podem desenvolver, ou não, distintas e diversas habilidades pela criança.

Seguimos questionando: Como as políticas para a infância enfatizam a organização do espaço? Essa questão vai orientar as discussões do próximo item, em que trataremos do espaço nas políticas nacionais de educação infantil e buscaremos encontrar, nos subsídios políticos, orientações que nos levem a pensar em espaços em que a potência da infância seja permitida.

2.5 Abordagem das políticas nacionais para a educação infantil sobre o espaço

A Educação Infantil, reconhecida como política pública de Educação no Brasil, surge somente no final do século XX, demonstrando a isenção do Estado nos cuidados com a infância brasileira (LANTER, 2011). Por outro lado, a presença de discussões sobre a educação infantil, nos últimos anos, resultou em leis (Constituição Federal/1988, ECA/90,

LDB/96, DCNEI/09) e documentos (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/06 dentre outros) que apontam uma maior preocupação em regulamentar a educação de crianças pequenas.

A educação infantil fortalece-se ao reconhecer os direitos das crianças, ao desenvolver e aprofundar pesquisas sobre as diferentes infâncias e, especialmente, ao analisar várias experiências realizadas em meio às dificuldades e aos entraves, tanto de ordem política como das práticas. Porém, esses princípios políticos, novas abordagens pedagógicas, antigas e recentes imagens de infâncias, que tanto enriqueceram as novas concepções de educação infantil, nem sempre se materializam em práticas cotidianas de qualidade. Traçar grandes objetivos, estabelecer decisões curriculares, definir modos de acompanhar o processo educacional não é suficiente para que os mesmos sejam efetivados no cotidiano das unidades. Tudo dependerá da maneira como as relações interpessoais são estabelecidas entre os profissionais que atuam na área e deles com as crianças e seus familiares.

Para Vasconcellos (2013, p. 187),

Diversos segmentos da sociedade, em muitos momentos de nossa história, discutiram propostas de políticas de assistência e educação à infância, cada um deles envolto nos valores presentes na sociedade de sua época. Assim sendo, nem todos os que participaram do processo de pensar e elaborar políticas para infância tiveram os mesmos objetivos que temos hoje, isto é, combater as desigualdades sociais. Consideramos que um aspecto importante para a construção de uma sociedade mais igualitária é a garantia do direito à educação, desde sempre, em creches e pré-escolas públicas de qualidade.

Nesse contexto, no Brasil, o marco significativo no discurso legal em relação ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos/cidadã e da educação infantil como um desses direitos e dever do Estado é a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ela que preceitua, no seu Art. 208, Inciso IV, a efetivação de garantia ao “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”¹⁴. Esses aspectos são, posteriormente, assegurados também com a publicação da Lei n. 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, (BRASIL, 1990).

O segundo marco na trajetória do discurso legal sobre a educação infantil em nosso país é a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9.394 (BRASIL, 1996), em que é definida como a primeira etapa da educação básica, cuja função é educar-cuidar. A LDB/96 reconhece a criança como pessoa-cidadã, com características e necessidades próprias e a escola como a instituição, cujo papel é contribuir para sua educação,

¹⁴ Afetada pela resolução – CNE/CEB nº 05/2009 o atendimento passou a ser até 5 anos.

em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade, tendo em vista o pleno desenvolvimento de cada indivíduo em seus anos iniciais de vida.

A partir da LDB (1996), uma série de documentos publicados pelo MEC reafirmam a importância de propostas e práticas pedagógicas que enfatizem a contribuição do espaço para o desenvolvimento das crianças da educação infantil. Dentre eles, podemos destacar: A Política Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1996); O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, (BRASIL, 1998); O documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998), entre outros.

Por sua vez, o cotidiano escolar se estrutura num espaço físico, que deve ser organizado e pensado para transformá-lo em um ambiente de educação infantil, onde as crianças possam viver suas infâncias. Para entender este processo nas políticas vigentes, passamos a analisar a organização do espaço nos documentos legais produzidos a partir de 2006, ano em que foram consolidadas as políticas voltadas para as edificações em espaços de educação infantil.

O primeiro documento de caráter legal analisado e que trata da especificidade dos espaços para a educação infantil foi a *resolução nº 5/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIs)*, tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, que reúne 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, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/09), estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), na Resolução 05/09, foram originadas de um processo democrático de revisão das Diretrizes anteriores (Resolução CEB/CNE 01/99), visando promover a participação da escola nas definições de uma política educacional para a área. Este documento assegura que, para a efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que garantam os deslocamentos e as movimentações amplas das crianças nos espaços internos e externos das unidades.

No artigo 4º, a criança, tida como centro do planejamento curricular, é compreendida como um sujeito histórico e de direitos que, por meio das suas interações, das relações e das práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, assim como constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de

construção de sentido para o mundo físico e social ocorre por meio de diversos comportamentos, destacando-se: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009 foram elaboradas com base em diálogo com educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e seus anseios em relação à educação infantil, considerando o que pode fundamentar um trabalho de qualidade com crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade e a importância da valorização do papel dos professores que atuam com crianças de zero a cinco anos. Os educadores e todos envolvidos com a educação infantil são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas.

No documento, a denominação de ambiente expressa dinamicidade na sua organização. Envolve espaços diversos na instituição e é considerado em uma dimensão mais ampla que o espaço¹⁵, uma vez que “o espaço é amorfo e abstrato e o ambiente é o espaço com contornos de cultura” (MOREIRA, 2011, p. 33). O mesmo enfatiza as especificidades e singularidades das crianças, daí a necessidade de espaços específicos. Para tal, enfatiza:

[...] o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e crianças de diferentes idades. (BRASIL, 2010, p. 19).

A DCNEI/09 estabelece a brincadeira e as intenções como eixos norteadores das propostas pedagógicas, considerando a identidade cultural das crianças, das suas famílias, das populações e das próprias instituições e seus profissionais.

Para tal, as condições presentes na organização de materiais, espaços e tempos conferem materialidade às propostas pedagógicas, criam os ambientes que expressam e produzem saberes e habilidades. Portanto, o espaço físico e os objetos disponíveis devem compor um contexto semiótico, por isso um “ambiente”, pois são produtos de uma determinada cultura e criam uma rede de significações formadora de subjetividades. Pasolini citado por Aquino (2013, p. 179) enfatiza que “A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social – torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a sua vida”.

¹⁵ Como já enfatizamos neste trabalho, embora sejam termos relacionais, espaço e ambiente se distinguem – Espaço como local e ambiente refere-se ao conjunto do espaço e as relações que neste se estabelece.

O item 7 da Resolução nº 5 das DCNEI/09 defende que, para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempo que assegurem:

- ✓ A educação em sua integridade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- ✓ A individualidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- ✓ A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- ✓ O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantem a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- ✓ O reconhecimento das especialidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- ✓ Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- ✓ A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- ✓ A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Desta forma, o documento apresenta como eixo de trabalho as múltiplas formas de diálogo e interação para desenvolver a autonomia, responsabilidade e solidariedade. O que, a nosso ver, será possível se houver um exercício de aceitação das diferenças. As DCNEI/09 apresentam um avanço das discussões de cidadania para infância, incluindo aí o Espaço e Tempo, compatíveis com suas necessidades e peculiaridades. É, de fato, um auxílio para o desenvolvimento da Educação Infantil, mesmo sendo ainda pouco difundida, embora seja um documento mandatário.

Para Aquino e Vasconcellos (2013), há, no documento, atenção à articulação dos princípios de direito e cidadania com os diversos aspectos da educação infantil, dentre eles a formação de seus professores. Em consonância com a visão do Ciclo de Políticas, defendida nesse trabalho, o documento também enfatiza a necessidade de diálogo e negociação entre todas as partes (autoridades, educadores e famílias), garantindo o respeito aos princípios declarados e visando preservar os direitos das crianças e a consolidação de uma sociedade democrática, justa e mais feliz (BRASIL, 1999).

As autoras enfatizam a necessidade de se aceitar, respeitar e valorizar a identidade pessoal e coletiva de cada criança, de seus familiares, dos profissionais e da própria unidade

educacional, não havendo criança feliz se educada por profissionais e familiares despreparados e infelizes.

Mesmo dispondo de um documento como as DCNEI/09, que representam um avanço em termos de afirmação da condição de cidadania para a criança pequena por propor a consolidação de práticas pedagógicas democráticas, a difusão e apropriação de tal documento pelas educadoras e demais profissionais de educação infantil parecem ser pouco vistas. Isso significa que um documento com tamanha relevância, dado o seu caráter legal, ainda é omissos e foi pouco divulgado nos debates do cotidiano das escolas para a primeira infância e acabou sendo “silenciado” (AQUINO; VASCONCELLOS, 2011) pelo governo federal.

O segundo documento analisado, *Parâmetros Nacionais de Qualidade e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil*, foi elaborado em 2006 e é composto de quatro volumes, correspondentes às seguintes denominações: I) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 1 (2006) e volume 2 (2006); II) Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil – Encarte 1 (2006). Esses documentos fazem parte do processo desencadeado pela Política Nacional de Educação Infantil, pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, conforme publicação do MEC em 2005, em cumprimento às metas do Plano Nacional de Educação/2001. São documentos que orientam a construção e a organização do espaço físico das escolas da educação infantil, com base nas relações entre espaço físico, projeto pedagógico e desenvolvimento infantil, considerando, portanto, tanto os aspectos contextuais e ambientais como os funcionais e estéticos. Nosso objetivo é trazer alguns elementos de análise sobre o espaço nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e do seu encarte.

A organização dos dois volumes dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil que abordam, especificamente, a construção e reforma da dimensão física e do espaço, divulgados a partir de 2006, para os segmentos da Educação (Secretarias Municipais de Educação, Instituições de Educação Infantil, Universidades, Conselhos Municipais de Educação), levantam questões fundamentais para a organização do ambiente e do espaço. Neles há a defesa de que a construção das unidades de educação infantil deve incorporar, por intermédio de metodologias participativas, as necessidades e os desejos dos usuários, considerando a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Dizem, ainda, que as unidades devem assegurar a acessibilidade universal, de modo que a autonomia e a segurança garantam os direitos de todos, inclusive das pessoas com

deficiência física, sejam elas professores, crianças ou membros da comunidade (BRASIL, 2006).

Nos volumes denominados Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006), encontramos a divulgação das metodologias participativas. Os documentos consideram as necessidades e os desejos dos usuários das unidades de educação infantil e enfatizam a organização de comitês, mediante uma equipe responsável pelo projeto, envolvendo técnicos de construção, profissionais de educação infantil e representantes da comunidade local, além de propor parcerias com as universidades e instituições de pesquisas para o acompanhamento e avaliação da produção dos espaços.

No encarte 1 dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, existe a orientação sobre como as construções devem ser concebidas a partir da ideia de adequar os ambientes internos e externos – arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas – às práticas pedagógicas, à cultura, ao desenvolvimento infantil e à acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (BRASIL, 2006, p.21). O texto esclarece que os ambientes “[...] devem ser bem ventilados visando ao conforto térmico e à salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças (alergias respiratórias, por exemplo).” (BRASIL, 2006, p. 24).

A questão material e física tratada pelo documento para o termo ambiente (as cores, as texturas, assim como o conforto térmico) evidencia que o documento trata este termo como uma questão mais material e física. Segundo Forneiro (1998, p. 232), o termo espaço refere-se às questões físicas, aos locais para atividades caracterizados pelos objetos, materiais didáticos, mobília, decoração, entre outros, ao passo que o ambiente refere-se ao conjunto do espaço e às relações que se estabelecem nele. Assim, os Parâmetros de Infraestrutura trata “Ambiente” e “Espaço” como sinônimos, porém esses dois aspectos, conforme Forneiro, diferenciam-se, o primeiro pela dimensão relacional e o segundo pela física.

Para o documento, ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações, e o professor tem papel importante como organizador dos espaços em que ocorre o processo ensino aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 10). O texto destaca que cabe ao professor:

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

Os Parâmetros de Infraestrutura busca ampliar os diferentes olhares sobre as edificações dos espaços para o funcionamento da Educação Infantil, reconhecendo-os como propiciadores de descobertas, criatividade, desafios, aventuras, aprendizagens, brincadeiras e que contribua na interação das crianças e entre elas e os professores e de todos com o ambiente escolar. No documento, o espaço é percebido como elemento lúdico, dinâmico, vivo, brincável, transformável e acessível para e entre todos.

O terceiro documento analisado foi os *Indicadores de Qualidade na Educação infantil/09*. Este documento, também lançado pela SEC/MEC, três anos após publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil, objetiva “traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais” (BRASIL, SEC/MEC, 2009). O documento foi elaborado em parceria com um conjunto de entidades vinculadas a esse nível de ensino a partir de diferentes enfoques em instituições de nove estados da federação. Partindo de sete dimensões fundamentais para o acompanhamento e a avaliação dessa oferta educacional, o documento objetiva contribuir com os gestores de redes municipais de Educação, com equipes das próprias escolas e as próprias comunidades, apontando elementos para a realização de um autodiagnóstico, que leve a realização de ações para a qualificação das práticas.

Com esse fim, os sete indicadores operacionais desse documento, entendidos de maneira articulada, permitem identificar aspectos importantes da realidade de atendimento a essa faixa etária, que repercutem na qualidade da oferta. É um quadro de auto avaliação e proposição de melhorias, em diversas dimensões, a saber: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações, promoção de saúde; espaços materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Para a nossa pesquisa, interessa a quinta dimensão, que discute os **Espaços, materiais e mobiliários**. Segundo o documento, os ambientes físicos das instituições de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Também os espaços internos devem ser limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes. Devem revelar a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham, portanto devem possuir: espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicar a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades (BRASIL, SEC/MEC, 2009).

Segundo os Indicadores de Qualidade:

O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as exploração e iniciativas infantis. Os bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensinar os primeiros passos e explorar o ambiente. Brinquedos adequados à sua idade devem estar ao seu alcance sempre que estão acordados. Necessitam também contar com estímulos visuais de cores e formas variadas, renovadas periodicamente. (BRASIL, 2009, p. 50)

Portanto, o documento coloca na “berlinda” vários aspectos que devem ser pensados na organização do espaço para as crianças e bebês: uso de materiais, segurança, higiene, autonomia etc. É interessante enfatizar que os bebês são mencionados conforme suas especificidades. A nosso ver, os indicadores compreendem um dos poucos documentos que pensa as peculiaridades das crianças do berçário, âmbito do nosso estudo.

Conforme os Indicadores, para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter à disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas, principalmente, para o fato de eles estarem acessíveis às crianças e seu uso previsto nas atividades diárias. Além disso, a forma de apresentá-los às crianças, como são guardados e conservados, se podem ser substituídos quando danificados, são aspectos relevantes para demonstrar a qualidade do trabalho de cuidar e de educar desenvolvido na instituição (BRASIL, 2009).

Segundo os Indicadores de Qualidade, os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis. Desenhos, fotos, objetos em três dimensões, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil estimulam as trocas e novas iniciativas demonstram resultados do trabalho realizado e constituem um acervo precioso da instituição (BRASIL, SEC/MEC, 2009).

Percebemos que o processo de elaboração e o texto desse documento indicam-no como exemplar na batalha das ideias do campo da educação infantil, no entanto, infelizmente, prevalece, na versão final, a constatação das concepções que gozam de maior aceitabilidade “política” na área, tais como, a invisibilidade dos bebês, a divisão do trabalho por faixa etária, a pouca relevância às interações entre as crianças.

Sobre esse aspecto, Canavieira (2012), ao fazer uma análise crítica dos Indicadores, enfatiza que as interações infantis constituem-se em um capítulo à parte nas discussões inerentes a esse documento, muito mais pelas ausências do que pela presença. Para explicar,

faz-se necessário resgatar parte de seu processo de elaboração a partir do momento em que pesquisadores foram convidados a colaborar na formulação dos indicadores, visto que a equipe de coordenação desse processo mostrou, no primeiro momento, não ter vastos conhecimentos acerca de educação infantil que respaldassem e legitimassem um instrumento com a chancela do Ministério da Educação (CANAVIEIRA, 2012).

Nesse sentido, para tal análise, a autora faz os seguintes questionamentos:

De quem partiu a ideia e iniciativa de elaboração deste documento? Quais os objetivos de um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil? Qual a concepção de qualidade que esteve em jogo? Porque e como medir qualidade? A partir de quais padrões? Quem assume a autoria do documento que contou com reuniões, oficinas, encontro regionais, pareceres de especialistas, “convites” de contribuição e coautoria de pesquisadores renomados? Quais as concepções de currículo e avaliação inerentes ao documento, em que a primeira delas era similar ao instrumento produzido com a mesma finalidade para o ensino fundamental? (CANAVIEIRA, 2012, p. 39).

Questionamos que, mais uma vez, a ausência das vozes dos sujeitos da educação infantil (professoras, coordenadores, diretores, pais, crianças) não foram ouvidas no contexto da elaboração deste documento avaliativo. Nessa perspectiva, o que se sobressaiu nos Indicadores foi baseado na colaboração de pesquisadores e especialistas que, a partir de diferentes olhares (teórico, técnico, científico, ético, político e estético), o enriqueceram. Também não se pode negar a importância do documento como experiência formativa às instituições, como propulsor de uma reflexão coletiva acerca das principais dimensões do trabalho educativo destinado à criança pequena. Portanto, é necessário que se veicule os questionamentos apresentados, no contexto das escolas de educação Infantil, e que não seja mais um documento entre tantos engavetados nas secretarias. O debate acerca dos indicadores apontados é necessário para uma maior e melhor organização dos espaços, bem como para o apontamento de outros elementos.

As análises feitas por Canavieira (2012) nos dizem que o documento ficou aquém do que ensejava em suas primeiras versões, que mesmo com lacunas próprias de um documento inacabado, propunha um profundo mergulho no cotidiano dos saberes e fazeres de todos os sujeitos das instituições de educação infantil. E, se isso não foi possível no momento da elaboração, que seja feito no debate para a sua utilização.

O quarto documento em análise é o *Brinquedos e Brincadeiras nas creches (2012)*. Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professores, educadores e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de

materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade. Nele, há a valorização do brincar, o que significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. A produção deste documento foi uma conquista não só da COEDI/MEC, como dos brinquedistas brasileiros, que poderão ter seus impostos reduzidos, como os têm as editoras de livros. A aquisição de brinquedos como material pedagógico às crianças na Educação infantil é uma estratégia de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil/2007.

Neste documento, o nosso foco está no Módulo IV, que trata da Organização do Espaço Físico, dos brinquedos e dos materiais para bebês e crianças pequenas. O referido documento explicita que, para implementar esse eixo pedagógico principal – as interações e a brincadeira –, é preciso identificar que espaços físicos a creche dispõe, planejar o seu uso, selecionar e organizar os brinquedos e materiais, dispor de equipes que planejam atividades dentro de programas consistentes para as crianças, em conjunto com os pais e a comunidade (BRASIL, 2012)

O referido módulo apresenta sugestões em quatro blocos: 1) Ambientes para bebês; 2) Ambientes para crianças pequenas; 3) Parque Infantil, como espaço de aprendizagem, experimentação, socialização e construção da cultura lúdica e 4) Da simplicidade à originalidade: os materiais para crianças de 4 a 6 anos (BRASIL, 2012).

Percebemos que o módulo que trata dos espaços está bem estruturado, começando pela sistematização de um ambiente específico para brincadeiras com bebês, depois com crianças pequenas; a importância de um parque infantil para a realização de atividades diversificadas e a ênfase no uso de materiais para crianças maiores. Todos esses aspectos são seguidos de sugestões, tendo em vista as especificidades das brincadeiras com as crianças.

Pensar no tipo de espaço e nos materiais necessários para as brincadeiras e interações é importante, e está associado à qualidade dos espaços para as crianças dormirem, serem alimentadas, terem suas fraldas trocadas, tomarem banho, explorarem objetos e ambientes sozinhas, com outras crianças e com a professora.

Segundo o documento:

Um ambiente educativo para crianças de creches deve respeitar a pedagogia das relações, de bebês e crianças pequenas que adquirem experiências ricas em um mundo de afetos, de relações positivas e desafiadoras, de fantasias e encantamentos. O documento deixa claro que para que esse ambiente lúdico se efetive é necessário que o espaço e os materiais dialoguem com o currículo, que se ajustem as concepções que se tem de criança e da forma como se pretende educá-la. Antes de se pensar nos brinquedos e materiais, é preciso indagar qual é a proposta curricular da creche. O material menciona ainda a importância da sintonia com os princípios das

diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2009), para que se possa oferecer um trabalho educativo de qualidade à criança e a suas famílias. (BRASIL, 2012, p. 11)

Inferimos que a infância, a criança e o brincar são temas importantes para a reflexão. O bebê que ingressa na creche tem suas especificidades próprias. É preciso que se possibilite espaços propícios ao lúdico para que possamos garantir a qualidade da experiência de cada criança no seu tempo vivenciado na creche, e o direito à brincadeira é espaço privilegiado para isso.

O quinto documento analisado refere-se aos *Crítérios para o atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças* (BRASIL/SEC/MEC, 2009). Este compõe-se de duas partes: a primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, e a segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Os pressupostos do documento baseiam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos. Traz contribuições para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil (BRASIL, 2009).

Sobre o espaço, enfatiza que as crianças têm direito ao movimento em espaços amplos. Para isso, apresenta doze critérios indispensáveis:

Nossas crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades; b) nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol; c) Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos; d) Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre; e) Nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera; f) Os bebês não são esquecidos no berço; g) Os bebês têm direito de engatinhar; h) Os bebês têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos; i) As crianças pequenas têm direito de testar seus primeiros passos fora do berço; j) Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva; l) Organizamos com as crianças aquelas brincadeiras de roda que aprendemos quando éramos pequenos; m) Procuramos criar ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças. (BRASIL, 2009, p. 13)

Percebemos, diante da análise desse documento, que o espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante os outros critérios. Atividades com bebês, desenvolvidas em espaços indiferenciados, são cenários empobrecidos e tornam impossível ou dificultam seriamente uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual da criança. A análise corrobora com o que defendemos desde o início da tese – o espaço infantil para além da dimensão física. Um espaço organizado para a infância possibilita outras demandas para uma educação infantil de qualidade.

O novo **Plano Nacional de Educação** (BRASIL/SEC/MEC, 2014) prevê a consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à ampliação do acesso à educação infantil, visando à garantia do direito à educação de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade. Isto porque, considerando a extensão do mecanismo da obrigatoriedade a partir dos quatro anos (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013), o Brasil não pode correr o risco de deixar de priorizar o aumento de matrículas na etapa da creche em favor da expansão das matrículas na pré-escola.

Com relação ao espaço, a estratégia 5 da Meta 1 enfatiza manter e ampliar em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas (ProInfância), bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil. Ou seja, o acesso e a permanência em instituições de educação infantil, em espaços seguros, brincáveis, acolhedores e instigantes, organizados por professoras com formação específica e condições de trabalho dignas.

O definido na Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE/14) é um grande desafio que o país enfrenta. A dificuldade não está apenas no financiamento, mas também na ausência de clareza dos sistemas de ensino sobre qual a concepção e a forma de organização que orientarão seu trabalho, sobretudo para os primeiros anos dessa etapa. Há ainda as dificuldades de oferecer educação infantil no campo, da falta de regulamentação do transporte coletivo para crianças pequenas, além da importância de existir um professor graduado para os alunos pequenos e a necessidade de regulamentar o profissional conhecido como auxiliar ou cuidador, que também atua nesta etapa.

As proposições citadas sobre o PNE têm como premissa evidenciar que a Educação Infantil tem despontado como uma das preocupações na legislação e documentos oficiais.

Verificamos que, embora os diferentes documentos elaborados pelo MEC demonstrem preocupação com a necessidade da garantia das condições necessárias ao atendimento da Educação Infantil, dentre elas, a infraestrutura adequada ao ensino e

qualidade, vários aspectos não são levados em consideração, quais sejam: participação dos usuários dos espaços da primeira infância no processo de elaboração dos documentos, respeito à diversidade regional, divulgação ampla das DCNI (como documento mandatório), o entendimento do espaço como ambiente de aprendizagens, dentre outros.

A última política analisada foi o **ProInfância** (BRASIL/SEC/MEC, 2007). Este documento exigiu maior dedicação e ênfase na discussão, uma vez que nossa intervenção se dará numa unidade construída por essa política, que, na verdade, concretiza as demais que enfatizam o espaço.

2.6 O ProInfância

O **ProInfância/2007** é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Destina-se à construção de creches e pré-escola, à aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação.

O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando garantir o acesso das crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública¹⁶.

Segundo o MEC, o propósito desse programa é suprir a demanda pela “construção de creches e escolas de Educação Infantil bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional” (BRASIL, 2012, p. 10). Entre 2007 e 2010 foram repassados R\$1,8 bilhão, e mais de 2000 instituições foram atendidas. O repasse aos municípios de um recurso complementar advindo da União abriu a possibilidade de investimentos na expansão do atendimento, porém esses números são ainda pequenos, tendo em vista a grande demanda da educação infantil e que parte do atendimento vem sendo realizado há décadas em locais improvisados, com infraestrutura precária requerendo reformas e adequações. Foi um passo adiante, mas há muito por fazer (BRASIL, 2012). Os

¹⁶Portal do FNDE, Proinfância. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em 18 de abril de 2015.

artigos da resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, que institui o ProInfância, estão elencados no Anexo A.

Quanto à estrutura, as unidades construídas no âmbito do ProInfância são compostas de ambientes para as crianças, como: salas de atividades, sala de informática, bibliotecas, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço.

Entre 2007 e 2011, o ProInfância investiu na construção de 2.543 escolas, por meio de convênios com os entes federados. A partir de 2011, com a inclusão do Programa no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2), outras 3.135 creches e pré-escolas foram apoiadas com recursos federais, totalizando 5.678 novas unidades de educação infantil em todo o país. Em 2013 e 2014, o Proinfância teve o desafio de apoiar a construção de mais 3.000 creches e pré-escolas. (MEC, BRASIL, 2012).

Através da página eletrônica do MEC¹⁷, obtêm-se os seguintes dados: o Proinfância repassa também recursos para equipar as escolas em fase final de construção, com itens padronizados e adequados ao funcionamento das creches e pré-escolas. Mais de 2.500 municípios receberam apoio do FNDE para compra de móveis e equipamentos, como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. (MEC, BRASIL, 2012).

A partir de 2013, as creches poderão ser construídas com metodologias inovadoras, mediante a adesão das entidades beneficiadas pelo programa às atas de registro de preços do FNDE. Tal procedimento permitirá a redução do prazo de execução e do custo das obras, garantindo elevado padrão de qualidade.

Contrário ao documento de 2006, sobre os Parâmetros de Infraestrutura, o projeto proposto pelo Proinfância adota uma concepção arquitetônica padronizada, ou seja, não há possibilidade de participação dos sujeitos envolvidos; tampouco se consideram as identidades locais e os recursos naturais e tecnológicos da região nas edificações construídas.

Segundo Aquino (2013, p. 19):

Os registros fotográficos disponíveis de unidades já construídas na primeira fase do programa, localizados em municípios do nordeste, do sudeste e do centro-oeste do país não se diferem, nem pela fachada, nem por seu entorno, todo gramado e com os mesmos brinquedos industrializados. As questões culturais, práticas costumes e estéticas são desconsideradas no projeto.

Percebemos, junto com a autora, que a proposta do ProInfância não faculta às redes e unidades a definição de acordo com seus projetos pedagógicos. Como é o caso da

¹⁷ www.fn.de.gov.br

padronização das salas de informática, uma vez que, diante da diversidade e necessidades regionais, em vez destas, poderia haver salas com outras funções, de acordo com a diversidade e realidade regional do nosso país.

Outro elemento observado refere-se às práticas predominantes nos espaços urbanos e em algumas regiões do país, como o sul e sudeste. É o caso da definição do momento de repouso através do uso de berços por bebês e colchonetes para crianças de outras idades, desconsiderando o uso de redes e esteiras em regiões do país, como a nossa – nordeste.

O exposto acima revela que o programa, embora seja apresentado como ferramenta para democratização da educação, ao desconsiderar a variedade climática e a diversidade cultural do país, tem se caracterizado como padronização de práticas e experiências educacionais.

Entendemos que o espaço se constitui em elemento norteador da proposta pedagógica de educação infantil e das metodologias usadas pelas professoras, uma vez que pode ser composto no contexto educativo como estrutura e favorecer as interações, de acordo com as oportunidades oferecidas às crianças pelos mediadores desse processo, os professores. Como lugar do vivido, esse espaço reflete concepções sobre a educação, a criança e a ação educativa, uma vez que, "nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam" (HORN, 2004, p. 37), estes oriundos das relações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos.

O ambiente é social, as circunstâncias, as condições e as relações também constituem elementos que compõem o espaço pedagógico e que, desta forma, o humanizam por meio da cultura. Segundo Lina Forneiro (1998, p. 232), o ambiente constitui o conjunto do espaço físico e das relações que nele os sujeitos estabelecem. Ou seja, é aquilo que representa a vida em determinado espaço. O ambiente pode ser assim 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. Por isso, podemos dizer que o ambiente "fala", transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Nessa perspectiva, ambientar o espaço pedagógico padronizado do ProInfância seria um meio de provocar, estimular, acolher, instigar, contemplar os interesses dos sujeitos nele inseridos com o intuito de possibilitar relações e transformações, tendo em vista a criança como agente do espaço.

Do ponto de vista da estrutura física, o contexto do Proinfância oferece muitas possibilidades interativas, uma vez que em seu projeto arquitetônico dispõe, para cada sala, uma área externa denominada de solário, uma ampla área externa para o parque, assim como um amplo pátio coberto e, ainda, duas salas destinadas a atividades especiais, a brinquedoteca e o laboratório de informática (BRASIL, 2007).

A diversidade climática e regional pode alterar ou não os seus diferentes usos. No entanto, apesar de existir no projeto uma suposta diversificação de espaços-ambientes, e não ser operacionalizado na prática, as escolas concretizam essa diversidade ao elaborar propostas pedagógicas que diferenciem esse contexto em função das características regionais, do número de crianças por turma e em relação às intervenções pedagógicas dirigidas a cada faixa etária, o que será determinante nos processos interativos nesses espaços para favorecer as crianças em seus interesses e no atendimento de suas demandas e necessidades.

Portanto, as invariantes arquitetônicas apontam para uma série de características que se repetem e que podem ser encontradas em escolas de diversas partes do país; são aquelas características que dão às escolas infantis uma especificidade própria, fixa, estável. Mesmo assim, é inegável o significado e importância que as edificações do ProInfância trouxeram para o contexto da educação infantil. Embora caracterizado pela padronização, é um espaço pensado para as crianças. Mesmo apresentando dificuldades, há possibilidades de ser ressignificado pelos seus usuários, o que foi possível constatar através das nossas intervenções co-construídas, durante a realização pesquisa.

O acesso ao cotidiano de uma escola edificada pelo ProInfância, através desse estudo, possibilita-nos pensar como as políticas ecoam na prática, também nos faz analisar o que pode ser mudado ou transformado. Labegalini (2007, p.28) ressalta como as decisões políticas interferem diretamente em nosso cotidiano: “(...) a política pública não pede licença para influenciar o dia-adia de todas as pessoas”. As implicações dessas políticas na organização do espaço na prática das professoras da educação infantil serão discutidas com base no “Ciclo de Política”, defendido pelo sociólogo inglês Stephen Ball no próximo capítulo.

3 POLÍTICAS NACIONAIS SOBRE O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO E O CICLO DE POLÍTICAS

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.

Rubem Alves

Este capítulo apresenta as principais contribuições da “abordagem do ciclo de políticas” (*policy cycle approach*) para a análise das políticas educacionais sobre o espaço da educação infantil. A abordagem adotada, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994), tem sido empregada como um referencial inovador em diferentes países para a análise de políticas educacionais. Segundo ele, as políticas não são implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática. Para o autor, a análise da trajetória de políticas envolve cinco diferentes contextos (influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política). Neste estudo, enfatizamos os três primeiros. A perspectiva do ciclo permite compreender e analisar as políticas públicas que versam sobre o espaço infantil, considerando a dinâmica histórica e o processo interrelacional. Também enfatiza o papel dos contextos e dos agentes municipais envolvidos.

As análises deste trabalho foram desenvolvidas a partir da adequação da referida abordagem, como referencial analítico sobre as políticas nacionais em espaços da educação infantil de cinco municípios do estado do Rio Grande do Norte: Natal/RN, Patu/RN, Rafael Godeiro/RN, Umarizal/RN e Olho D’água do Borges/RN. Neste último, uma unidade construída a partir do ProInfância foi o *locus* de intervenção da pesquisa.

O capítulo está organizado em quatro partes. A primeira caracteriza a abordagem do ciclo de políticas, em seguida enfatiza as demandas legais das políticas – que nesta abordagem é compreendida como “contexto de influência”. Num terceiro momento, serão analisados os elementos do “contexto da produção dos textos”, momento que versa sobre os dados das entrevistas e da análise dos documentos locais referentes à educação infantil.

Os dados construídos nos dois primeiros contextos sobre a política de edificação e projetos de educação infantil em cinco municípios permitiram escolher o lugar, os sujeitos, atores e autores do processo de intervenção – o contexto da prática, que abordaremos na última parte.

3.1 Breve caracterização da abordagem do ciclo de políticas

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) é um referencial teórico-analítico sistematizado a partir dos estudos de Stephen Ball e seus colaboradores, desde 1992, para análise de políticas educacionais. É um referencial que se diferencia por articular contextos macro, mesos e micro na análise das políticas públicas, uma vez que o procedimento mais comum, nas pesquisas em políticas educacionais, é a adoção isolada de um único eixo (BALL, 2011).

Com a abordagem do ciclo de políticas, construímos um referencial analítico que promove uma visão crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a implementação e seus efeitos no contexto da prática. Este referencial permite uma flexibilidade e dinamicidade e contradiz visões estáticas que discutem apenas a aplicabilidade das políticas (MAINARDES, 2007).

Ball (2011) indica que a análise deve recair sobre a formação do discurso das políticas e sobre a interpretação que os professores e demais profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos e a prática. Nesse sentido, envolve identificar, na arena da prática, processos de resistência, acomodações e disparidades entre os discursos.

Através da abordagem do ciclo de políticas, estudamos as ressignificações das políticas sobre o espaço da educação infantil nos municípios pesquisados, uma vez que este referencial possibilita analisar e avaliar a trajetória de formulação e reelaboração de programas, como o ProInfância, dentre outros, a começar do seu processo de elaboração à ressignificação de seus resultados.

Dessa forma, ao analisar as políticas nacionais de Educação Infantil que discutem os espaços/ambiente da infância, na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, nos foi possível considerar os contextos de influência, produção das políticas e compreender os sentidos e significados produzidos pelos diferentes atores presentes no contexto da prática, uma vez que essa abordagem “ênfatisa os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p.49).

Ball (apud MAINARDES, 2001, p. 35) também enfatiza as fragilidades das políticas. Seguimos a afirmação do autor:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria de abordagens locais já tentadas e testadas [...] A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto da prática.

Sob esta ótica, o autor indica que a análise das políticas exige compreender que elas se baseiam tanto no geral como no local. São influenciadas pelas relações de mudança entre elas e suas interpretações. Portanto, as políticas, sob a perspectiva do texto, terão, necessariamente, múltiplos entendimentos por seus vários leitores. No entanto, no contexto de intenções e negociações, “apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas” (MAINARDES, 2007, p. 38).

Ao optarmos por esta proposta para responder a questão de como as políticas sobre o espaço da educação infantil têm sido reinterpretadas nos municípios pesquisados, buscamos compreender:

[...] quais são os discursos que têm fundamentado seus programas e documentos oficiais; como os profissionais de educação que atuam no nível da escola percebem e vivenciam a implementação dessas políticas e, finalmente, quais são os principais embates e desafios que emergem no contexto da prática e como são enfrentados no cotidiano da escola e na sala de aula (MAINARDES, 2007, p. 12).

Nesse sentido, os textos da política (documentos, leis, pronunciamentos, etc.), especialmente o ProInfância, por nós estudados carregam uma trajetória marcada por embates, interpretações e intenções desde sua formulação. Buscamos compreender como eles são reinterpretados pelos sujeitos históricos que respondem a essas representações com base nas suas convicções, possibilidades, interesses e sob a influência da história do lugar e das instituições.

Com base nisso, o autor ressalta ainda que a análise de documentos/políticas não é tão simples, porque é preciso que o estudioso tenha a capacidade de “identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos, entre outros aspectos” (MAINARDES, 2007, p.38).

Segundo Mainardes (2006, p. 2), ao assumir o conceito da abordagem da política como discurso, Ball (1992) segue os princípios postulados por Foucault.

Os discursos fazem certas coisas “dizíveis” e “pensáveis” e outras não. Eles ordenam e combinam palavras de formas específicas e excluem ou deslocam outras combinações. Assim, a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo

próprio discurso e a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores.

Nessa perspectiva, as políticas, tanto como texto quanto como discurso, não se constroem fora do contexto, dos sujeitos envolvidos e das relações de poder aí presentes. Mainardes (2007, p.105) nos lembra,

A análise de políticas educacionais, com base nesse ponto de vista, precisa, necessariamente, incorporar não somente as vozes ouvidas e incluídas, mas também as vozes deixadas de lado e não ouvidas, bem como as vozes ausentes ou silenciadas.

Neste sentido, enfatizamos a importância de se considerar a variedade de interpretações, uma vez que as transformações dos discursos da política possibilitam novos enfoques e ideologias a serem adotadas. O autor, baseado nas pesquisas de Ball (1993, p. 39), ainda complementa enfatizando que “a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir ‘vozes’”.

Contrariando a ideia de política como produto, Ball (1993) defende que ela é, ao mesmo tempo, processos e resultados. Isso permite rejeitar a visão de processo político em etapas que vão desde a resolução de determinadas agendas até sua interpretação nos espaços para qual se destinam com fins de obter resultados previsíveis. Em 1992, numa primeira apresentação de sua proposta, Ball e Bowe (1992) viam o ciclo político formado por pelo menos três contextos principais: 1) o contexto de influência 2) o contexto da produção da política 3) o contexto da prática. Tais contextos “estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2007, p. 28)

O **contexto de influência** é o território onde surgem as políticas públicas de Educação e seus discursos. Nele está o âmbito da política oficial, intenções do governo e dos departamentos educacionais que se responsabilizam em implementá-las.

Nesse contexto se movimentam:

Um conjunto de arenas públicas formais como comissões e grupos representativos, organizações multilaterais, comunidades científicas, movimentos sociais dentre outras redes sociais que atuam dentro e em entorno dos partidos políticos, do governo e do legislativo. (MAINARDES, 2007, p.29).

Estão aí presentes, também, as influências globais e internacionais. Ocorre, entre as partes interessadas, uma luta “para influenciar a definição e as propostas sociais da educação, do que significa ser educado” (BALL; BOWE, 1992 p. 19).

O contexto de influência está relacionado à produção dos textos que representam as políticas educacionais e são materializados na forma de documentos oficiais, legislações, pronunciamentos, entrevistas, vídeos etc. Segundo Mainardes (2006, p.52), esses textos são “o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de textos competem para controlar as representações da política”.

Portanto, é nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade. No entanto, segundo o autor, no contexto da formação dos discursos, apenas alguns conseguem ganhar adesão, enquanto outros encontram mais dificuldades de se projetarem por argumentos mais contundentes que circulam nas arenas públicas visíveis. Esse embate traz subjacente as ideologias e os interesses dos grupos que estão em disputa pela hegemonia dos discursos.

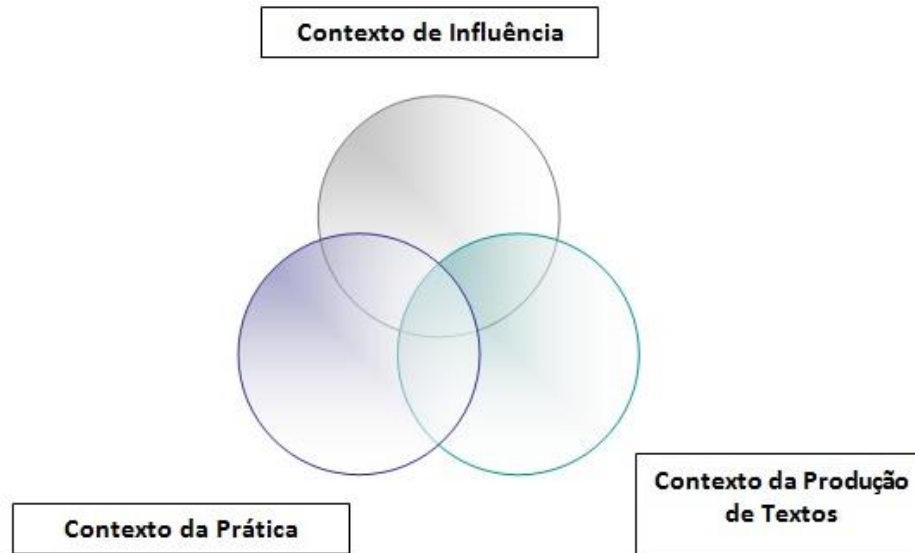
O **contexto da produção de texto** envolve os documentos (pronunciamentos, oficiais, vídeos, textos legais, comentários formais ou informais sobre textos oficiais, textos políticos) em si e tudo o que eles representam. As intenções, os aspectos abordados, as ênfases e os valores observáveis no texto e suas intenções. Os contextos do ciclo de políticas não se estruturam como sequência e cada um deles envolve disputas e embates por si só. Desta forma, as intervenções textuais sempre desencadeiam em limites e possibilidades. São esses aspectos que analisaremos no contexto da prática, pois as influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas, dando oportunidade de interação dialética entre o local e o global.

É no **contexto da prática** que visualizamos as ressignificações e reinterpretações feitas pelos atores do cotidiano das escolas. Esses profissionais têm histórias e experiências de vida que afetam diretamente suas posições, fazendo com que, nos seus diferentes papéis profissionais e nas ações pedagógicas diárias, sejam minimizadas as prescrições dos textos políticos. Esses agentes exercem papel ativo na concretização das políticas educacionais, uma vez que suas interpretações sobre os objetivos e finalidades das mesmas, possibilitam recriações e redefinições.

Ball e Bowe (1992) afirmam que o contexto da prática é a arena de interpretação e recriação da política educacional e não apenas de sua “implementação”. Nele, se “produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2007, p. 30). Nesse lugar, ocorrem diferentes interpretações da política, pois entram em confronto uma diversidade de histórias, experiências, valores e

interesses dos sujeitos da prática. O que envolve disputas, pois, em pauta, há interesses divergentes. Certamente, algumas visões predominam, mas isso não anula a importância das demais no processo de reconstrução da política.

Figura 4 - Ciclo de políticas de Ball – principais contextos



Fonte: Desenho da autora

Esta visão do ciclo de políticas nos permite dizer que as políticas sobre o espaço na Educação Infantil, dentro de uma realidade/contexto da prática, é uma produção cultural e uma enunciação, em que todos os atores envolvidos participam de sua elaboração. Afirmamos, assim, que professores, gestores, funcionários, pais, crianças têm acesso às políticas de forma diversa e autoral. Por isso, entendemos os sujeitos da prática, como formuladores de política. Eles produzem textos legais em seu dia-a-dia e isso é uma outra forma de produzir política com representações diferenciadas, por ser relacionada a sua realidade. Isso implica, em consonância com Ball (1992), que os profissionais que atuam nas escolas devem ser incluídos no processo de formulação e implantação das políticas, devem ter voz e vez.

A partir dos estudos de Ball e Bowe (1992), passamos a entender a política como um espaço discursivo (LACLAU, 2005) e não prescritivo. O texto “prescritivo” é aquele que trata o leitor como um mero consumidor. Perseguimos textos “escrevíveis” por serem discursivos, que consideram o leitor como coprodutor, o que possibilita a sua participação de forma ativa na interpretação e recriação de textos.

A (re)criação de sentidos em sua complexidade nos permite analisar a política para os espaços da educação infantil – ProInfância – para além do poder do estado. Não pretendemos

ignorar o estado, mas não ficaremos limitados, em nossa análise, em função do mesmo, pois desejamos contemplar a complexidade de todo o processo. Entendemos que os textos políticos são produzidos e contextualizados de acordo com as demandas locais, visto que entendemos, como Mainardes (2006), que a política não é finalizada e fixada no momento de sua criação. Ao relermos os textos políticos, (re)contextualiza-mo-los e (re)significa-mo-los em relação ao tempo e ao local específico da creche onde realizamos a intervenção e analisamos o contexto da prática.

Com base em tais argumentos teórico-analíticos, compreendemos as políticas que pensam o espaço da Educação Infantil para além de serem produtos ou consequência de um poder maior que vem de cima para baixo. Isso significa que não há verdades absolutas em política, por serem sempre sujeitas a várias interpretações e formas de (re)significar e conceber o presente e pensar o futuro.

Constatamos, na análise da implementação das políticas, as diferentes nuances nos cinco municípios estudados, inclusive, em um deles, verificamos não existir nenhum documento municipal que orientasse o trabalho para este nível de ensino (Educação infantil).

Ao traçarmos as discussões sobre o ciclo de políticas de Stephen Ball (1994), encontramos subsídios suficientes para analisar os textos das políticas, suas produções e reconhecer novas reinterpretações. Percebemos o enfrentamento e a recriação produzidos pelos sujeitos que as vivenciam nos diferentes municípios e, em especial, na sala de atividades do berçário da creche estudada.

3.2 Tensões das demandas legais: contexto de influência

Esta seção apresenta as influências internacionais, nacionais e locais referentes ao advento das políticas nacionais sobre os espaços da educação infantil, especialmente o ProInfância, nos municípios pesquisados. Embora a necessidade de espaços pensados para crianças pequenas seja real desde o surgimento das escolas para a primeira infância, sabemos que influências nacionais e internacionais estiveram sempre presentes para a sua consolidação.

Como já elucidamos, o contexto de influência reverbera-se nos outros contextos. Aqui, grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da Educação. É nele que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Os discursos também recebem influências dos meios de comunicação social, bem como, há um conjunto de arenas públicas formais, comissões e grupos representativos, além de internacionais, que assumem lugar de articulação e influência. As influências globais e internacionais são notórias nos movimentos de ideias através de redes políticas e sociais em circulação. Elas se concretizam nos “empréstimo de políticas”, naquilo que Mainardes (2006) descreve como “venda” de soluções no mercado político e acadêmico – muitas vezes com patrocínio. São determinações de “soluções” ofertadas e indicadas por estabelecimentos multilaterais, tais como o Banco Mundial, a UNESCO e o FMI.

Campos (2014, p. 37) cita o PNE/01 como exemplo dessas influências internacionais:

O Plano Nacional de Educação (2001-2011) é um desdobramento do compromisso assumido pelo Brasil nos acordos internacionais referente à expansão e aprimoramento da educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas, neste documento, a educação infantil é atenção específica no eixo III - “Democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar”, do referido Documento Final (BRASIL, CONAE, 2010, p. 68). Alguns desses acordos internacionais enfatizaram a necessidade desse aprimoramento; dentre eles, destacamos os documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002); o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos, de acordo com Gatti (2008), há a presença mais nítida ou não da ideia de preparar os professores para a nova economia mundial.

Compreender os fundamentos, as diretrizes e os programas voltados para as políticas da Educação Infantil brasileira vai muito além do conhecer o contexto nacional. As agências citadas pela autora exercem influências significativas no processo de criação das políticas no Brasil. Conseqüentemente, resulta em conflitos e interesses que refletem na sociedade.

Em alguns textos, Ball apresenta o contexto de influência como sendo o primeiro, muitas vezes o considera como o espaço em que a política pública é iniciada e os discursos são pensados e construídos (LOPES; MACEDO, 2006). No entanto, neste trabalho, buscamos evitar a hierarquização e sequência, preferimos enfatizar a circularidade dos contextos apresentados como oportunidade de entendimento para a interpretação da política estudada. Assim, os discursos repercutem nas esferas nacionais e locais, mas suas origens têm âmbitos mais amplos, envolvendo organismos internacionais que operam ora como consultores ora como financiadores das reformas educacionais nacionais. Entendemos, assim, que o poder está intrínseco em todo o discurso, mesmo quando parte de um lugar fora daqueles reconhecidos como de poder (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Segundo Lopes e Macedo (2006, p. 6)

As possibilidades analíticas oferecidas pelas formulações de Ball apontam para a superação de modelos de política marcados pela prescrição — e pela supervalorização do contexto de influência — na formulação e na análise de políticas, bem como para reconceptualização dos efeitos das orientações oficiais e político-econômicas sobre as práticas.

Por ser uma abordagem dinâmica e flexível, as autoras enfatizam que Ball não se preocupou em demarcar os contextos em: macro, meso e micro, uma vez que o mesmo argumenta que (1998, p.359) “a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou microinfluências, mas nas relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações”.

Nesse sentido, as políticas para a Educação Infantil brasileira sofrem influências de ordem global, por isso seus postulados vão além do contexto nacional.

Ao lado do Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco e Fundo Monetário Internacional podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais (MAINARDES, 2007, p. 96)

O Banco Mundial destaca-se perante aos outros órgãos como instância que promove um sistema mundial integrado. No âmbito da Educação Infantil, tem-se voltado como instrumento de “intervenção social” (ROSEMBERG, 2002). Por isso, aparece como lema dos seus discursos o atendimento à pobreza, como estratégia de “superação das desigualdades” (CAMPOS, 2014, p 38). Nessa perspectiva, a autora enfatiza que:

Nos países desenvolvidos, as justificativas para as políticas infantis fundamentam-se em um discurso que objetiva contribuir para: o desenvolvimento da criança, a garantia dos seus direitos e do acesso aos bens culturais como estabelecimento de políticas de equidade entre homens e mulheres (CAMPOS, 2014, p. 38)

Na Conferência de Jomtiem, na Tailândia em 1990 (PENN, 2002), o Estado brasileiro redefiniu seu papel para superar a crise do capital, incluindo a Educação. O conjunto de reformas nas políticas brasileiras partiu do planejamento, ajustando os objetivos aos compromissos assumidos internacionalmente. Alguns planos e programas foram apresentados pelos governos brasileiros, nas décadas seguintes, com o intuito de fortalecer as relações federativas entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal. Dentre estes documentos oficiais publicados pelo MEC, destacamos a Política Nacional de Educação Infantil (2006), como uma das metas estabelecidas pela Conferência.

Sobre a organização dos Espaços pensados para as crianças, duas perspectivas internacionais influenciaram a política ProInfância. A primeira refere-se à necessidade de criar espaços propícios para a criança da primeira infância, ou seja, a construção de escolas de educação infantil, com atendimento às demandas específicas de creche e pré-escola, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, ambos indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. A segunda, se constitui na possibilidade de ampliação de oferta das vagas existentes, mesmo considerando as limitações de recursos para a implementação do programa em todo território nacional. Além disso, em âmbito nacional, muitas pesquisas mostraram a necessidade e carência de espaços e ambientes onde a criança seja “protagonista” (FORNEIRO, 1998; CAMPOS DE CARVALHO, 1999; BARBOSA; HORN, 2001).

Em âmbito nacional, a atenção aos espaços para às crianças de 0 a 5 anos tem sido destacada, principalmente, a partir de 2007, como uma das prioridades das políticas educacionais vigentes, o que pode ser verificado pelo expressivo número de documentos legais produzidos, dentre eles está o ProInfância. Isto é resultado das ações específicas implantadas desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, dentre as quais se destaca a meta de ampliar e/ou universalizar o acesso à educação básica. O programa em questão foi formulado pelo MEC em convênio com os municípios com base na premissa de um sistema político descentralizado, modelo federativo, pressupondo autonomia política e financeira, instituída pela referida Constituição.

Resultante do movimento “FUNDEB pra valer!”, uma bem sucedida ação de pressão para a sua aprovação, outro marco significativo para a educação infantil e, conseqüentemente, para a existência do ProInfância, foi a aprovação do FUNDEB em 28 de junho de 2007.

O movimento iniciado em março de 2004, com a discussão da proposta do MEC, foi concluído em 30 de maio de 2007, com a aprovação da lei que regulamentou o novo fundo. Segundo Campos (2014, p.41), “A inclusão das creches no Fundo de Desenvolvimento da Educação somente foi possível a partir das pressões por parte de diferentes setores da sociedade civil, com especial destaque para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil /MIEIB”.

Tal movimento reuniu estratégias diversas e obteve conquistas significativas na tramitação e na criação do Fundo de manutenção. De acordo com Nascimento (2009, p. 9):

No dia 31 de agosto de 2005, uma ‘carrinhata’ de bebês subiu a rampa do Congresso Nacional brasileiro e circulou pelos corredores daquela casa legislativa, com mães e crianças empunhando chocalhos, cartazes e faixas com o mote ‘Direito a educação

começa no berço e é pra toda vida’, acompanhados por representantes da Companhia Brasileira pelo Direito à Educação e de outras redes e organizações do campo educacional, sindical, empresarial, feministas, além de deputadas(os) e senadoras(es) de vários partidos.

Notamos que, diferente de outros movimentos sociais da educação brasileira, neste não foi criado divergências entre a sociedade civil e estado, o que representou uma articulação inédita entre os movimentos e instituições da educação. Entre as estratégias adotadas, merecem destaque “a produção de pareceres técnicos, as ações de pressão sobre as autoridades, as atividades de mobilização social e a articulação com a imprensa” (NASCIMENTO, 2009, p. 9).

Depois da LDB/96¹⁸ e das DCNEI/00¹⁹, em 2007, o governo federal criou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, plano executivo organizado em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, perpassando todos os níveis e modalidades da educação brasileira (BRASIL, 2007).

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi implementado dando continuidade às exigências instituídas nos anos 1990. De caráter ambíguo e sem participação social, esse plano se propôs efetivar as ações do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, mas se configurou como um plano executivo, sem participação social, ou seja “[...] um conjunto de programas que visam dar sequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade.” (BRASIL, 2008, p. 7).

Para Saviani (2007), o PDE/07 não tem a estrutura de um plano, porque não apresenta diagnóstico da realidade educacional, nem metas e objetivos. É apenas um programa do governo com ações para a educação que se apresenta como um mecanismo indispensável ao enfrentamento dos desafios do novo contexto político e, conseqüentemente, ao cumprimento do acordo firmado pelo Estado brasileiro com os organismos multilaterais, qual seja, melhorar a qualidade da educação. Para viabilizar as ações da educação básica, o MEC propõe, nesse programa, que se crie um instrumento jurídico que inaugure um novo regime de colaboração entre as unidades federadas para cumprir diretrizes pactuadas e consubstanciadas em um plano de metas. Nesse sentido, Saviani (2007, p. 1237) questiona: “Por que esse conjunto de

¹⁸ Artigo 29, define “A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”

¹⁹ Art. 15 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB/1999).

ações recebeu o nome de plano? Até que ponto é pertinente essa denominação? Admitida a pertinência, em que sentido essas ações formam um plano?”.

A preocupação de Saviani está em torno dos mecanismos de controle do Plano, uma vez que cabe aos municípios fazer o tratamento dos dados, de maneira a garantir o recebimento dos recursos, de modo que as estatísticas possam mascarar o desempenho real em detrimento, da melhoria da qualidade. No âmbito da educação básica, o autor enfatiza que há ações que incidem sobre cada nível de ensino. Assim, “a ação “Proinfância” é dirigida, especificamente, à educação infantil, visando garantir o financiamento para a construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas” (2007, p. 1235).

Para isso, o governo brasileiro apresentou o PMCTE - Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, simultaneamente com o PDE, e, como mecanismo de consolidação das ações destes, o PAR (BRASIL, 2007). Esses programas inauguram uma nova modalidade de planejamento e de gestão educacional para os diferentes entes federados, os quais assumem responsabilidades compartilhadas em relação à aprendizagem dos estudantes, visando atingir resultados definidos em metas a serem alcançadas até 2021.

Naquele momento, os municípios prioritários – com IDEB abaixo da meta nacional – foram convidados a aderir voluntariamente ao PAR, sendo essa a única condição de assegurar a assistência técnica e financeira do MEC para implementação das políticas educacionais. Ao aderir ao plano que contém um conjunto de metas, os governos subnacionais passaram também a responder pelo direito à Educação, prestando contas à sociedade e ao Estado. As ações, pretensamente descentralizadas, remetem ao monitoramento do IDEB pelo MEC, como forma de controle e de assegurar investimentos em troca de melhores resultados.

O “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (PMCTE) integra o eixo Educação Básica “e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação Básica no Brasil” (BRASIL, 2007, p.3). O Plano tem como objetivo explícito melhorar a aprendizagem e alcançar índices de desenvolvimento nos padrões educacionais internacionais. Para isso, o Ministério da Educação apresentou aos municípios e estados diversos programas que visavam atender as necessidades da educação básica brasileira. Alguns desses programas foram criados a partir do PDE/07, outros, porém, são programas provenientes do Fundescola, além de iniciativas de governos anteriores, que visavam superar as desigualdades educacionais do norte, nordeste e centro-oeste brasileiros.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC),

o PMCTE: [...] inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2010, p. 02).

No contexto das diretrizes do Plano Compromisso Todos pela Educação, está a elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR, buscando a melhoria da qualidade da Educação Básica e a evolução positiva do IDEB. Este plano é elaborado pelos estados e municípios para diagnosticar a situação em que se encontra a educação local e propor um plano de ações com vistas a melhorar as condições desfavoráveis identificadas no diagnóstico. O PAR/07 contém ações que são de responsabilidade do ente local e ações que são de responsabilidade do governo federal.

O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. (Decreto 6.094/2007, Art. 9º)

O Plano está organizado em quatro dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação e 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Estas dimensões são compostas por áreas de atuação que apresentam indicadores específicos. Na realização do diagnóstico da realidade educacional, esses indicadores são avaliados pelas equipes municipais com critérios de 1 a 4, onde 1 representa a pior situação e 4 a situação ideal (BRASIL, 2007).

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil analisado neste estudo faz parte da dimensão quatro do PAR. O programa prevê a construção de escolas de educação infantil para as demandas de creche e de pré-escola, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional. Tem como objetivo “garantir o acesso de crianças às creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em Regiões Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa-etária” (BRASIL, 2011, p.10). O programa é materializado através da assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão entre 2007 e 2008, mediante termo de convênio (BRASIL, MEC, 2007).

O ProInfância foi implantado em 2007 como uma política que destina auxílio financeiro aos municípios para a construção e a equipagem de escolas públicas de educação

infantil. Para participar do Programa, os municípios interessados encaminhavam solicitação documentada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O processo de implementação do programa abrange uma série de desdobramentos entre as várias instâncias envolvidas, desde a formulação da política até a produção de resultados em nível local. São exigidos os seguintes indicadores para haver a transição entre o programa federal e a adoção de projeto específico pelos municípios: a) Socioeconômicos e demográficos; b) Situação educacional do município (educação geral e infantil); c) Capacidade fiscal da Prefeitura; d) Estruturas municipais e investimento da Prefeitura em educação geral e infantil (BRASIL, 2007).

Na arena de contradições presentes à implantação do ProInfância no Brasil, o MEC e o FNDE instituíram três dimensões para a classificação dos municípios interessados em aderir ao Programa:

a) populacional: prioridade aos municípios com maior população na faixa etária considerada, maior taxa de crescimento da população nessa faixa etária e como maior concentração de população urbana; b) educacional: prioridade aos municípios com menores taxas de defasagem idade-série no ensino fundamental e com maiores percentuais de professores com formação em nível superior; c) vulnerabilidade social: prioridade dos municípios com maiores percentuais de mulheres chefes de família, com maiores percentuais de jovens em situação de pobreza e com menores disponibilidades de recursos para financiamento de educação infantil. (FNDE/Proinfancia/legislação, 2008)

As normas de liberação de verba para a aquisição do mobiliário e equipamentos das unidades contempladas pelo ProInfância foram estabelecidas pelo FNDE (BRASIL, 2008). Os trâmites para celebração do convênio de mobiliário e equipamentos destinado às escolas de educação infantil padrão Proinfância eram iniciados pelo FNDE quando a construção da escola estivesse em fase de conclusão, ou quando a obra estiver concluída de forma registrada no Módulo de Monitoramento de Obras no SIMEC (SIMEC/MEC). O que deveria seguir as seguintes regras:

Após a celebração do termo de compromisso para o mobiliário e equipamentos, a prefeitura deverá consultar o manual de especificações técnicas disponibilizado no site seguindo a sequência: Programas – Proinfância. É importante considerar que, alguns itens poderão ser adquiridos mediante adesão às atas de registro de preços do FNDE, que poderão ser consultadas no Portal de Compras. Outros itens deverão ser adquiridos por meio de licitação realizada pela prefeitura (BRASIL, 2008, p. 15)

Para o município ser atendido pelo Programa, era necessário que tivesse sido pré-selecionado pelo Comitê gestor do PAC. O cadastramento do projeto é feito via SIMEC²⁰, no módulo PAR, em período pré-estabelecidos e, em seguida, para cadastrar o projeto, o município deveria ter:

Disponibilidade de terreno em localização, condições de acesso e características geotécnicas e topográficas adequadas para a implantação das unidades, segundo as exigências dos projetos padronizados oferecidos pelo FNDE; Compromisso com a gestão, funcionamento e manutenção das unidades; Déficit comprovado de vagas na educação infantil (BRASIL, 2008, p.23).

A gestão nacional do Programa ficou sob a responsabilidade do FNDE²¹, que incluía o monitoramento das obras, realizado por meio do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Nele, eram inseridas as informações a respeito do processo de execução das obras – tarefa essa de responsabilidade dos fiscais contratados pelo município. Com base nessas informações, que incluem fotos, técnicos do FNDE poderia analisar o andamento da obra e seu equilíbrio físico-financeiro e, se necessário, realizam vistoria *in loco*. De acordo com a evolução das etapas, o atingimento do percentual de execução alcançado e a inserção de documentos, o FNDE poderia ou não liberar o repasse das parcelas financeiras ao município ou ao Distrito Federal. Somente após 60% da obra executada, era liberado o recurso para a aquisição de mobiliário e equipamento (FNDE, BRASIL, 2008).

Outro aspecto que mereceu a nossa atenção, por ser diferente de outras políticas, é o ProInfância não ter como critério para distribuição de recursos o número de matrículas, mas sim observar a condição populacional, educacional e social dos municípios beneficiados.

Diante das influências que concretizaram o ProInfância, pensamos como Aquino e Vasconcellos (2012, p. 69) quando enfatizam que:

As ações mencionadas são respostas à demanda da população em geral e aos movimentos sociais como os Fóruns de Educação Infantil e entidades de pesquisa, especialmente a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (Anped). Espaços esses onde a sociedade civil organizada tem exigido do Poder Público o cumprimento daquilo já assegurado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e na lei n. 10.172 de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2001-2010.

²⁰ SIMEC é o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação no Brasil. A ferramenta permite ao MEC planejar o Orçamento público no que diz respeito aos gastos em educação do Governo Federal.

²¹ FNDE é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação — responsável por captar e distribuir recursos financeiros a vários programas do Ensino Fundamental.

O novo PNE/2014 também aponta para o acesso e a permanência das crianças da primeira infância em instituições de educação infantil que tenham espaços seguros, brincáveis, acolhedores e instigantes, organizados por professores com formação específica e condições de trabalhos dignas.

Portanto, compreender o ProInfância como parte do planejamento governamental do Brasil, implementado nos municípios pelo Plano de Ações Articuladas – PAR – como um mecanismo de viabilização dos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, requer uma discussão acerca do contexto político em que essas políticas públicas para educação básica se inserem.

Três acontecimentos interessam, sobremaneira, a este estudo, por terem influenciado a edificação de ambientes pensados para a infância e necessitar de decisão dos municípios para construir uma escola pelo ProInfância como foi o caso de Olho D'água do Borges/RN. São eles: a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a transição das creches e pré-escolas da assistência social para a educação e a própria política de edificação dos espaços infantis - ProInfância.

No município pesquisado, segundo os dados construídos a partir da entrevista, pelo menos quatro aspectos contribuíram e impulsionaram para a edificação da unidade construída pelo ProInfância. O primeiro refere-se à necessidade de Ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil do município. O segundo, à possibilidade de melhoria da qualidade na Educação Infantil e do bem-estar das crianças. O terceiro, melhoria na formação dos profissionais e a possibilidade da formação continuada. Um quarto diz respeito à oportunidade do início de novas práticas políticas e pedagógicas a partir de um espaço educacional propício para a primeira infância.

Ainda constatamos, para além da fala da secretária, que a nível local, outros fatores influenciaram significativamente a implantação do programa naquele município: 1) O resultado da eleição municipal de 2008, na qual, o prefeito eleito possuía formação acadêmica em engenharia, por isso simpatizante das obras arquitetônicas voltadas para a criança e também estava atento aos prazos e requisitos necessários para a implantação do programa; 2) a secretária de educação nomeada tinha uma significativa experiência na educação, conveniente formação acadêmica e já havia participado de programas/políticas em outros momentos; 3) Necessidade de um ambiente que levasse em consideração as peculiaridades da infância, uma vez que o espaço da antiga creche não era propício.

Dado o exposto, percebemos que os aspectos do contexto de influência do ProInfância ocorrem no âmbito do surgimento desse programa e dos discursos construídos ao seu redor. Os desafios vivenciados pelos agentes municipais influenciam a compreensão do processo de implantação das políticas nos municípios, bem como apontam importantes ajustes para que a relação política de cooperação entre os entes federados se dê de forma menos burocratizada e mais igualitária e transparente. Isto significa entender o programa no interior da sua essência, ou seja, como um programa político-social. É nesse contexto que aparecem as disputas sobre as finalidades e sobre os meios que foram utilizados para ser elaborado o ProInfância como política pública.

3.3 Elementos do contexto da produção dos textos

O contexto de influência está estreitamente relacionado com o segundo contexto, o contexto da produção do texto. É importante enfatizar, nesta análise, que “texto nem sempre se refere a um documento escrito, mas ao formato que a política foi tomando no decorrer do tempo” (MAINARDES, 2007, p. 105) e podem tomar várias formas, dentre elas: documentos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, textos avaliativos, vídeos, entre outros.

Os textos documentais, nesta perspectiva, não são produtos acabados e prontos para serem colocados em prática, são representações da política, isto é, mesmo quando parecem prescritivos, os profissionais que atuam nas escolas não são excluídos do processo de reinterpretação das políticas. De acordo com a realidade e necessidades próprias do contexto dos leitores, os conceitos e propósitos são reelaborados, propiciando a retomada das políticas.

Esta perspectiva aponta para a análise dos textos da política e seus contextos de produção. Os autores consultados destacam, ainda, o papel ativo dos sujeitos da prática, no nosso caso, as Secretárias de Educação dos municípios e as professoras do berçário pesquisado, como leitoras desses textos. Mesmo que pareçam consolidados, os textos políticos, normalmente terão várias interpretações devido à pluralidade de leitores (MAINARDES, 2007).

Tais textos não são, necessariamente, coerentes e claros, eles podem ser contraditórios e usar termos de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo, momento histórico e o local específico de sua

produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE, 1992). Políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades, quando as respostas aos textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática.

Para o contexto da produção do texto do ProInfância, investigamos o início do processo de escrita desse programa, os discursos e as vozes que ressoaram na reelaboração do mesmo nos municípios pesquisados. Através da análise documental – análise das propostas pedagógicas da educação infantil dos municípios originalmente, estudados, além das falas das interlocutoras – identificamos as propostas explícitas pelo poder público municipal, isto é, os objetivos e perspectivas da interpretação da política, presentes no discurso oficial e local.

Por isso, não é uma tarefa fácil analisar documentos políticos, já que é necessário ao pesquisador perceber tanto as ideologias, como os interesses e embates envolvidos, entre outras questões. Nesse processo de ressignificação, vão sendo lançados novos olhares que nos permitem entender os distanciamentos e/ou aproximações, tanto dos que a formularam, quanto de quem as utilizam.

Para Ball (2011), o poder do texto como política aparece na historicidade dos sujeitos que ali estão. No caso do ProInfância, são os profissionais que elaboraram e que utilizam da política pública nos três espaços – federal, estadual e municipal – e suas interpretações como “sujeitos históricos que recebem e interpretam os textos de diferentes formas” (MAINARDES, 2007, p. 37), que trarão à tona os desafios e possibilidades desse programa.

Mainardes (2007, p. 109) contextualiza que:

Um dos desafios da implementação de políticas de forma democrática e participativa seria justamente uma abertura maior no processo de formulação de políticas e um diálogo permanente entre os profissionais que atuam no contexto da prática e aqueles responsáveis pela produção do texto das políticas.

Nesse sentido, é nossa intenção apresentar algumas conquistas e entraves presentes nos textos da legislação brasileira e que têm produzido mudanças na concepção de organização dos espaços para educação infantil, a partir dos dados construídos. O nosso objetivo é sinalizar quais foram os aspectos considerados importantes na elaboração dos documentos locais produzidos a partir dos nacionais, para isso recorreremos aos dados construídos através das entrevistas. Nesta perspectiva, passamos a dialogar através das falas

das interlocutoras sobre como ocorre a reverberação da produção do texto das políticas sobre o espaço, em especial o ProInfância nos municípios em análise.

Ao analisar os sentidos das entrevistadas por meio da linguagem, estamos cientes de que a enunciação é produção que se organiza em torno de um contexto, de uma relação entre interlocutores e da relação constitutiva entre pensamento e linguagem. Nesse sentido, as vozes das entrevistadas podem nos dar pistas sobre como as políticas foram significadas e ou (re)significadas nos municípios.

As políticas públicas carregam pistas e vozes de onde procedem e a quem se dirigem, sendo, portanto, um contínuo processo de relações e de tensões que vão tomando forma pelos atores sociais que dele participam.

Reforçamos que o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – ProInfância, tem por objetivo “garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em Regiões Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária” (BRASIL, 2011)

Sobre a política ProInfância no Rio Grande do Norte, a Professora LOPES enunciou:

O ProInfância é que propicia a criação de infra estrutura física e material aqui no Rio Grande do Norte, nós temos alguns municípios que têm, assim como outros não têm, assim como em todo o Brasil que, por falta de acompanhamento e monitoramento por parte do MEC, as verbas foram desviadas, muitos prédios inacabados, muitos desses prédios construídos em locais inapropriados, em terrenos que não tem saneamento básico; a gente nota essa quebra na materialização dessas políticas em nível local, quando se atribui ao município a responsabilidade pela educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Num país como o nosso ainda tem muitos problemas de gestão e corrupção, os problemas com relação ao caráter das políticas que são de governo e não de Estado, a descontinuidade é uma marca. Então ao mesmo tempo que reverbera avanço dessas políticas, nós temos sim municípios com ótimos prédios do ProInfância, também há retrocesso.(Fonte; Entrevista, Data: 12/02/14)

Na fala da professora, percebemos a reescrita do ProInfância no RN, vemos que o mesmo pode se constituir, sim, como uma possibilidade de ampliação das vagas existentes, mesmo assim há as limitações de recursos para implementação do mesmo não só nesse estado, como em todo território nacional. Não se pode esquecer que a construção de uma escola com todo equipamento necessário ao seu funcionamento implica num volume razoável de recursos e que este é não é promovido pela União e sim pelo município, “a manutenção da escola construída resulta num volume muito maior de recursos, pois é necessário levar em

conta que a folha de pagamento é a despesa principal de custos para a manutenção da escola e tem impacto permanente”. (Fonte: Entrevista, Lopes, 2014.)

Esse encargo deverá ser mantido pelos municípios, conforme prevê a legislação que define como competência desse ente federado a oferta e manutenção da educação infantil. Deste modo, ao aderirem ao programa ProInfância, os municípios precisam ter um cálculo atuarial²² do que representa em longo prazo cada escola construída. Não se aventava a possibilidade de não atendimento dessa obrigatoriedade de oferta, mas sim um alerta para que no planejamento orçamentário, seja priorizado o atendimento dentro das reais possibilidades de cada ente que poderá significar remanejamento de recursos de outras áreas, pois segundo a professora, o disponível “é pouco para atender com qualidade, a demanda da educação básica pública”.

A partir da perspectiva do Ciclo de Políticas, compreendemos que o processo de implementação de programas federais abrange uma série de desdobramentos entre as várias instâncias envolvidas, desde a formulação da política até a produção de resultados em nível local. Assim, percebemos que existe um significativo processo de transição entre o programa federal e a adoção e efetivação do projeto pelos municípios.

Sobre a estrutura dos prédios, se são edificadas de acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura (BRASIL, 2006) e se foram construídas através do ProInfância, a Coordenadora da Educação Infantil do **município de Natal** enfatizou que:

São, mas a gente vê que como é um padrão nacional, temos ouvido muitas reclamações, por exemplo, nos que foram entregues agora do tipo C, o tipo B ele tem 8 salas de aula e o tipo C só tem 4 salas, o tipo A é o padrão da prefeitura com recursos próprios, que a gente pode fazer a planta com tudo que precisar, por exemplo no CMEI que tem o nome de Belchior Jorge a claridade é imensa por que são vidraças aí fica muito clara, a diretora veio aqui dizendo que queria colocar uma película. Lá é muito quente, mas tem ar-condicionado, só que gela demais, é uma complicação, então temos que ir ajustando, a gente está estudando com o pessoal da engenharia. A responsável pela acessória de planejamento e avaliação está sentada com o pessoal da engenharia, da acessória de planejamento e aqui do departamento, pra ver justamente essa questão do mobiliário que se adequa as nossas necessidades, por que têm todas essas questões. (Fonte: Entrevista/ Data: 28/02/14)

Na fala da coordenadora, percebemos que mesmo o ProInfância tendo sido criado em articulação com as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ele busca garantir o direito das crianças de até 5 anos e 11 meses à educação infantil de qualidade. E que a sua elaboração tenha sido um projeto arquitetônico que considera as orientações dos

²²Cálculo Estatístico que investiga problemas relacionados com a teoria e cálculo de seguros. No caso do ProInfância, é utilizado para que no planejamento orçamentário seja priorizado o atendimento dentro das reais possibilidades de cada ente.

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil e a legislação correlata que garante a acessibilidade, a segurança, a higiene, além de espaços para brincar e interagir com adultos e outras crianças, na elaboração do seu texto, o projeto proposto pelo ProInfância adota uma concepção arquitetônica padronizada; ou seja, não houve possibilidade de participação dos sujeitos envolvidos no seu planejamento; tão pouco se consideram as identidades locais e os recursos naturais e tecnológicos da região das edificações construídas.

Sobre esse aspecto, Aquino e Vasconcellos (2013, p 181) esclarecem que,

Os registros fotográficos disponíveis de unidades já construídas ou em construção têm a mesma identidade visual, a mesma fachada e planta baixa, não havendo qualquer variação entre as edificações. As unidades já construídas na primeira fase do programa, localizadas em municípios do nordeste, do sudeste e do centro-oeste do país não se diferem, nem pela fachada, nem por seu entorno, todo gramado e com os mesmos brinquedos industrializados. As questões culturais, práticas, costumes e estética são desconsideradas.

Os aspectos trazidos por Aquino refletem-se no contexto das falas dos que reinterpretem essa política no Rio Grande do Norte. Nesse sentido, os desdobramentos do ciclo de políticas é exatamente enfatizar o potencial de reinterpretação, enfrentamento e recriação das políticas pelos sujeitos que a vivenciam no contexto da prática em sua plena vinculação com as questões que atravessam o campo da educação no âmbito local, nacional e internacional. A inter-relação das dimensões macro e micro, do global e do local, dos processos de elaboração e implementação. O contexto da prática – Intervenção do nosso estudo –, o ProInfância, no RN, denuncia que as vozes, vezes, saberes e dizeres dos sujeitos que ocupam o espaço infantil ainda pouco ecoaram nessa política.

É possível afirmar que as vozes e discursos que prevaleceram na edificação dos espaços do ProInfância foram as dos formuladores da política em âmbito nacional, pelo fato de ser uma arquitetura padronizada, o que torna as professoras, diretoras e secretárias vozes ausentes.

A professora do Grupo de Estudos da UFRN assim se coloca ao ser instigada sobre a reverberação das políticas nos espaços da educação infantil no RN:

A partir de 2006, nós temos os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, uma política da educação infantil pelo direito de toda criança na escola. As políticas de ações macro, do governo federal todas elas têm contradições, todas as políticas públicas envolve outros interesses que não são apenas a melhoria da população, atender as demandas cruciais dos momentos históricos, elas atendem a interesses políticos, a interesses estratégicos de quem está assumindo aquele poder ultimamente. Mas se a gente pensar a partir da política nacional de educação

infantil, eu analiso que há uma retomada da educação infantil, porque se olharmos para trás vemos um flexão dos anos 90, a gente que está na área ver um crescimento relativo a educação infantil tanto no que diz respeito a função, a formação de profissionais, a definição de parâmetros de orientações curriculares das próprias diretrizes de 99 e o RCNEI foi um divisor de águas. (Fonte; Entrevista, Data: 12/02/14)

Neste discurso, depreendemos que, mesmo com todas as críticas feitas ao RCNEI/98, como a de que há ampla divulgação do documento, sem se fazer menção às Diretrizes Curriculares, é ele que causa uma certa ruptura nas práticas que vinham sendo desenvolvidas na educação infantil a nível nacional.

Outro fato marcante destacado pela professora Lopes foi a instituição do FUNDEB/06, ao tempo que o encaminhamento dos recursos para o ensino fundamental é apontado como um retrocesso grave e importante na educação infantil, quanto ao acesso que foi reduzido. Sobre esse aspecto, a professora elucida:

A gente observou aqui no Rio Grande do Norte, que muitas escolas que tinham 10 salas da educação infantil passaram a ter duas, porque era mais rentável para a escola ter mais salas de ensino fundamental porque o FUNDEB, com os seus recursos, havia mais procura para o ensino fundamental, a gente também observou que crianças com cinco, seis anos frequentava, eu presenciei isso em observação de estágio de orientandas - crianças com 5 anos matriculadas no ensino fundamental que era para puxar ou aumentar o bolo dos recursos. (Fonte; Entrevista, Data: 12/02/14)

Percebemos que o FUNDEB foi, junto com a LDB/96, um marco comum de avanço na educação infantil, mais ao mesmo tempo uma contradição, um enorme paradoxo. Que se torna obrigatória e direito da criança, é um aspecto fundamental, mas não há recursos, vindo diretamente do Governo Federal para isso. A educação infantil ficou à mercê dos governos municipais, a prefeitos e primeiras damas, o que houve foi um encolhimento das vagas principalmente nas creches. Observamos que a partir de 2005 e 2006, com a criação da Lei do FUNDEB/06, com a inclusão das crianças de 0 a 3 anos de idade à unidades de educação, houve mais encaminhamentos de recursos.

Ao ser questionada sobre os objetivos do documento municipal que rege a educação infantil do município de Natal, a Coordenadora do Departamento de Educação Infantil respondeu que o principal documento para a educação infantil do município é denominado de “Referenciais Curriculares para a Educação Infantil”. Este documento tem o seguinte papel:

Os referenciais para a Educação Infantil devem orientar os Projetos Pedagógicos, subsidiando os diversos saberes e fazeres que circulam no dia-a-dia escolar. Não se trata, porém, de propor uma antecipação da escolaridade com o formalismo do

Ensino Fundamental, mas direcionar o trabalho dos profissionais que atuam nessa instância, no sentido de traduzir a intencionalidade educativa em atividades cotidianas. Igualmente, não significa eleger um elenco de conteúdos que deve ser desenvolvido em determinado tempo e sequência e, tampouco, um conjunto de atividades educativas organizadas em uma rotina. (Fonte: Entrevista 28/07/14)

Entendemos que o documento direciona o currículo da educação infantil daquele município, que por ser capital, influencia os demais. Abrange o âmbito de interações, atividades e fazeres desse nível de ensino, ou seja, são as relações estabelecidas nesse contexto que moldam o que se pode chamar de currículo real.

Sobre a organização de espaços e tempos, os “Referenciais Curriculares para a educação infantil de Natal”, enfatiza que:

A organização espacial é um dos aspectos que favorece ou dificulta as interações, uma vez que influencia o modo de pensar ou se comportar, principalmente em ambientes infantis coletivos, nos quais a criança é sujeito de conhecimento. Para tanto, os locais devem ser disponibilizados de modo que contemplem diversas possibilidades, dando oportunidade à criança para explorar, descobrir, agir, selecionar objetos e áreas para a realização de atividades em um espaço-tempo que é parte integrante da ação pedagógica. (Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, p. 40)

Segundo as orientações do Referencial, percebemos que, para cada trabalho realizado com as crianças, é preciso planejar a forma mais adequada de organizar o espaço onde as atividades se desenvolverão, bem como na introdução de novos materiais para a reorganização da sala ou de áreas externas. Nesse sentido, o documento que norteia a educação infantil de Natal está em consonância com o elucidado pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Barbosa e Horn (2001) compartilham a ideia de que a organização do espaço físico e social, são fundamentais para o desenvolvimento infantil, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Porém, Carvalho e Rubiano (2001) salientam que, em geral, os ambientes infantis planejados são orientados para atender às necessidades dos adultos, desconsiderando as que são das crianças, sendo caracterizado como ambientes de alto grau de controle e limitação das oportunidades para as escolhas pessoais. Na definição e construção de espaços para crianças, Barbosa e Horn (2001, p. 73) enfatizam a necessidade de se considerar que “o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida”.

Defendemos que o espaço retrata a concepção de criança e infância dos adultos, bem como o seu entendimento de relação pedagógica entre o professor e as crianças e entre elas e o espaço. Nele, o conviver vai sendo registrado, marca-se novas descobertas, crescimento, dúvida e interesses. O ambiente concretiza aquilo que pensamos em relação ao espaço, é o retrato da relação pedagógica que se concretiza através arrumação dos móveis, dos materiais etc.

No documento que rege a educação infantil do município de Natal, há a indicação de como os ambientes podem ser divididos para estruturar os espaços destinados às crianças pequenas, uma vez que elas interagem melhor em ambientes menores e mais aconchegantes. De maneira sintética, a proposta de organização do espaço para a Educação Infantil, destaca os recursos materiais necessários e as habilidades das crianças a serem desenvolvidos, nas áreas internas e externas:

Áreas internas: Ambientes de caráter lúdico, atrativos e seguros. Adaptação dos espaços à escala da criança (adequação de tamanho). Adequação às características das crianças com necessidades especiais. Mobiliário adequado. Brinquedoteca. Sala de vídeo. Salas amplas, de modo a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas: - canto da leitura; - espaços para recorte e colagem, para pinturas e para repouso; - espelho; - canto do faz-de-conta, etc. Áreas externas: Pátios abertos e áreas sombreadas. Espaços livres cobertos para atividades em dias de chuva. Parque colorido de madeira ou plástico resistente e seguro. Pneus de diversos tamanhos pintados nas cores primárias. Caixa de areia higienizada. Casinha. Percursos (trilhas, labirintos e caminhos). Túneis (por exemplo, com manilhas). Paisagismo (plantas diversas), etc. Desenvolvimento sócio- emocional. Desenvolvimento físico- motor (movimentação, autonomia e independência). Capacidade de estimular a construção do conhecimento. Estímulo à preservação do meio ambiente. Segurança, etc. (Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de Natal, p. 41)

O documento sugere a organização da sala em ‘cantos’, que podem ser demarcados através de tapetes, pequenas estantes, placas informativas etc. Contudo, é necessário o cuidado para não super dividir o espaço, de forma que se torne impossível a realização de atividades coletivas ou de amplo movimento, como enfatizam Barbosa e Horn (2001). Também destacam que o desenvolvimento das atividades deve considerar as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças. Portanto, é importante considerar “três aspectos que servem de direcionamento e apoio para a organização institucional: o tipo de atividades propostas, os momentos mais adequados e os locais onde serão melhores realizadas” (Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de Natal, p. 43).

Inferimos que o espaço da infância não pode ainda ser concebido como aliado de controle e poder para vigiar as ações das crianças. Os arranjos espaciais devem permitir a

interação de crianças, possibilitando a sua apropriação através dos objetos, desenhos etc. É preciso superar a ideia de espaço como aliado do controle do corpo e dos movimentos.

Sobre o município de **Patu**, o mesmo não possui Unidade construída pelo ProInfância, mas está aguardando liberação de recursos. Segundo a Secretária de Educação:

Nós fomos contemplados novamente com a unidade, a unidade está aprovada em processo de análise do MEC, eu fui para Natal agora para um encontro e lá eu falei com a arquiteta do MEC e a gente tem prioridade, pois nós temos quase quinhentos alunos, fora os de 0 á 2 anos que a gente não tem estrutura, nós temos hoje em media uns 470 á 480 alunos, na creche tem crianças que ingressam com três anos de idade, mas assim a gente não tem aquela estrutura ainda para esta oferecendo, mas os professores eles não compreendem, por que veio o curso de formação continuada apenas um professor se inscreveu do ProInfância, o curso ele é a distancia, dentro do SIMEC que é o sistema operacional do MEC, sobre o SIMEC, o secretário de educação hoje não vive sem ele, por que ele dá toda a estrutura da politica publica lá a gente tem acesso a políticas, ao sistema financeiro, as praticas pedagógicas, e o professor pode fazer seu estudo, e deve fazer a distancia, por que não tem como fazer só presencial. . (Fonte: Entrevista, data: 27/03/14)

A secretária esclarece que foram “contemplados novamente” justamente porque Patu foi um dos municípios brasileiros que no auge da implantação do ProInfância em 2007 foi concedido verba pelo programa, no entanto a gestão municipal daquela época desviou os recursos e atualmente responde por esse crime administrativo. A secretária ainda detalha o encontro estadual sobre a qualidade da educação infantil no contexto do ProInfância que foi promovido pelo MEC e a UFRN:

Foi muito significativo por que eu pude entender que eles querem que a gente redimensione essa politica de educação infantil, então lá como secretaria eu vi a responsabilidade que é oferecer educação infantil, vi como a gente precisa dar passos largos, vi que o que o município fez não foi quase nada por que o município assumiu a educação infantil então ele tem que se rebolar para oferecer. Infelizmente como secretaria nós não direcionamos os recursos então isso dificulta muito por que hoje a maioria do dinheiro ele é muito destinado a pagamento dos professores, pois o salário dos professores aumentou, o que sobra para ser investido é pouco, mas a prefeitura ela precisa dar condição física, estrutural de material, então eu vi que a gente é muito pobre em material precisa estar comprando ou construindo com os professores através de oficinas e com esse dinheiro que a gente vai receber agora podemos está adquirindo jogos, elementos que vai facilitar a prática do professor, uma coisa que foi discutido muito é que será necessário realmente livro didático para educação infantil, compete ao MEC comprar por que as prefeituras não tem condições de comprar, então ficou naquele discurso que a gente vai esta compreendendo mais nesses encontros. (Fonte: Entrevista, data: 27/03/14)

De acordo com a fala da secretária, a UFRN, juntamente com o MEC, serão responsáveis pela acessória para a reelaboração e construção das propostas de educação infantil em todos os municípios do Rio Grande do Norte. Informou, ainda, que aconteceram mesas redondas na capital, promovidas pelas duas entidades sobre todos os elementos que

compõe a qualidade da educação infantil desde a estrutura física, projeto pedagógico, legalização, intervenção do conceito, participação do ProInfância, funcionamento dos conselhos, bem como do entendimento do programa não apenas como estrutura física, mas como política.

Com base na fala da secretária municipal de educação, o município de Patu/RN não possui Plano Municipal de Educação, ou seja, não há um documento que conduza os fazeres da educação infantil, tendo em vista as próprias peculiaridades do município. No entanto a secretária afirma que o município tem autonomia para deliberar sobre as questões educacionais. Sobre a autonomia da educação do município a secretária assim se coloca:

Sim, tudo somos nós, mas algumas coisas a gente faz, em acordo com o estado por causa de transporte escolar, de convênios, mas a gente tem a nossa política, e a gente vai fazer agora o plano municipal de educação e é muito conveniente essa questão da construção da reelaboração da proposta pra educação infantil porque essa modalidade educacional precisa ser representada. (Fonte: Entrevista, data: 27/03/14)

Percebemos, dessa forma, que o município não possui um documento elaborado e pautado na legislação vigente em que o “contexto da produção dos textos” possa ecoar nas práticas cotidianas da escola. Notamos a necessidade de realização de um fórum de discussão em que os diferentes representantes da sociedade (civis e professores) possam opinar e contribuir para o contexto da educação municipal, apresentando suas ideias e o agir nos diferentes níveis de ensino. Essas discussões poderiam resultar na elaboração de um documento legal contendo as ações propostas por muitos, para a educação infantil do município.

Quanto à existência de outros documentos para a Educação Infantil, constatamos que, em Patu-RN, há uma Proposta Pedagógica datada de 2007 e que, segundo a secretária:

Quando cheguei na secretaria ele já tinha sido elaborado por três professoras, duas técnicas e a antiga secretária na ocasião, foi logo nessa ênfase do PDE nacional, então ele foi elaborado de acordo com a documentação que já existia, a proposta foi construída em cima dos antigos documentos, se eu não me engano do amarelinho, não foi desses mais recentes, assim eu não tive contato com a questão da proposta, quando eu ingressei na secretaria já tinha essa proposta. (Fonte: Entrevista, data: 27/03/14)

A proposta pedagógica para a educação infantil do município de Patu já possui quase oito anos de existência, período que a atual secretária exerce o cargo e ainda não foi reformulada na perspectiva das exigências das novas políticas. Ao analisarmos a proposta, verificamos que está pautada na Constituição Federal/88, LDB – 9394/96 e no RCNEI (1998)

e não na DCNEI/00, que é o documento com poder de lei. Na fala da secretária, percebemos ainda o caráter burocrático do documento, pois se o mesmo existe à algum tempo, mas não foi atualizado pelos partícipes da educação infantil, em que suas vozes e as vozes das políticas atuais sejam ouvidas, o torna obsoleto.

Parece estarmos diante do que Bowe e Ball (1992) denomina de texto ‘*readerly*’ (ou prescritivo), aquele que limita o envolvimento do leitor. O município necessita construir um texto ‘*writerly*’ (ou escrevível), aquele que convida o leitor a ser co-autor do texto, incentivando-o a participar mais ativamente na interpretação do mesmo. O autor enfatiza que os profissionais que atuam nas escolas não devem ser excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas. É importante reconhecer que estes dois estilos de textos são produtos do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. É nessa perspectiva que entendemos a necessidade da elaboração de um documento oficial “escrevível” que norteie os fazeres da educação infantil do município de Patu/RN.

Na leitura que fizemos do texto da proposta, único documento produzido para a educação infantil do município, o situamos como um texto *rearderly*, aquele que não oferece muito espaço para uma “interpretação criativa” (BOWE; BALL, 1992, p. 11). Em tom prescritivo, a Proposta pedagógica aparece sistematizada em ações com verbos no imperativo: “deverá, organizar, repassar, fiscalizar, executar, garantir”, dentre outros, o que não permite muitos questionamentos.

Transcrevemos alguns trechos da Proposta Pedagógica (2007) que ilustram a perspectiva de texto prescritivo:

O professor *deve* utilizar vários requisitos avaliativos, entre eles é indispensável a observação com relação ao interesse, participação e desempenho dos alunos durante as atividades propostas (p. 13).

Cabe ao professor da educação infantil *organizar* o processo avaliativo desse nível de ensino (p. 14).

É preciso planejar e *executar* a forma mais adequada de organizar o espaço onde as atividades se desenvolverão (p. 10)

Os trechos analisados são textos de políticas de natureza prescritiva. Eles contêm uma clareza e uma diretividade não-ambíguas, por isso não estão abertas a questionamentos. Através da maneira impositiva e prescritiva do texto, o leitor não tem a possibilidade de interpretá-lo, muito menos recriá-lo.

Vimos que o documento apresenta os objetivos para a educação infantil. Nele, destacamos a ênfase dada ao espaço, quando diz que é necessário:

“garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados às turmas de Educação Infantil” (p. 8).

A proposta menciona o “Espaço” somente nesse objetivo e em um item sobre a brincadeira. Apresenta os princípios da educação infantil, algumas sugestões metodológicas e a organização curricular é totalmente pautada no RCNEI (1998).

A Proposta Pedagógica do município de Patu contraria consubstancialmente o pensamento de Ball (1992) sobre o contexto prático das políticas, pois para este autor, o contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. O ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro contexto da prática, mas são sujeitas à interpretação e então “recriadas”:

os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22).

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de recriação das políticas. O que não ocorre tanto na escrita do documento, uma vez que é uma cópia do RCNEI, dando ideia de “um modelo de currículo para ser executado pelos professores, sem proporcionar espaços para o debate e a reflexão sobre o mesmo” (AQUINO; VASCONCELLOS, 2013, p. 168) e também pelo fato de existir há oito anos e não ter sido reelaborado.

Sobre o município de **Rafael Godeiro**, ao ser instigada sobre a presença do ProInfância, a secretária de educação afirmou que:

Não, nós não fomos contemplados com nada do ProInfância, a gente foi contemplado por um programa chamado Brasil Carinhoso, esse programa faz o seguinte: as crianças que estão matriculadas e são filhos de beneficiados do programa Bolsa Família de 0 a 14 meses eles são contabilizados, então vem um recurso a parte do censo escolar onde eles são beneficiados com merenda e com o FUNDEB que hoje também privilegia a educação infantil, então eles foram contemplados com isso, eu acho que tinha 39 alunos com essa faixa etária que tinham pais beneficiados pelo Bolsa Família, aí o MDS que é o Ministério do Desenvolvimento Social através do Brasil Carinhoso mandou esse recurso, não era para reforma é para contemplar da forma que for mais viável, que propicie um melhor ambiente pode ser para comprar brinquedos, livros entre outras coisa que melhorem o ambiente fica a vontade pra você gerenciar esse valor. A gente tinha os dois turnos na creche, só que as mães quase todas eram donas de casa preferiam matricular os filhos pela manhã, então as turmas da manhã ficavam muito cheias a gente tinha turmas com quarenta e sete alunos e a tarde a gente tinha turma com sete alunos, aí ficar com três professores por que sempre que tinha muita gente tinha que colocar o professor auxiliar então fazíamos a divisão por turma, pois não sabíamos a quantidade de alunos ainda, tínhamos os dois turnos, mas quando fomos colocar no papel as despesas vimos que era muito custo manter o turno vespertino se a quantidade de alunos era mínima, preferimos com este recurso do Brasil Carinhoso fazer três salas novas para poder absorver estes alunos da parte da tarde já que tinha vindo este recurso, temos hoje as seis turmas que antes funcionavam três pela manhã e três pela tarde, e hoje estão todas funcionando pela manhã, nós já passamos até da quantidade do ProInfância. (Fonte: entrevista; Data: 27/03/14)

Diante de tal realidade, entendemos que, embora já tenha havido uma expansão na oferta de unidades construídas pelo ProInfância, ainda está distante das metas propostas pela Lei de Diretrizes e Bases e referendadas no Plano Nacional de Educação. Sentimos urgência, em envolver os profissionais da educação infantil do município, na concretização dessa política, bem como, discutir as dificuldades que estão enfrentando na elaboração dos textos das políticas locais. Uma vez que verificamos na análise da proposta pedagógica que a opinião dos sujeitos envolvidos na educação infantil não ecoam no documento.

Quanto aos Documentos Municipais, Rafael Godeiro construiu um Plano Municipal de Educação que contempla a Educação Infantil e demais níveis de ensino. Nele a Creche possui uma Proposta Pedagógica que está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente/90 e o disposto no RCNEI/98. De acordo com a Proposta, a metodologia de ensino da Creche Municipal Prof.^a Luzia de Paiva Medeiros diz está baseada no “Construtivismo”, ou seja, o objetivo é:

Levar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades do seu corpo, dos objetivos, das relações, do espaço e através disso, desenvolver a sua capacidade de observar, descobrir e pensar e transformar. (Proposta Pedagógica, 2009, p. 12)

O Plano Municipal de Educação apresenta como objetivos e metas incorporar à política Municipal de Educação Infantil às seguintes propostas:

1) Grupos de estudos nas instituições escolares; 2) Cursos de especialização e aperfeiçoamentos para educadores infantis, bem como de relações humanas; 3) Analisar e divulgar a proposta pedagógica para a Educação Infantil no município; 4) Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da colaboração financeira da União e dos Estados; 5) Desenvolvimento de atividades que possibilitem a educação sobre patrimônio cultural; 6) Criar Fundo Municipal para a educação e desenvolvimento infantil; 7) Promover a inclusão e permanência da criança portadora de necessidades especiais, adequando a estrutura física às suas necessidades; 8) Adequação as características das crianças especiais; 9) Valorização dos profissionais da Educação Infantil; 10) Ampliar o atendimento de escola infantil, baseado no censo escolar, buscando a universalização do atendimento integral e integrado; 11) Valorização dos profissionais da educação infantil. (Fonte: Plano Municipal de Educação, p. 13)

Ao analisarmos o documento, percebemos que o mesmo foi elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, pois asseguram à Educação infantil como o lugar de primeira etapa da Educação Básica. Além disso, estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização e ainda enfatizam que as primeiras experiências de vida são as que marcam mais profundamente a pessoa.

O dados da pesquisa nos trouxeram resultados importantes para a compreensão da produção de textos políticos dos municípios em análise. Por exemplo, no Plano Municipal de Educação do município de Rafael Godeiro/RN, percebemos a predominância do documento macro da educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais. Já, quando indagada sobre a reverberação das políticas na prática das professoras a Secretária diz que:

Os professores absorvem poucas mudanças infelizmente, os mais antigos eles não aceitam nada do novo, eu sempre digo gente um olhar novo você lançar um olhar novo para sua casa, para o seu quarto, para as suas coisas mudar, eu coloco sempre coisas bem práticas pra ver se eles percebem isso, você de repente gosta de preto mais percebe que o verde fica muito mais interessante, mas não, eles ainda tem esse medo do novo. Eu sempre fico falando, por exemplo hoje as crianças elas são dotadas, não é nem dotada, elas vivem em um meio que elas tem acesso a tudo, você ver as crianças de três anos com tablet, você ver o professor que não tem nem contato com o computador, mas não tem porque não quer, não tem e-mail, um e-mail institucional tudo bem mas um e-mail próprio é imprescindível que cada professor tenha e que ele mesmo tenha acesso para que ele possa ver o que é enviado, você tem que ter isso, a gente tem esse quadro de professores que são chamados efetivos eles tem muita rejeição em tudo. (Fonte; entrevista; Data; 27/03/14)

Diante da fala da secretária, apontamos para alguns sentidos que poderão ser desprendidos. Sobre aos textos das políticas, será que os professores têm acesso tanto às políticas a nível nacional, como as municipais? Há fóruns de discussões sobre o impacto dessas políticas em suas práticas? Podemos ainda ressaltar que é a democracia que dá sentido,

significado maior a uma legislação. Discordamos com a culpabilidade centralizada apenas nas professoras sobre o “novo”, enfatizada na fala da secretária.

Nesse sentido, seguimos Mainardes (2007, p. 113) quando diz que se houvesse uma partilha maior das políticas com aqueles que trabalham nas unidades escolares:

Além de implementar políticas, a participação e o envolvimento deles poderia contribuir para o desenvolvimento de maior autonomia, liderança, maior capacidade de argumentação e de compreensão crítica das propostas de mudança educacional.

No que diz respeito ao espaço, a proposta pedagógica do município o menciona apenas na metodologia quando diz que:

Objetiva levar a criança a descobrir suas potencialidades, nas relações com o outro, com o seu corpo com *o espaço*, para então criar mecanismo onde possa desenvolver-se como ser capaz de observar, descobrir e transformar. (Proposta Pedagógica da Educação infantil do Município de Rafael Godeiro, p. 4).

Mesmo a apresentação da proposta enfatizando ser pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, percebemos a ausência de uma discussão sobre o uso do espaço infantil. Talvez isso se justifique pela lacuna deixada na proposta em não referendar as políticas contemporâneas que discutem o espaço adequado para a criança, tais sejam: Parâmetros Básicos de Infraestrutura/06 e demais já elencadas inicialmente nesse trabalho.

Quanto ao município de **Umarizal**, o mesmo não possui nenhum documento municipal que contemple a educação infantil, nem mesmo possui unidade construída pelo ProInfância. Sobre essa situação, a secretária enfatiza:

Não tem de jeito nenhum, aqui não tem a proposta nem da secretaria, que é um desejo meu e da coordenação pedagógica começar a me preocupar com essas coisas, o centro rural, a gente arrumou, inclusive um dia vem uma equipe de Natal e ficaram muito satisfeitos com o que foi construído no projeto de centro, por que nas creches ainda é muito aquela atividade mecânica, de xerocar, o consumo de papel. (Entrevista: 27/03/14)

A situação do município de Umarizal contrapõe-se as metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001 e 2014) quando diz que todos os municípios deverão, no prazo de dois anos, ter definido uma política para a Educação Infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares (item 8) e, no prazo de três anos (BRASIL 2001), todas as unidades de Educação Infantil

deverão tê-los formulado, com a participação dos profissionais de educação nele envolvidos (item 9). Destacamos que o novo PNE/2014 já foi aprovado e o município ainda não elaborou nenhum documento para a infância, de maneira que contemple as peculiaridades da criança umarizalense.

Ao ser questionada sobre como os professores, diretores, coordenadores, interpretam o texto das políticas públicas de Educação Infantil, a secretária de educação de Umarizal diz:

Uma coisa quando fala da leitura é difícil, e a gente sabe que a maioria dos problemas eles são realmente pedagógicos, você sabe que no município não estou criticando ninguém mas quem são as pessoas que vão orientar, quem são os professores planejadores, é um colega que está hoje na sala de aula e sai amanhã para ser orientador e ele faz tudo na escola menos o trabalho pedagógico, sem contar que a falta de credibilidade dos colegas, por que dizem estava em uma sala de aula e agora esta igual comigo. (Entrevista: 27/03/14)

A fala da Secretária denuncia a ausência de produção de textos políticos para a infância, pelos sujeitos desse nível de ensino. Percebemos no seu posicionamento, que ela foge do foco da questão e ainda culpa a incredibilidade do coordenador pedagógico perante seus pares, por ter experiência docente. Este fato, a nosso ver, é um ponto positivo, porque quem vivencia o cotidiano da sala de aula pode trazer contribuições significativas da sua experiência com crianças para compartilhar com seus pares nos encontros/planejamentos.

O contexto da produção de texto da política oficial ganha visibilidade via análise documental pela total ausência dos mesmos, tornou-se impossível analisar esse contexto no município de Umarizal/RN. Nesse estudo o termo oficial refere-se à produção cuja autoria é assumida pelas instâncias governamentais, tais como órgãos ou representantes da administração municipal. O que ainda não ocorreu neste município.

Sobre o **município de Olho D'água do Borges**, único município entre os pesquisados que possui uma creche construída pelo ProInfância, *lócus* da nossa intervenção e que constitui o “contexto da prática” na perspectiva do ciclo político de Ball, em entrevista, a secretária de educação assim se colocou sobre o contexto de produção do ProInfância.

A política mais importante foi a operacionalização do espaço que é o ProInfância para a estrutura da creche, promovendo um espaço adequado para que essas crianças possam vivenciar um ensino de qualidade nessa fase que é a mais interessante da criança. (Entrevista: 31/03/14)

O posicionamento da Secretária de Olho D'água do Borges corrobora com o que defendemos desde o início da pesquisa – o entendimento de que a organização espacial das

salas das instituições de educação infantil não funciona apenas como um “pano de fundo”, mas é parte integrante e parceiro pedagógico das professoras.

Questionamos a Secretária se diante das políticas nacionais de educação infantil, tem havido mudanças na prática das professoras de educação infantil. A mesma elucidou:

Com certeza, claro que nós temos resistência, mas na verdade melhorou bastante depois da LDB quando a educação infantil começou a fazer parte da educação básica, claro que a gente tem resistência a evolução, mas já mudou completamente, só essa estrutura que nos recebemos aqui foi muito bacana, muito interessante, isso vai nos ajudar bastante, em relação a melhoria da infraestrutura e da aprendizagem das crianças.(Entrevista: 31/03/14)

Sobre a Proposta Pedagógica, disse a Secretária:

O município tem sim, que será atualizada agora depois do ProInfância, de acordo com os documentos legais do MEC, ela vai ser atualizado, pois estão chegando novos documentos, diretrizes, os professores já estão fazendo algumas leituras, está na creche para que os professores possam fazer uma leitura nos textos sobre o espaço, dos padrões de qualidade, das diretrizes, para organizar o seu próprio currículo.(Entrevista: 31/03/14)

Ao analisarmos a Proposta Pedagógica de Olho D’água, constatamos o que foi dito pela secretária na entrevista, a proposta ainda não foi atualizada depois do funcionamento da Unidade construída pelo ProInfância. Ainda está estruturada na versão anterior do espaço que segundo a Secretária “não era adequado para as crianças”. É preciso que esclareçamos que o ano da construção dos dados da pesquisa – 2014 – foi o primeiro ano de funcionamento da creche construída pelo ProInfância, sendo a proposta datada de 2009.

Mesmo assim, a proposta está pautada nas principais políticas que respeitam o direito à infância, tais sejam: Lei de Diretrizes e Base, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

Sobre a organização espacial, foco de análise do nosso estudo, o documento municipal explicita:

A organização espacial é um dos aspectos que favorece ou dificulta as interações, uma vez que influencia o modo de pensar ou se comportar, principalmente em ambientes infantis coletivos, nos quais a criança é sujeito de conhecimento. Para tanto, os locais devem ser disponibilizados de modo que contemplem diversas possibilidades, dando oportunidade à criança para explorar, descobrir, agir, selecionar objetos e áreas para a realização de atividades em um espaço-tempo que é parte integrante da ação pedagógica. (Proposta Pedagógica, 2009, p. 13)

No documento, há indicação de como os ambientes podem ser organizados para estruturar os espaços destinados às crianças pequenas. O mesmo sintetiza uma proposta de organização espacial para a educação infantil, destacando os recursos materiais necessários e os aspectos infantis desenvolvidos. O texto presente nessa indicação está em consonância com o apresentado nos textos do RCNEI (BRASIL, 1999) e nos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Como já explicitamos, os demais municípios, não contemplam o ProInfância em suas propostas, e o município de Umarizal não possui nenhum documento direcionado à infância.

Em síntese, podemos dizer que o ProInfância tem como objetivo prestar assistência financeira suplementar aos municípios, considerada pelo MEC como indispensável à melhoria da qualidade da Educação. O funcionamento do programa até o presente momento já impactou no município beneficiado, contudo, a demanda reprimida existente nos municípios analisados, demonstra que será preciso ampliar a construção de mais unidades e oferta de vagas pelos municípios e com auxílio da União, de modo a dar conta do atendimento a toda população na faixa etária de zero a cinco anos.

Ainda se for considerado como real os dados apontados para o déficit de escola para os municípios da amostra estudada que soma um total de cinco, exceto Natal, até o momento da conclusão dos dados da pesquisa, somente um deles está com obra construída e em funcionamento. Portanto, mesmo reconhecendo que o ProInfância possa representar uma real possibilidade de ampliação da oferta de vagas e espaço de qualidade para a educação infantil em municípios brasileiros, será necessário um aporte de recursos significativos de modo a ampliar o espectro desse programa.

Diante dos enunciados das entrevistadas, sobre o contexto da produção dos textos nos municípios em análise, entendemos que a fala assume papel central e através dela, os significados podem ser partilhados, uma vez que não há palavras que não estejam carregadas de significação. De acordo com Vygotsky (1998, p. 47):

O significado pertence não só ao domínio do pensamento mas ao domínio da fala... Uma palavra sem significado já não pertence ao domínio da fala. O significado da palavra é fala ou pensamento? É ambos ao mesmo tempo; é uma unidade de pensamento verbal... Nosso método deve basear-se na análise do aspecto significativo da fala: deve ser um método para se estudar o significado verbal.

Entender as falas das interlocutoras e seus significados requer mais do que uma análise puramente semântica, necessita-se remontar as condições, os cenários e contextos de sua produção. Ela não é, simplesmente, uma maneira estanque e direta de informar algo. No

diálogo e na crítica associados a uma visão “polifônica” das práticas sociais, torna-se possível uma reflexão sobre as falas e seus significados contextualizados.

Nas falas das interlocutoras, através das entrevistas, percebemos uma diversidade de fatores que contribuem para que aconteça ou não, a produção das políticas locais sobre o espaço com base nas nacionais. A apresentação das conquistas legais permite dimensionar a complexidade e os inúmeros desafios que se apresentam para a implementação e ressignificação das políticas sobre o espaço voltadas para a criança de zero a cinco anos nos municípios pesquisados. Percebemos com base nas colocações das entrevistadas que essas políticas poderiam ser desenvolvidas com maior participação dos profissionais que atuam nas escolas da primeira infância, e assim pudesse servir como ponto de partida para a produção de mudanças e melhorias nas políticas locais, pois até aqui, as mesmas não se sentem co-autoras das políticas.

3.4 Aspectos do contexto da prática

O contexto da prática é onde a política é interpretada e recriada, onde acontece os “efeitos e consequências”, momento em que a política original sofre “mudanças e transformações”.

os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22).

Com base nessa abordagem, as professoras que atuam no contexto da prática, na creche pesquisada, não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, elas vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. As políticas serão interpretadas diferentemente por cada um, uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos, há produção de sentidos.

Nesta pesquisa, o contexto da Prática está representado pela creche construída pelo

ProInfância, no município de Olho D'água do Borges/RN, através da Intervenção realizada.

Para conhecer as ressignificações que esse contexto possibilita à releitura da política original, foi necessário compreender quem são os seus participantes, para que público a política foi implementada e em que medida a sua execução materializa uma política pública de colaboração entre a União e municípios que amplia efetivamente a organização do ambiente físico para a criança pequena. Para isso, foram ouvidas a Secretária de Educação local e as professoras do berçário da instituição pesquisada, através de encontros temáticos e entrevistas, além de observação participante e intervenção na sala do berçário.

Nesse sentido, entendemos o ProInfância considerando seus múltiplos participantes dentro de um processo histórico, cultural e dialógico. O seu entorno é estudado como produtos de múltiplas vozes, que envolvem negociações, disputas, acordos, tensões e intenções em seus mais variados níveis.

Voltando à epígrafe inicial, o pensamento de Rubem Alves, entendemos que as mudanças/transformações das políticas devem acontecer diante da realidade e peculiaridade de cada município e região. É preciso superar a visão prescritiva de política e valorizar a capacidade e a criatividade dos seus usuários; pois, uma significativa possibilidade de elaboração das políticas locais, será através das “longas e silenciosas metamorfoses” desenvolvidas através da política como ciclo.

Nesta seção, optamos em apresentar onde será desenvolvido o “contexto da prática”, uma vez que, na perspectiva do ciclo de políticas, o próximo capítulo – Espaço da Educação Infantil: O ProInfância no contexto da Prática – inicia e detalha o diálogo com os dados desse “contexto”.

4 ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROINFÂNCIA NO CONTEXTO DA PRÁTICA

O espaço físico não apenas contribui para a realização da educação infantil, mas é em si uma forma silenciosa de educar.

Frago, 1995, p. 69

Do conjunto das políticas públicas analisadas com ênfase no espaço, este capítulo apresenta o impacto do Programa Federal ProInfância para a contribuição da educação Infantil no município de Olho D'água do Borges/RN. Na perspectiva do ciclo de políticas, o contexto da prática é o território onde as políticas estão sujeitas a interpretações e recriações. É também onde elas produzem efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na forma como elas foram originalmente formuladas. Neste estudo, o contexto da prática está circunscrito ao berçário da creche, construída com verba federal – ProInfância – no município de Olho D'água do Borges-RN.

A escolha pelo único berçário da creche deu-se pela adesão voluntária das duas professoras e, ao mesmo tempo, provocada pela necessidade apontada pela Secretária de Educação, quando elucidou que “o berçário funcionar esse ano será um desafio, pois é nossa primeira experiência com essa faixa etária, então uma pesquisa/intervenção iria contribuir bastante”. (Fonte: Entrevista, data: 31/03/14).

Entendemos que os sujeitos desse contexto não são meros receptores dos textos das políticas, mas têm um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das propostas neles representadas. Assim, o que eles pensam e aquilo em que acreditam têm implicações no processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2007). Convencidas dessa perspectiva, fomos ao encontro da palavra e das práticas daqueles que vivenciam a política aqui investigada, representados pela Secretária de Educação do município e a diretora e pelas duas professoras do berçário da referida creche.

Como já dissemos, dos municípios participantes do início da pesquisa, apenas Olho D'água do Borges-RN possui uma unidade construída pelo ProInfância. Compreendemos que em uma situação de pesquisa não é possível isolar o fenômeno das interinfluências que o constituem, por isso, dialogando com a abordagem do ciclo de políticas e estudiosos da educação infantil, primeiramente, apresentamos neste capítulo, o contexto histórico,

geográfico, demográfico e cultural do município. Depois, discutimos o contexto da educação, dando maior ênfase à situação da Educação Infantil, até chegar à edificação da unidade em estudo.

4.1 Contexto histórico, geográfico, demográfico, político e cultural de Olho D'água do Borges – RN

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa para o doutorado e, de forma especial, na realização das visitas ao município de Olho D'água do Borges/RN, buscamos compreender o processo de implementação da unidade do Proinfância. Nesse sentido, o estudo implicou aproximações com o município no objetivo de compreender os múltiplos fatores relacionados aos processos de constituição da história da Educação Infantil e, em especial, da unidade construída pelo Proinfância.

A pesquisa teve a intenção de colocar em análise o jogo de interesses que se faz presente no campo das políticas e das práticas do cotidiano institucional. Com esse direcionamento, estudamos as interações e os processos educativos das professoras e dos bebês com os espaços construídos. Esse modo de investigação pode desencadear a criação de novas práticas, pois, segundo Rocha e Aguiar (2004, p. 72), “não há o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado”.

Por entendermos que a Educação Infantil reúne distintas informações, várias temáticas, diversas abordagens e inúmeros interlocutores, focalizamos as vozes sobre a implementação do ProInfância em Olho D'água do Borges/RN sustentados no referencial bakhtiniano. Esse referencial assinala que, nas pautas de que tomamos parte, entramos numa cadeia dialógica em que muito já foi dito e muito ainda se pode dizer, de modo que não somos a primeira palavra nesse tema e, obviamente, não teremos a palavra final. Compomos, com nossos temas de interesse, o diálogo da existência humana (BAKHTIN, 1992, 1997, 2010).

A seguir, apresentaremos um breve histórico do município, os aspectos territoriais e demográficos e o sistema de educação e cultura, exatamente para conhecer a dimensão sócio-histórica em que as copesquisadoras atuam como docente.

O desenvolvimento dos indivíduos está vinculado às interações que se processam entre eles e a sociedade, a cultura, isto é, o que constitui sua história de vida e propicia o desenvolvimento das funções mentais superiores Vygotsky (2007). Nesse sentido, os

contextos de vida dos sujeitos são elementos constitutivos e condicionantes das interações sociais e, conseqüentemente, as condições e possibilidades de aprendizagens e, por conseguinte, de desenvolvimento, nas diferentes etapas e esferas da vida. Com base nas considerações do autor, atestamos ser importante enfatizar o contexto sócio-histórico das copesquisadoras.

O município de Olho D'água do Borges/RN está descrito no Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente²³, como localizado na região do semiárido nordestino, com clima semiárido e temperatura médias anuais de 360°, média 27°, e mínima de 21°. Compõe a mesorregião médio oeste potiguar (Figura 5). Limita-se, ao norte, com o município de Caraúbas/RN e Apodi/RN, ao sul, com Rafael Godeiro/RN, ao leste, com Patu/RN e Caraúbas/RN e, ao oeste, com Umarizal/RN. Está localizada a 321 km da capital e possui área de 141/170 km² equivalente a 0,28° da superfície estatal, com densidade demográfica de 30,47 por HB/km² e altitude da sede de 160m. Possui uma população de 4.295 habitantes²⁴. Deste número de habitantes, 228 são crianças com idade de 0 a 5 anos.

Figura 5 - Mapa do Rio Grande do Norte.



Fonte: www.google.com.br/seach?q=IBGE Acesso em 16/08/15

O registro de fixação dos primeiros moradores nos arredores do município ocorreu nas terras de Domingos Borges de Abreu, no ano de 1703. A partir dessa propriedade rural,

²³ <http://www.idema.rn.gov.br/>

²⁴ Fonte: IBGE/2014

situada às margens do riacho Olho D'água, surgiu o povoado denominado naturalmente Olho D'água do Borges/RN, numa referência direta ao riacho que banha as terras da região e ao morador pioneiro da localidade.

Em 1840, a povoação estava em processo de organização, com a antiga propriedade, sendo ampliada e cultivada pelos herdeiros. Foi concluída a Capela de Nossa Senhora da Conceição²⁵ em 02 de novembro daquele ano, mais um marco relevante para o desenvolvimento do território. Nos anos 1938, através do decreto de nº 603 de 31 de outubro de 1938, o distrito de Olho D'água do Borges foi criado, naquele momento, vinculado ao município de Patu/RN.

Pela lei estadual nº 912, de 24 de novembro de 1953, o distrito de Olho D'água do Borges foi transferido do município de Patu para o de Almino Afonso. No dia 17 de dezembro de 1963, pela lei de nº 2.998, Olho D'água do Borges teve seu território desmembrado de Almino Afonso/RN, tornando-se um dos municípios do Rio Grande do Norte (Fonte: IBGE²⁶).

As principais atividades econômicas desse lugar são comuns à maioria dos municípios do interior do sertão nordestino e giram em torno da agricultura, comércio e trabalhos públicos municipais e estaduais. Nos aspectos culturais, destacam-se a festa do São João no mês de junho, caracterizada por quadrilhas, quermesses e o tradicional ritmo do forró. Além disso, a cidade possui vários sanfoneiros que fazem sucesso nacionalmente, aspectos que no período junino, fazem o município destacar-se na região. Outra festa de destaque é a alusiva a emancipação política da cidade, o tradicional “20 de setembro”, nesse dia acontece o desfile cívico, apresentações culturais, coroando com grande festa dançante na praça dos festejos da cidade. Como toda cidade interiorana, a festa da padroeira – Nossa Senhora da Conceição – é o momento em que a população católica se reúne espiritualmente e também confraternizam-se nas quermesses, novenas, missas e leilões. O município possui três praças, um hospital, dois Centros de saúde, uma Igreja Católica, uma Igreja Ortodoxa, cinco Igrejas Evangélica, duas escolas municipais, uma escola de educação infantil, uma escola estadual e uma escola privada.

Como disse o poeta²⁷, “navegar é preciso, viver não é preciso”. Assim, adentramos nos mares da investigação no município, precisamente na Escola de Educação Infantil, espaço

²⁵ Padroeira da Igreja Católica

²⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <http://www.cidades.ibge.gov.br>

²⁷ Pessoa, Fernando. Poemas de Fernando Pessoa.

onde as copesquisadoras desenvolvem suas práticas docentes. Vygotsky (2007) sinaliza que o ser humano é um agente “inter-ativo” na criação de seu contexto cultural, ao mesmo tempo em que é por ele constituído. A singularidade de cada sujeito é resultante de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Assim, de acordo com os pressupostos desse autor, enfatizamos a importância de destacar o contexto do município pesquisado, como espaço onde se processam práticas culturais contingenciadas pelas condições socioculturais e históricas em que ele se realiza, condições estas que produzem sentidos que circulam e marcam as práticas e os sujeitos da pesquisa: a formação; as práticas pedagógicas; as leis que regem as ações (re)definindo funções e finalidades do espaço para a criança.

A seguir, passaremos a caracterizar o contexto da educação do município.

4.2 Contexto da educação de Olho D’água do Borges/RN

A Secretaria Municipal de Educação-SMEC foi criada pela Lei nº 221, de 08 de março de 1993, na gestão do Prefeito Jose Haroldo Queiroga de Moraes, constituindo-se órgão gestor do Sistema Municipal de Ensino, este criado pela lei municipal nº 321, em 17 de março de 2003. De acordo com as bases legais que norteiam a Educação Nacional – Lei de nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, passou a ser denominado Sistema Municipal de Ensino de Olho D’Água do Borges/RN – SME. Integram este sistema: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e dos Desportos, Conselho Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação, Normas complementares, as instituições do Ensino Fundamental e de Educação Infantil, criados e mantidos pelo o poder público municipal, e as instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada²⁸.

Em consequência da LDB/96 e do FUNDEF/98, entre 1997 e 2000, ocorreu redistribuição e responsabilidade entre estados e municípios pela oferta da educação básica. As matrículas na primeira e segunda etapa da educação básica passaram por acentuada redução nas redes estaduais e significativa aplicação nas municipais, crescendo, assim, a participação das redes municipais na oferta do ensino fundamental.

²⁸Fonte: Dados do Plano Municipal de Educação e organizados pela autora.

De acordo com a Secretária de Educação, “A partir de 2000, a Secretaria Municipal da Educação assumiu o compromisso com a formação e valorização dos profissionais do magistério, com ênfase para a qualidade do processo ensino aprendizagem”. (Fonte: Entrevista, data: 31/03/14)

Apesar da obviedade da fala da secretária, percebemos sua preocupação com a formação docente dos professores do município. Consideramos como aspecto positivo, uma vez que a formação não se encerra com a graduação, mas como um processo longo e complexo que exige tanto a ressignificação do que é construído através da formação inicial, como também, através da apropriação de novos saberes adquiridos pela experiência. Uma formação “que enfrente questões de classe social, de acesso ao conhecimento por parte dos adultos; que discuta com eles a sua responsabilidade perante as crianças e os preconceitos expressos contra crianças, toda vez que a alteridade delas não é levada em conta” (KRAMER, 2009, p. 218).

Em 2001, foi instituído o Plano Nacional da Educação PNE/01, através da Lei nº 10.172, de 09/01/ 2001. Neste ano, os municípios passaram a assumir a responsabilidade de seus Planos Decenais da Educação a partir de uma metodologia e estratégias que assegurasse ampla participação de todos os segmentos representativos da área educacional. Segundo a Secretária, foi diante desse pressuposto que o Plano Municipal de Educação (PME) do município de olho D’água do Borges/RN foi elaborado, com vigência de 2003 a 2013, tendo como referência legal, a Constituição Federal, LDB/96, PNE/01 e a Lei de nº 321 de 17/03/2003, que criou o sistema municipal de ensino.

Com relação ao PME, enfatiza:

Temos o Plano municipal de educação, nós temos um sistema próprio que com ele temos autonomia para todas as decisões tomadas no ano, para as nossas políticas públicas dentro do município, você criando um sistema, o município já tem uma autonomia, um sistema próprio com plano municipal de educação, com conselho municipal também da educação, e as decisões são tomadas através do conselho.
(Fonte: Entrevista, Data: 31/03/14)

Considerando que o PNE (2001-2010)²⁹ foi o documento que influenciou a elaboração do PME do município, reafirmamos que o documento estabeleceu metas para a educação infantil, aprovado em atendimento ao artigo 214 da Constituição Federal. O PNE fixou em 50% a meta de atendimento das crianças de zero a três anos (creche) e 80% para as crianças de quatro a seis anos (pré-escola) até 2011.

²⁹ Vivemos desde 26/06/2014 um novo Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024.

O PME tem como diretrizes a:

Implementação de uma política pública direcionada com exclusividade para a educação infantil, que garanta o acesso, permanência e o desenvolvimento integral da criança, considerando a inerência do educar, cuidar e o brincar; com todas as ações compartilhada com a família e a comunidade (2003, p. 14)

O documento deixa claro, na sua elaboração, que é intenção da secretaria municipal de educação resolver a questão da universalização para atendimento desse nível de ensino, implementando políticas públicas voltadas para as suas peculiaridades e nestas a garantia de espaços adequados para tal, além do acesso e permanência das crianças.

4.2.1 Diagnóstico da demanda escolar

A demanda escolar do município de Olho D'água do Borges é composta pelos seguintes números de alunos matriculados³⁰: Educação Infantil -143 crianças (para as 228 crianças entre 0 a 5 anos existentes no município); Ensino Fundamental - 222 na primeira etapa (1º ao 5º ano) e 200 na segunda etapa (6º ao 9º ano); Educação de Jovens e Adultos/EJA – 30 e Ensino Médio - 137. As crianças são provenientes da zona rural e urbana, com peculiaridades: filhos de agricultores, funcionários públicos, comerciantes e trabalhadores informais, sendo a maioria de classe econômica, menos favorecidas.

Quanto ao número de estabelecimentos por dependência, nível e modalidade de ensino, podemos sintetizar no quadro abaixo:

Quadro 3 - Números de Estabelecimento de Ensino por Dependência Administrativa, segundo o Nível e a Modalidade de Ensino – 2014

ENSINO MINISTRADO	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA		
	MUNICIPAL	ESTADUAL	PRIVADA
EDUCAÇÃO INFANTIL	01	-	01
ENSINO FUNDAMENTAL I E II	01	01	-
ENSINO FUNDAMENTAL I	02	02	01
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	01	01	-
TOTAL	06	04	02

Fonte: Indicadores de diagnóstico dos municípios pesquisados – Confira no apêndice 8

³⁰ Fonte: Indicadores de diagnóstico dos municípios pesquisados – Confira no apêndice 8

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei de nº 9394/96, é de competência da Secretaria Municipal da Educação gerenciar toda a educação municipal conforme os níveis de ensino que lhes compete: Educação Infantil, Ensino Fundamental e as Modalidades de Educação Especial e Educação de jovens e Adultos³¹, como também assegurar a Valorização do Magistério e Profissionais da Educação.

De acordo com a secretária de educação, para o município de Olho D'Água do Borges cumprir essa determinação legal, constitui-se num enorme desafio, pois:

Devido à **insuficiência** de recursos financeiros para o cumprimento de suas atribuições, consciente dessa responsabilidade, a SMECD, vem concentrando esforços para assegurar os padrões mínimos de qualidade ao atendimento a esses níveis e modalidades de ensino, tendo em vista a sua universalização. Porém uma das grandes dificuldades é que ainda não tivemos um concurso público para o professor de educação infantil. (Fonte: Entrevista, Data 31/03/14, grifo nosso)

Diante da preocupação da secretária sobre a inexistência de concurso público para professor da Educação Infantil, percebemos que ela reconhece ser obrigação do sistema de ensino a valorização do profissional da educação. Tais profissionais devem ingressar no serviço público por concurso público de provas e títulos. E que os aprovados têm direito a aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído carga horária e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

De acordo com os dados da entrevista com a secretária, o contexto de influência e de produção da política no âmbito local podem ter contribuído para que prevalecesse a ausência de concurso para docente desse nível de ensino. Assim, podemos citar como influência: a concepção de formação para atuar como docente na educação infantil; a concepção de criança e infância que culturalmente faz com que os gestores deixem a educação infantil em segundo plano. Ainda há os interesses políticos e econômicos, recorrentemente, apontados como as razões de sucessivas administrações municipais manterem os contínuos contratos provisórios dos professores, esquivando-se, assim, de criar as condições necessárias, para a existência de um quadro de docentes efetivos no município.

Sobre esse aspecto, elucida a secretária:

Infelizmente a noção de criança e educação infantil ainda é um pouco banalizada. No último concurso embora tenhamos solicitado vagas para educador infantil, ainda existe aquela noção da gestão de que podemos contratar estagiários. Assim, é como

³¹ A EJA é oferecida tanto pela rede municipal, como estadual.

não precisasse haver a continuidade do professor na função de educador infantil e nos outros níveis sim (Fonte: Entrevista, Data: 31/03/14).

Disso, inferimos que o entendimento sobre os conceitos de infância, criança, educação infantil para além do assistencialismo são fundamentais para a qualidade dessa etapa de ensino. A fala da secretária evidencia que a gestão municipal ainda concebe o tipo de educador para atuar com crianças, como alguém que não necessita fazer carreira na área, deixando na mão de estagiários a condução do cotidiano pedagógico infantil. Não estamos negando a importância da participação do estagiário na educação de crianças pequenas, porém na condição de formando, num período de tempo determinado no currículo, não havendo, assim, a possibilidade de continuidade do trabalho. Em outras palavras, por mais que tenhamos conquistas na educação infantil, estas sempre possibilitam retrocessos.

A partir da multiplicidade de níveis de formação dos profissionais de educação infantil e da diversidade dos contextos municipais, percebemos, no município pesquisado, a coexistência de posições e noções contraditórias sobre o caminho da educação infantil. Prova disso é que Olho D'água do Borges ainda não realizou concurso público para esse segmento.

Assim, compreendemos que o contexto da educação do município pesquisado é um espaço onde se processam práticas culturais influenciadas pelas condições políticas, socioculturais e históricas próprias, condições essas que produzem sentidos que circulam e marcam as práticas e os sujeitos, por exemplo: as leis que regem as ações dos sujeitos envolvidos (re)definindo funções e finalidades do professor, da sua formação, as teorias e suas interpretações, bem como, as suas próprias condições concretas de vida.

Vygotsky (1991) nos orienta a buscar na pesquisa a compreensão dos fenômenos humanos em seu processo histórico e de transformação. Ao longo da pesquisa, é necessário unir à descrição a explicação, sair da aparência, do “genótipo”, para ir compreendendo algumas causas e alguns efeitos. É compreender as relações entre os elementos que as constituem focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social e sempre a partir dos sujeitos, enfim, ir à gênese das questões.

Com o objetivo de trazer os discursos construídos pelas interlocutoras da pesquisa, o adentrar no município pesquisado possibilitou instrumentos desencadeadores de discursos, “[...] eles se constituem como diferentes estratégias criadas para possibilitar que o discurso emerge e que o pesquisador possa interagir com ele num processo compreensivo e dialógico” (FREITAS, 2001, p. 10). Por isso recorreremos aos discursos das interlocutoras e aos documentos municipais de Olho D'água do Borges-RN.

4.2.2 Situação da Educação Infantil

Como já discutimos no capítulo 3, as políticas de educação infantil no Brasil foram inauguradas por ações caritativas e filantrópicas, voltadas para fins assistenciais e sanitaristas. Em seguida, seu objetivo foi preparar a criança para obter sucesso na etapa posterior de sua escolarização. Desde que passou a ser vista como direito da criança e não apenas auxílio para as mães trabalhadoras, a educação infantil vem sendo discutida em outros âmbitos e perspectivas.

O atendimento concernente à Educação Infantil do município de Olho D'água do Borges/RN acontece em creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 5 anos, mantidas com recursos do próprio município e atualmente pelo convenio com o ProInfância.

Segundo Leite,

A institucionalização dessa etapa da Educação Básica na Rede Municipal teve seu início com a regularização do sistema Municipal de Ensino – SME, através da Lei de nº 359 de 17 de março de 2003, que estabelece no seu artigo 9º, inciso V: o Poder Público Municipal é incumbido oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas de acordo com os dispositivos das leis e regulamentos em vigor. (Fonte: Entrevista. Data: 31/03/14)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), é necessária a implantação de uma política pública direcionada com exclusividade para a educação infantil, que garanta o acesso, permanência e o desenvolvimento integral da criança.

Dentro desse panorama, é possível afirmar que, para o município de Olho D'água do Borges/RN, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) foi uma ação indispensável para a ampliação do acesso e da qualidade na oferta de Educação Infantil, podendo representar, ainda, uma política de equidade, considerando-se a ampliação significativa do acesso à vaga para grupos historicamente excluídos desse direito, como é o caso das crianças de 0 a 2 anos que antes dessa política não tinha acesso, nem espaço adequado. Nesse contexto, o ProInfância inaugura no município pesquisado, a educação de bebês.

Sobre a situação do atendimento a Educação Infantil no município, obtivemos os seguintes dados³² através da Secretaria de Educação: Olho D'água do Borges possui uma creche construída pelo ProInfância, que atende a um berçário, níveis *I e II Creche – III e IV*

³² Fonte: Indicadores de diagnóstico dos municípios pesquisados – Confira no apêndice 8.

Pré-escola. Com um total, assim distribuído, em cada nível: Berçário (13 crianças); Nível I (27 crianças); Nível II matutino (24 crianças) – Vespertino (15 crianças); Nível III matutino (20 crianças) – Vespertino (19 crianças) e Nível IV matutino (19 crianças) – Vespertino (18 crianças), totalizando 155 crianças atendidas, organizadas através da idade. Deste total, somente 30 crianças são atendidas em tempo integral.

Quadro 4 - Síntese do número de crianças atendidas na educação infantil em Olho D'água do Borges –RN.

CRIANÇAS ATENDIDAS NA REDE PÚBLICA	
0 a 3 anos	76
4a 5 anos	79
TOTAL	155 CRIANÇAS

Fonte: autora, 2014.

Os dados nos mostram que, da população de 228 crianças com idade de 0 a 5 anos do município, 155 estão matriculadas na creche, ou seja, aproximadamente 65% estão sendo atendidas na unidade do ProInfância e 73 crianças não frequentam a Educação Infantil, o que equivale a 25% do total. Segundo a Secretária, “antes da construção do ProInfância, apenas 40% eram matriculadas” (Fonte: Entrevista, Data: 31/03/2014). Em números reais, isso significa que houve um aumento de 25% de crianças atendidas após o município ter sido contemplado com a creche edificada pelo ProInfância. A mesma ainda argumentou que “a demanda que não realizou matrícula é por opção dos pais e não por falta de vagas na unidade”.

Sendo assim, entendemos que esse programa tem sido o promotor da ampliação do acesso à educação para as crianças de até três anos no município, ainda que essa expansão seja tímida. Contudo, para que se efetive o direito à educação infantil, não é suficiente garantir a ampliação de vagas, mas torna-se, indispensável, realizar ações visando tanto a adequação e uso do espaço, como a realização de concursos para professores de educação infantil e o investimento na formação continuada dos profissionais que irão atuar e/ou atuam nas unidades.

Quando questionada sobre os documentos oficiais para educação infantil do município, a Secretária assim se posiciona:

Temos o Plano municipal de educação, nós temos um sistema próprio que com ele temos autonomia para todas as decisões tomadas, para as nossas políticas públicas dentro do município criando um sistema o município já tem autonomia, um sistema próprio com plano municipal de educação, com conselho municipal também da educação, e as decisões são tomadas através do conselho. As políticas Públicas são de grande importância para a organização e planejamento da instituição, pois através delas construímos o regimento interno e a proposta Pedagógica com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas de nossa instituição. A nossa creche possui uma proposta pedagógica estruturada nas políticas públicas para a educação infantil, contemplando um conjunto de orientações que viabilizam a implantação de qualidade, que possam promover e ampliar as condições necessárias ao exercício pleno da cidadania das crianças”. (Fonte: Entrevista, Data 31/03/14)

Na fala da Secretária, aparecem as contribuições do discurso das políticas nacionais de educação infantil para a construção do regimento interno do município e a elaboração da proposta pedagógica da creche. Segundo ela, participaram da elaboração desses documentos:

Os técnicos da secretaria, os diretores, representantes dos professores, os coordenadores pedagógicos das escolas, representante dos pais e alunos que juntos se reuniram para que os documentos municipais fossem elaborados. Olha mas ainda há resistência na participação de todos os participantes, é como se não fosse tão importante se reunir pra elaborar, aí muitas vezes fica mesmo a cargo da secretaria fazer os ajustes e elaborar. (Fonte: Entrevista, Data 31/03/14)

Entendemos que, no momento de elaboração das políticas, exista uma fixação de sentidos, embora fixe momentaneamente discursos e práticas, podem se modificar e se modificam de acordo com as demandas com as quais estão envolvidas. Consideramos de suma importância, a partir da argumentação da Secretária, que todos os envolvidos com a educação do município estejam presentes no momento da elaboração das políticas municipais. Percebemos que, embora a secretária mencione que nem todos dão a devida importância, porém, o fato de estarem presentes e dialogarem entre si sobre o tema, cria polissemias no momento da elaboração dos documentos, o que pode se concretizar na luta pela legitimidade dos contextos cultural, histórico, social e político nos quais se encontram inseridos. O que pode levar a (re)significação das políticas nacionais, produzindo novos textos e apresentando “os principais embates e desafios que emergem no contexto da prática e como são enfrentados no cotidiano da escola e da sala de aula” (MAINARDES, 2007, p. 12)

Desse contexto, apoiados em Vygotsky, parte de nosso referencial de análise, entendemos que a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela linguagem, em uma “dimensão semiótica”, por meio dos processos de significação e dos processos dialógicos, pois a palavra é polissêmica e fonte inesgotável de novos sentidos. Por sua vez, o sentido da palavra está relacionado à riqueza das experiências sociais e históricas – “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”

(Vygotzky, 2001, p. 465). Nesses termos, “o sentido da palavra é inesgotável” (p. 466). O autor nos chama a atenção para compreendermos que a significação da palavra não se esgota no seu significado, ela se constitui, se transforma e só pode ser explicada pela/na interlocução nas relações. Vygotzky (1993) estabelece uma relação entre sentido e significado que nos parece importante para compreendermos sua concepção sobre a produção de sentidos:

O sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como se sabe, muda de sentido em contextos diferentes (VYGOTSKY, 1993, p. 333).

As pontuações acima nos ajudam a entender a produção de sentidos como acontecimento semântico singular, produzido nas relações do sujeito com seus pares e com signos que circulam nos contextos onde se inserem. As pessoas participam, no caso os agentes que elaboram as políticas do município de Olho D’água do Borges/RN – os técnicos da secretaria, os diretores, representantes dos professores, os coordenadores pedagógicos das escolas, representante dos pais e alunos –, ao longo da vida, de processos interlocutivos em variadas instâncias e, ao longo deles, vão se constituindo na e pela linguagem. Negociam sentidos e se apropriam de outras vozes e palavras que, de alheias, vão tornando-se próprias, num processo de produção coletiva, do qual participam interlocutores em interação, tornando-se um processo dinâmico. Por isso, muito do dito e vivido por essas pessoas está presente na implementação e ressignificação das políticas oficiais. Para Bakhtin (2003, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, o que se reafirma no fato de que:

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, [...] essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, relacionamos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

Vemos, pois, de acordo com o autor, que o discurso da secretária é um “Eu” constituído por vozes de diferentes indivíduos enunciadore. Por esse motivo, todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições, tanto a sua como a do outro. Para Bakhtin (2003), estas duas posições são as presentes, mas há muitas outras vozes no discurso da secretária. O diálogo é sempre um “multidiscorso social”. Sempre há, no enunciado, um movimento duplo entre o eu e o outro, que se constituem mutuamente.

A fala da secretária entrelaçada ao discurso das políticas nacionais significa, potencialmente, um processo de mediação, em que a interlocutora compartilha conhecimentos sobre a necessidade de um espaço para a criança e o proposto pelas políticas para a organização e planejamento das instituições de educação infantil, podendo-se alcançar alguns propósitos comuns, ou seja, efeitos de sentidos. As vozes são produzidas a partir do que, na visão vygotsyana, chamamos de “níveis de mediação”, que incluem as atividades teóricas (informações com base nos textos e documentos oficiais), atividades de produção (Proposta Pedagógica) e a prática (vivência dos espaços). Nesse processo, há uma rede de comunicação (momentos dialógicos), isto é, atividades de mediação que criam uma teia discursiva capaz de criar possibilidades de produção de sentidos de um espaço propício para a criança e a Educação Infantil.

Nosso entendimento, no que se refere à produção de sentido sobre o Espaço Infantil dentro do ciclo das políticas, é que as interações que se processam mediadas pela linguagem operam mediações que produzem enunciações, diálogos reveladores de sentidos, que se tornem em novos saberes construídos – novos documentos municipais, a partir dos nacionais. Os processos micropolíticos ganham destaque em inter-relação com o macro através da reinterpretação, do enfrentamento e da recriação das políticas pelos sujeitos que a vivenciam nos espaços formais de educação infantil em sua plena vinculação com as questões que atravessam esse campo no âmbito local, nacional e internacional. Essas “micropolíticas” acabam por interferir no rumo, na configuração inicial das macropolíticas e vice-versa.

Ao analisarmos a parte de que trata da educação infantil no Plano Municipal de Educação (2009) de Olho D’água do Borges/RN, destacamos, do mesmo, os objetivos e metas para esse nível de ensino:

- 1- Ampliar a oferta de vagas para a Educação Infantil de 0 a 5 anos, atendendo;
 - 20% da população infantil de 0 a 3 anos, em até 4 anos e 60% em até 10 anos;
 - 80% da população infantil de 4 e 6 anos, em até 5 anos e 90%, em até 10 anos;
- 2- Firmar convênios e parcerias com as esferas Estaduais e Federais para a melhoria do atendimento a essa população.
- 3- Assegurar, com bases nas diretrizes nacionais, a incorporação gradativa das creches municipais à SME.
- 4- Restaurar e construir centros de Educação Infantil adequada para o atendimento dessa população, incluindo aos portadores de necessidades educativas especiais, considerando.
 - **Ambiente adequado para o desenvolvimento das atividades, de acordo com as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, as diferentes linguagens e as brincadeiras.**
 - **mobiliários, equipamentos e materiais, pedagógicos adequados as suas faixas etárias de ensino-aprendizagem e aos portadores de necessidades especiais.**
- 5- Determinar a partir do terceiro ano da vigência deste plano, que todas as direções de Instituição da Educação Infantil possuam formação em nível superior, ou esteja cursando Licenciatura.

- 6- Admitir na Educação Infantil, a partir da vigência deste plano, somente profissionais com Licenciatura Plena ou que possuam titulação mínima de acordo com as Políticas Nacionais Vigentes;
 - 7- Oferecer formação continuada a todos os educadores de educação infantil, como mecanismo de aperfeiçoamento;
 - 8- Definir, no prazo de 5 anos da vigência deste plano, que todas as instituições de educação infantil tenham elaborado seus projetos políticos pedagógicos em processo democrático;
 - 9- Criar mecanismo de parcerias entre os setores de educação, cultura, saúde e assistência social por meios de projetos que garantam o atendimento global das crianças de 0 a 6 anos, matriculadas nas instituições públicas de educação infantil;
 - 10-Garantir alimentação escolar que atenda as calorias necessárias para nutrição dessas crianças, com colaboração financeira da UNIÃO.
 - 11-Promover a inclusão de crianças portadoras de necessidade especiais nas instituições de Educação Infantil, garantindo o seu desenvolvimento de acordo com as suas necessidades educativas.
 - 12-Implantar, nas Instituições Públicas de Educação Infantil, o atendimento integral, de qualidade, priorizando a oferta de vagas para as crianças, cujos pais ou responsáveis estejam inseridos no mercado de trabalho, sem condições de dar assistência presencial à criança;
 - 13-Implementar acervo bibliográfico para alunos e professores;
 - 14-Estimular e motivar os educadores de educação infantil, com incentivos financeiros por titulação;
- (Fonte: Plano Municipal de Educação S/D, grifo nosso)

Com base no item 4, do Plano Municipal de Educação, que trata do ambiente adequado para a educação infantil, observamos que o documento assegura a necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico tornar-se um ambiente que permita um bem-estar promovido pela estética, pela boa conservação dos materiais, pela higiene, pela segurança e, principalmente, pela possibilidade de as crianças, incluindo as portadoras de necessidades especiais, brincarem e interajam.

É importante ressaltar que os espaços destinados aos agrupamentos das crianças de diferentes faixas etárias não podem ser considerados salas de aula na perspectiva tradicional, mas, sim, como espaços que sejam referência para cada grupo de crianças. Isso implica pensar que, nesse local, a proposta não é organizá-lo para que “aulas” aconteçam, mas priorizar que nele brincadeiras e interações possam ser vivenciadas pelas crianças.

Nesse sentido, compreendemos a criança como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende na interação com o meio e com outras crianças, parceiras na construção do conhecimento. Essa interação introduz a criança no ambiente, convidando-a a participar, a construir e a ter atitude participativa na vida que partilha com o grupo, daí a necessidade de um espaço que possibilite esse protagonismo. Nas observações iniciais da pesquisa, constatamos que os bebês não eram vistos como protagonistas do ambiente, o espaço era totalmente preparado e pensado pelos adultos, no caso, as professoras. As primeiras nuances de participação das crianças, como sujeito do seu

meio, ocorreram através das intervenções realizadas, as quais apresentaremos a partir do capítulo 5.

Ao pensar os espaços para a Educação Infantil, é importante diferenciar as etapas entre creche, pré-escola e, mais ainda, o berçário, âmbito do nosso estudo, uma vez que a idade das crianças traz peculiaridades que não comportam em documentos legais. É preciso conceber as várias fases das crianças não como etapas e contextos fixos, bem como é necessário considerar suas culturas e peculiaridades. No contexto do berçário observado, encontramos resquícios de um espaço pensado para crianças de faixa etária maior, bem como “atividades” realizadas pelas próprias professoras, desconsiderando o protagonismo dos bebês. Tais constatações serão detalhadas no próximo capítulo.

Olho D’água do Borges/RN, tendo o seu sistema de ensino próprio, possui um Plano de Educação de duração plurianual, que diz orientar as decisões e as ações de todos os envolvidos no esforço educativo, construído com a participação das escolas e da comunidade. No entanto, constatamos, através da fala das educadoras do berçário, que as mesmas desconhecem o documento, bem como não participaram dos momentos de discussão. Segundo a co-pesquisadora Jucelia: “nós da educação infantil não participamos da elaboração desse documento, mas lembro que houve uma discussão sobre ele numa semana pedagógica, sei que o município tem”.

Portanto, há dissonância entre o explícito no Plano de Educação do Município e as vozes das educadoras em estudo que enfatizam o desconhecimento do documento pelos que fazem a educação infantil de Olho D’água do Borges/RN.

Assim, na busca por definir o conceito e a organização de espaços propícios às crianças da educação infantil do município em estudo, é importante que os profissionais da Creche possam se envolver com e na (re)elaboração da proposta pedagógica, (re)construindo significados contextualizados com as suas necessidades e particularidades. O fato de, no município pesquisado, os que fazem a educação municipal não terem a oportunidade de se reunirem para elaborar seus documentos legais já aponta para a concretização desses direitos. No entanto, é preciso envolver, prioritariamente, as professoras da Educação Infantil, na elaboração da Proposta Pedagógica para esse nível de ensino, uma vez que são elas, as protagonistas na construção dos fazeres e saberes do cotidiano da escola junto às crianças. E a fala da secretária denuncia que esses sujeitos ainda não participam desse processo.

Com relação ao cotidiano escolar, segundo a secretária Leite,

é organizado e planejado de acordo com a estruturação do espaço- tempo, onde há uma sequência de atividades planejadas em uma rotina diária com a participação ativa das crianças. Portanto diversas atividades envolvem essa jornada diária das crianças: a chegada a primeira refeição, o repouso, a higiene, as brincadeiras, os jogos diversificados e atividades coordenadas pelo professor. (Fonte: Entrevista Data: 31/03/13)

Entendemos que pensar a educação infantil e numa rotina diária para essa faixa etária remete-nos a uma proposta pedagógica elaborada de forma intencional, considerando as crianças em suas diferentes etapas, de modo que as mesmas sintam-se e sejam protagonistas. Tal proposta deve estar baseada em teorias que fundamentem o desenvolvimento infantil e que possibilitem práticas que potencializem tal desenvolvimento. O cotidiano tem importantes efeitos sobre a segurança e autonomia das crianças. Acreditamos, ainda, que a disposição das atividades no tempo e no espaço sejam fundamentais para as crianças, considerando-se suas necessidades biológicas, sociais e históricas. O capítulo 5 – análise da Intervenção – incidirá, também, sobre a rotina encontrada na creche, *locus* da pesquisa.

Os profissionais envolvidos na educação infantil do município são os seguintes³³:

Quadro 5 - Professores da Educação Infantil do Município de Olho D'água do Borges

Sujeitos ³⁴	Idade	Sexo	Formação	Função	Experiência na E.I.	Vínculo
A	39	F	Pedagoga	Diretora	07 anos	Efetivo
B	38	F	Pedagoga	Coordenadora	07 meses	Contratado
C	45	F	Especialista	Vice-Diretora	07 anos	Efetivo
D	30	F	Ens. Sup. Incompleto	Professora	02 anos	Contratado
E	48	F	8º Período (Pedagogia)	Professora	27 anos	Efetivo
F	50	F	Pedagoga	Professora	30 anos	Efetivo
G	51	F	Pedagoga	Professora	32 anos	Efetivo
H	50	F	Ens. Sup. Incompleto	Professora	32 anos	Efetivo
I	32	F	Pedagoga	Professora	03 anos	Contratado
J	50	F	Pedagoga	Professora	27 anos	Efetivo

Fonte: autora, 2014.

³³ Fonte: Indicadores de diagnóstico dos municípios pesquisados – Confira no apêndice 8.

³⁴ Para preservação de suas identidades, os sujeitos são nomeados por letras do nosso alfabeto obedecendo à sequência do alfabeto.

Todas são professoras com formação em Pedagogia, o que nos indica inicialmente, a escolha pela profissão docente ou vice-versa. Outro dado que pode direcionar este resultado é a proximidade do município de Olho D'água do Borges/RN com o de Patu/RN onde fica sediado o *Campus* da UERN, com vagas anuais para o curso de Pedagogia. Outro aspecto analisado foi o tempo de experiência no magistério. Nota-se que as professoras que tem pouco tempo de serviço são as contratadas, o que não implica em continuidade, e as professoras efetivas varia de 27 a 32 anos de serviço. Esses dados justificam-se pelo fato do último concurso ter acontecido em 2001 e não ter oferecido vagas para educador infantil.

O grupo pesquisado é formado, integralmente, por mulheres, confirmando o domínio do gênero feminino na área do magistério, que, segundo Pimenta (1994, p. 34), teve origem “quando a mulher começou a ter a necessidade de completar a renda familiar, uma vez que o trabalho dos maridos foi sendo deteriorado no cerne do capitalismo brasileiro. O exercício do Magistério então se coadunava com o trabalho doméstico”. Outro condicionante são as especificidades da Educação infantil, ainda traduzidas para a presença do gênero feminino nesse nível de ensino. Essa realidade corrobora com os dados de Gil (2013), que, ao realizar um estudo sobre “O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro”³⁵, encontrou:

De um total de 325 Professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro que responderam ao questionário, oriundos do primeiro concurso, apenas 3% são do sexo masculino (10 professores), enquanto 97% (trezentos e quinze professores) são mulheres. Isso configura uma profissão onde a presença feminina ainda é dominante. Estes dados também coincidem com dados nacionais do Censo Escolar de 2007 que indicam que 97% dos professores que atuam em Educação Infantil são mulheres (GIL, 2013, p. 74).

Com relação aos documentos legais, quando indagada se diante das políticas nacionais de educação infantil tem havido mudanças na prática das professoras de educação infantil, a secretária, assim, se posicionou, principalmente destacando a chegada da estrutura advinda do ProInfância:

Com certeza, claro que nós temos resistência, mas na verdade melhorou bastante depois da LDB, quando a Educação Infantil começou a fazer parte da Educação Básica, claro que a gente tem resistências à evolução, mas já mudou completamente. Essa **estrutura** que nos recebemos aqui foi muito bacana, muito interessante, isso tem nos ajudado bastante, em relação a melhoria da infraestrutura e da aprendizagem das crianças. E as professoras têm se envolvido mais nos projetos e atividades. Olha o espaço influencia demais, até para as reuniões, elas sentem mais prazer de vir.

³⁵ Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

Reconheço que precisamos estudar mais as políticas e os temas da infância. Sei que as professoras da creche não participaram da elaboração dos documentos, pois sempre quem participa mais são os do ensino fundamental, porque a maioria dos da educação infantil são apenas contratados. Digo sempre que precisamos envolvê-los[sic] (Fonte: Entrevista Data: 31/03/13, grifo nosso).

Na enunciação da secretária, constatamos que quem participa da elaboração dos documentos, normalmente, são os professores do ensino fundamental. Portanto, os usuários do ProInfância ainda não são incluídos nesse debate pela busca da qualidade das relações entre o espaço físico da instituição, a proposta pedagógica e o desenvolvimento infantil.

4.3 Edificação da unidade do ProInfância

Um dos desafios da política educacional é ampliar a oferta da Educação Infantil pública para receber todas as crianças e que este atendimento seja oferecido em ambientes adequados, preferencialmente planejados para este fim, pois o espaço físico é um dos componentes educativos, e este ambiente deve incentivar o desenvolvimento integral das crianças.

A elaboração do projeto arquitetônico ProInfância, no município de Olho D'água do Borges/RN, diz considerar as orientações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (MEC/SEB/COEDI, 2006) e a legislação correlata, garantindo acessibilidade, segurança, higiene, além de espaços para brincar e interagir com adultos e outras crianças. No entanto, vários aspectos da arquitetura, não consideram os Parâmetros Básicos de infraestrutura, uma vez que o prédio é padronizado e não parte da diversidade climática, das condições regionais.

Figura 6 - Creche edificada pelo ProInfância em Olho D'água do Borges-RN.



Fonte: autora, 2014.

Pela figura, percebemos que o prédio da unidade do ProInfância de Olho D'água do Borges apresenta avanços importantes em termos de dimensões, especialmente em relação ao pátio. Por ser um projeto padrão de construção, independentemente da região do país em que foi executado, há necessidades de adaptações e intervenções necessárias para o funcionamento na região nordeste, *lócus* da nossa pesquisa. Aqui, as estações do ano são bem marcadas, demandando um prédio capaz de se ajustar ao grande período de sol e escassez de chuva. Na nossa realidade, chove e com pouca intensidade em apenas três meses do ano: março, abril e maio. Nos demais meses e estações, não ocorrem períodos chuvosos.

A área externa central da creche construída pelo ProInfância em Olho D'água do Borges-RN, que, segundo a secretária, era aberta no projeto original, recebeu cobertura, propiciando, dessa forma, a sua utilização para vários fins, como: área de circulação, refeitório, espaço para a realização de atividades corporais, área para reuniões com funcionários/pais e confraternizações. De acordo com a secretária Leite, essas adequações vêm sendo possibilitadas pelo empenho da secretaria de educação, das professoras e da direção, que segundo a diretora, “não medem esforços para organizar e aproveitar, da melhor forma possível, os espaços para acolher as crianças, tendo em vista as características da nossa região” (Fonte: Entrevista Data: 31/03/13). Em contrapartida, a outra área externa que comporta o parque de diversões fica a maior parte do tempo no sol, o que inviabiliza atividades com as crianças.

A partir de observações e relatos das professoras, no início da pesquisa, constatamos que as crianças do berçário permaneciam a maior parte do tempo no espaço da sala, não

utilizando nem a área coberta nem o pátio externo. Constatamos que isso ocorria segundo a fala da professora Nazia:

Pela falta de um piso externo adequado aos bebês e crianças pequenas, como, por exemplo, grama e areia.

Ainda sobre essa questão, outro aspecto atribuído pela copesquisadora Jucelia seria:

A falta de sombra no pátio para proteger as crianças do calor.

Essas situações foram investigadas por nós, discutidas e encaminhadas junto com as copesquisadoras nos Encontros Temáticos, para que as crianças pequenas pudessem ter acesso a outros espaços da escola. Esses aspectos serão discutidos no próximo capítulo.

Considerando essa realidade, concordamos com Forneiro (1998, p. 18) quando enfatiza que diferentes experiências na educação de crianças pequenas, “realizadas em países com variações climáticas importantes, entre eles, a Dinamarca e a Itália, ilustram que esse condicionamento não significa, necessariamente, restrições em termos de experiências em espaços externos”, mas adequações aos espaços e às culturas, daí a necessidade de adaptações no ambiente considerando as condições climáticas.

Goldschmied (2006, p. 195), ao referir-se à utilização dos espaços externos com crianças entre zero e três anos de idade, destaca que o planejamento e organização desses espaços “não é uma questão de clima, como muitas vezes se sugere, mas de atitude”. Essas atitudes, geralmente, estão sustentadas por modelos de atendimento que precisam ser revistos. A autora ainda problematiza dizendo que o potencial desses espaços costuma ser “negligenciado no trabalho com os bebês”. Portanto, a medida que dialogamos com as duas copesquisadoras nos Encontros Temáticos, os espaços externos passaram a ser considerados não como lugar apenas das crianças gastar as energias, mas como lugar de aprendizagens e interações, atitudes favorecedoras para que os pequenos também os frequentassem estivessem presentes.

Nesse sentido, o prédio financiado pelo ProInfância da cidade de Olho D’água do Borges-RN funciona em período integral e consta dos seguintes ambientes³⁶, descritos no APÊNDICE H. Nossa pesquisa privilegiou a sala do único berçário da Creche.

A estrutura da edificação do ProInfância de Olho D’água do Borges/RN ratifica o Parecer n.º 20/2009 do Conselho Nacional de Educação, quando reafirma a seriedade da

³⁶ Registros em diário de bordo.

dimensão do espaço na Educação Infantil, apontando como um dos objetivos da organização curricular:

Propiciar à criança a possibilidade de deslocar-se, movimentando-se de forma ampla, tanto nos espaços internos como nos espaços externos da instituição, permitindo a ela o contato, a exploração e as brincadeiras com objetos e materiais diversificados, que atendam às peculiaridades de cada idade (BRASIL, 2009, p. 8).

Para nós, o espaço é uma das dimensões mais importantes da Educação Infantil e deve ser cuidadosamente considerado. O espaço está entrelaçado com o planejamento, e com os fazeres diários da educação infantil, uma vez que materializa e explicita a existência ou não da intencionalidade educativa (SILVA; BUFALO, 2011). A vivência dos ambientes, portanto, é um dos fatores indispensáveis na produção das práticas pedagógicas significativas com crianças de zero a cinco anos.

Sobre os requisitos para a edificação construída pelo ProInfância, segundo a diretora Gisele:

O ProInfância atende o município porque foi avaliado por vários aspectos sociais, demográficos, populacionais e educacionais. Por exemplo que tivesse educadores com formação adequada para atuar na educação infantil. (Fonte: Entrevista. Data: 31/03/14)

Do observado, constatamos que o ProInfância não se restringe à construção de novas instalações, mas é um programa de apoio e fortalecimento à política de educação infantil. E precisa estar a serviço de uma proposta pedagógica consistente, a fim de assegurar educação infantil de qualidade.

Sobre os pré-requisitos para a solicitação e aprovação do ProInfância em Olho D'água do Borges/RN, a diretora da Creche enfatizou que:

A prefeitura pra ser atendida pelo Programa, foi necessário que tivesse sido pré-selecionada pelo comitê gestor do PAC. O cadastramento do projeto foi feito pela SIMEC, no módulo PAR, em período pré-estabelecidos. Para cadastrar o projeto, o município deveria ter: Disponibilidade de terreno em localização, condições de acesso e características topográficas adequadas para a edificação da creche, segundo as exigências dos projetos padronizados oferecidos pelo FNDE. Pronto, então tínhamos essas condições favoráveis. Também tinha que ter compromisso com a gestão, funcionamento e manutenção das unidades e também que tivesse déficit comprovado de vagas na educação infantil. (Fonte: Entrevista. Data: 31/03/14)

Vale ressaltar que, ao contrário do que ocorre com as ações de construção de escolas de Ensino Fundamental, em que o próprio município insere a demanda no PAR, na sub ação

para a construção da edificação de Educação Infantil, é realizada uma seleção dos municípios que atendidos (BRASIL, 2008).

Um aspecto apontado como dificuldade pela diretora é a manutenção do prédio:

Mais oneroso é o custo com a manutenção dessa nova unidade escolar, sob a responsabilidade da prefeitura. São muitos os gastos, despesa com o pagamento de pessoal que duplicou e as despesas com alimentação, material pedagógico, limpeza, etc, a unidade é muito grande, diferente demais da outra creche, então tem que ter mais gente pra limpar, pra cuidar e demanda mais pessoas contratadas e município não tem condições. (Fonte: Entrevista. Data: 31/03/14)

No depoimento da diretora, percebemos que uma das grandes dificuldades para o município na ampliação da oferta de vagas tem sido a questão financeira para manter a edificação em todos os aspectos. Nessa etapa da Educação Básica, registra-se maior necessidade de investimento por aluno, principalmente na creche integral, o que evidencia a necessidade de rever a questão financeira dos recursos destinados a educação infantil municipal.

A partir dos dados apresentados, retomamos três aspectos importantes no que se refere às repercussões do ProInfância como uma política pública que visa contribuir para a expansão do direito à educação infantil e para melhoria dos seus espaços no município de Olho D'água do Borges/RN.

Em primeiro lugar, destacamos o fato de que este Programa, em certa medida, materializa uma política pública de colaboração entre a União e municípios que amplia, efetivamente, o acesso à educação infantil, repercutindo, positivamente, para a oferta de novas vagas e qualidade do espaço para as crianças no município investigado. Os dados mostraram o significativo aumento por vagas e também considerando a existência do tempo integral, além da abertura de um berçário que antes não existia.

Em segundo lugar, em relação aos aspectos ligados à implementação da construção desta nova unidade, sobre a demanda que fica sob a responsabilidade do município, observamos que há um conjunto de dificuldades que vêm sendo encontradas no que se refere à contrapartida municipal prevista no convênio e à administração da obra em si, uma vez que a amplitude da creche implica maiores investimentos do município.

Em terceiro lugar, enfatizamos que, ao longo do processo de implementação do funcionamento do novo estabelecimento, dentro das determinações legais para a oferta de Educação Infantil, surgem demandas que evidenciam a necessidade de apoio técnico em nível de formação continuada para os professores da educação do município, principalmente para o

berçário, que segundo a secretária “ainda não houve nenhuma formação específica”. Tudo isso contribui para que tal política se torne, de fato, uma possibilidade de efetivação do direito à educação infantil pública, gratuita, laica e de qualidade, conforme determina a Constituição Federal de 1988.

Nessa perspectiva, a secretária de educação de Olho D’água do Borges/RN enfatizou a importância do período de intervenção da nossa pesquisa e o desejo de reformulação da proposta pedagógica, para que contemple as especificidades das crianças bem pequenas, evidenciando, assim, o quanto a formação de profissionais e o planejamento das ações pedagógicas voltados às crianças de até dois anos é, ainda, uma tarefa nova e desafiadora.

LEITE enunciou que:

É o primeiro ano de funcionamento da creche ProInfância, no outro espaço não tínhamos berçário, hoje temos o espaço, mas estamos com muitas dificuldades para trabalhar com os bebês. Sua intervenção será muito importante. (Fonte: Entrevista, Data: 31/03/14)

Nossa Pesquisa chamou a atenção para o recorte etário de zero a dois anos, pois é o primeiro ano que a creche pesquisada abre vagas para essa demanda. Até então, contemplavam apenas crianças a partir dos dois anos de idade.

A fala da secretária coincide com o que Barbosa e Richter (2010) problematizam, quando dizem que a integração da Educação Infantil no contexto educacional vai além do desafio da oferta, estando diretamente subordinada à formação específica dos professores, bem como à construção de pedagogias específicas à educação das crianças pequenas, como as do berçário:

Da mesma forma, as pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para bebês e crianças pequenas, em ambientes coletivos e formais, são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular neste primeiro nível da educação básica. Geralmente, as legislações, os documentos e as propostas pedagógicas privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 2).

O reconhecimento dos bebês como sujeitos de direito à educação desde o seu nascimento, como reza nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), e a necessidade de um espaço e atividades específicas para essa faixa etária foram evidenciados durante os momentos interventivos da nossa Pesquisa.

Assim como as crianças se apresentam cotidianamente como uma novidade a nós adultos, com suas curiosidades e experiências, a educação de crianças menores, com todas as

suas especificidades, também se apresentou como uma novidade para o município pesquisado, que necessita de um investimento político e pedagógico que vise ao fortalecimento de suas políticas públicas, dentre as quais, destacamos a formação continuada de profissionais, a atualização dos projetos educativos, bem como a reorganização dos espaços, tempos e materiais na escola em estudo.

É preciso dizer que, com base nos dados construídos a partir da análise das políticas (documentos) locais, a questão da participação dos usuários está bem explícita nos documentos oficiais, entretanto, no contexto do município pesquisado, o planejamento do ambiente e dos espaços físicos construídos destinados à educação infantil ainda acontece a partir de decisão de alguns, dentre estes, estão os políticos locais e o pessoal técnico-administrativo da prefeitura e secretaria de educação. De acordo com a Secretária de Educação, “o projeto de edificação da creche restringiu-se aos engenheiros”. As discussões participativas envolvendo, principalmente, os protagonistas do processo efetivo – professoras, diretora, pais e as próprias crianças como usuários desse espaço –, ainda são inexistentes e insignificantes, distante das discussões e proposições apresentadas no documento. Os principais interessados, que são os usuários dos espaços, ainda não têm acesso ao processo das edificações, mesmo estando explícito no ProInfância.

Por outro lado, evidenciamos que alguns aspectos positivos e mudanças ocorreram com a chegada do ProInfância, pois, como o próprio Ball (1994) enfatiza, é preciso evitar a perspectiva de que as políticas são sempre respondidas de maneira negativa ou que as políticas são sempre repressoras e conservadoras. Assim, podemos destacar os seguintes benefícios: O primeiro refere-se à ampliação do espaço, o que gerou novas vagas; o segundo diz respeito à criação de salas de apoio (vídeo, brinquedoteca, leitura etc); e o terceiro refere-se às mudanças da prática pedagógica com as crianças a partir do que o novo espaço possibilita.

Para analisar tal realidade, buscamos indícios na fala da Secretária de Educação e da diretora, interlocutoras de nossa pesquisa, tendo em vista que, segundo Bakhtin (2003), todo enunciado está ligado a outros enunciados por relações dialógicas. Tais relações se instituem porque todo enunciado é um elo na cadeia verbal, sendo que, antes dele e depois dele, há outros enunciados. Desse modo, para entendê-los, é essencial saber que:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela

os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

É importante ressaltar que os enunciados partem de diferentes sujeitos, numa relação dialógica onde é impossível separar a unicidade do meio social e a do contexto social imediato de sua constituição. Sendo o enunciado um elo na cadeia da comunicação verbal, se constitui por sua conclusibilidade, ou seja, capacidade de se responder a esse enunciado (BAKHTIN, 2003). Desta forma, as vozes da secretária são constituídas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação em respostas que formularam a outros enunciados, que, por si, já respondem a outros anteriores a eles – instaura-se, portanto, nas vozes das copesquisadoras, as professoras do berçário (que veremos na sequência) a chamada relação dialógica, uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Portanto, a partir dos enunciados das copesquisadoras, procuraremos analisar e discutir o uso que fazem do espaço tanto do berçário, como dos demais espaços da creche.

Enfatizamos que o contexto da prática continua sendo discutido tanto no próximo capítulo – Estudo Exploratório, ocorrido entre os meses de julho e outubro de 2014, período que marca o início de nossa interlocução com os profissionais da creche – como no capítulo 6 – Intervenção.

5 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta a análise da intervenção pedagógica realizada na creche pesquisada e tem por base a abordagem histórico-cultural sobre a relação ambiente e práticas educativas. Partimos do pressuposto de que a intervenção “são sempre criações particulares de cada processo de interação entre os pesquisadores e os participantes, considerados como autores na ação e autores na reflexão” (FERREIRA, 2007, p.19).

Nesse sentido, juntas, pesquisadora e copesquisadoras, tivemos voz e espaço via “formação em serviço” para relacionar a organização do ambiente/sala do berçário e a prática pedagógica das professoras. As ações co-construídas possibilitaram a “reflexão crítica sobre o planejamento, a organização e a transformação dos arranjos espaciais de modo a atender os interesses e as necessidades de desenvolvimento das crianças” (MOREIRA, 2011, p. 79).

Como esclarecido na introdução e no capítulo 2, que discute a metodologia, esta fase da pesquisa segue as etapas desenvolvidas por Moreira (2011). Como a da referida autora, embora com atividades diferentes, a metodologia de nossa pesquisa foi planejada em etapas sucessivas e relacionadas. Para uma melhor compreensão do processo de organização e transformação dos ambientes do berçário, detalharemos cada etapa discutindo as análises feitas a partir dos métodos e instrumentos utilizados na construção dos dados.

5.1 Apresentação do Projeto à equipe da Creche

Como já dissemos, esta pesquisa se baseia nos estudos do Ciclo de Políticas (Ball, 1994) e na abordagem sócio-histórica-cultural de Lev Vygotsky. Os estudos de Ball e colaboradores enfatizam a existência de pelo menos três concepções indissociáveis de política: política como texto, como discurso e como prática. Já para Vygotsky, os sentidos pessoais e os significados construídos coletivamente, sobre qualquer conceito, por exemplo, o de política interfere na forma de pesquisar e de interpretar os dados. Nesse sentido, foi importante começar apresentando o Projeto de tese à equipe da Creche, explicitando, o nosso embasamento teórico e deixando claro que de acordo com o *ciclo de políticas* o âmbito do *contexto da prática*, seria naquele espaço educacional.

Na primeira etapa (dia 23 de julho de 2014), apresentamos o projeto de tese a toda unidade: diretora³⁷, vice-diretora, coordenadora pedagógica e dez professoras. Nesse encontro apresentamos os objetivos, questões e perspectivas metodológicas da pesquisa. Tínhamos por objetivo informar, ouvir e obter a adesão voluntária das que passariam a ser copesquisadoras. Na oportunidade, demonstramos o nosso interesse em realizar uma pesquisa-intervenção, mais especificamente na sala do berçário, seguindo, assim, a linha do estudo maior do grupo de pesquisa NEI&PE/PROPED/UERJ³⁸ (VASCONCELLOS 2006, MOREIRA; VASCONCELLOS, 2011).

Adaptamos o projeto de pesquisa para a apresentação em *PowerPoint* (Apêndice D). Destacamos nosso desejo de que as educadoras do berçário participassem como copesquisadoras, partilhando experiências refletindo conosco os procedimentos metodológicos, as teorias e as análises de documentos oficiais que versam sobre o espaço da educação infantil. Apresentamos os aspectos mais importantes do projeto, dividindo-o em oito partes: justificativa, referencial teórico, estudos sobre o tema, definição de conceitos (arranjo espacial, espaço nas políticas, ciclo de política, teoria histórico cultural, dialogismo de Bakhtin), questões de estudo, objetivos, metodologia e importância da pesquisa.

Explicitamos que o nosso foco era trabalhar *com* as professoras³⁹, na perspectiva da formação em serviço, propondo e mediando reflexões sobre a organização e o planejamento do espaço. A reorganização espacial seria o resultado da ressignificação dos ambientes feita pelas copesquisadoras junto com a pesquisadora.

Esta opção metodológica, para nós, foi o melhor caminho por possibilitar a reflexão e reelaboração dos espaços/ambientes da creche a partir do trabalho pedagógico desenvolvido pelas educadoras na sala do berçário. Ela nos possibilitou aprofundar conhecimentos teórico-práticos básicos, através da discussão e análise em grupo na busca de sugestões viáveis para superar os problemas da organização do espaço no cotidiano daquela unidade para a primeira infância. Mostramos, às copesquisadoras, que o nosso trabalho se daria a partir de “Encontros Temáticos”⁴⁰, que nos possibilitariam conhecer e discutir a prática de planejamento e

³⁷ A diretora, prof.^a Gisele Inácio, já havia trabalhado conosco durante dois anos – 2012/2013 – numa atividade de extensão – projeto de contação de histórias intitulado “Era uma vez...” pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte.

³⁸ Núcleo de Estudos da Infância-Pesquisa e Extensão do programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do qual fazemos parte como aluna de Doutorado.

³⁹ O grupo de professoras da creche é composto totalmente por mulheres.

⁴⁰ Diferente das **sessões reflexivas** que são contextos onde são criadas oportunidades temáticas para a discussão, os **encontros temáticos**, trazem temas já definidos pela pesquisadora.

utilização do espaço e também construir com o grupo as intervenções que seriam realizadas no berçário.

A diretora lembrou nossa parceria anterior, através da atividade de extensão – projeto de contação de histórias “Era uma vez...” –, que desenvolvemos no antigo espaço da creche, nos anos de 2011 e 2012, em que, semanalmente, junto com os alunos do sexto período do curso de pedagogia do CAP/UERN, realizávamos atividades diversificadas de contação de histórias. Ela destacou como “significativas e importantes” as contribuições da atividade para o gosto e prazer da literatura com crianças.

Enfatizou, também, que se preocupava com a estruturação das salas e que, através dos recursos do ProInfância, foram adquiridos alguns brinquedos para a creche, na medida do possível, considerando os interesses das crianças e as solicitações das educadoras.

A calorosa aceitabilidade da direção à nossa pesquisa permitiu-nos que seguissemos para a próxima etapa, iniciando o diálogo com as professoras. Este momento marca a oficialização de nossa interlocução com os profissionais da creche, especialmente as educadoras do berçário, de quem obtivemos adesão à pesquisa via TCLE – Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido. Neste dia, entregamos a elas uma câmera fotográfica para que fossem registrados os ambientes da creche que mais chamassem atenção. Esclarecemos que poderiam ser fotografados, tanto ambientes que apresentassem dificuldades ou que apontassem possibilidades.

Segundo Cunha (1986), pesquisas desenvolvidas com e na coletividade implica em “trabalhar na mesma obra”. Nesse sentido, as professoras apresentaram grande interesse principalmente, porque não seriam sujeitos passivos, mas seriam copesquisadoras. Como enfatizou a copesquisadora Jucélia:

Essa pesquisa parece que é diferente das outras, porque às vezes vem estudante observar a gente, anotam, observam e não sabemos o que, as vezes tenho medo de estar fazendo algo errado, mas eles não falam nada, vão embora e não voltam pra ajudar a gente a melhorar (Registro de diário de bordo, data: 23/07/14).

O fragmento destaca que propusemos uma metodologia entendida a partir da reciprocidade, quando seria necessário um diálogo permanente no desenvolvimento da investigação.

Enfatizamos a importância do trabalho em grupo, com base na abordagem histórico-cultural, perspectiva teórica que destaca que a criação de sistemas simbólicos depende da vida

em sociedade, das práticas culturais nas quais os significados serão coletivamente construídos (VYGOTSKY, 1997).

Para este autor, “as funções psicológicas superiores só são possíveis porque o ser humano nasce imerso em uma cultura determinada, que será, de algum modo, internalizada” (VYGOTSKY, 1997, p. 15). Nesse sentido, as enunciações das professoras do berçário trarão os sentidos pertinentes aos ambientes da Educação Infantil

É importante dizer que, pelo fato de ser o primeiro ano de funcionamento no espaço edificado pelo ProInfância naquele município, para nós, era interessante que esta pesquisa fosse mais um instrumento integrado às outras atividades que estavam acontecendo simultaneamente na creche⁴¹. É preciso demarcar que a nossa pesquisa foi o primeiro estudo realizado na unidade.

Logo, constatamos a restrita dimensão espacial da sala do berçário, ou seja, o espaço era pequeno em contraste à ampla estruturação física da creche. Aspecto que foi enfatizado pelas copesquisadoras através da análise das fotografias. Procuramos mediar a organização espacial das salas através de análises, reflexões e debates que pudessem auxiliá-las a inserir diferentes objetos e equipamentos, criando arranjos espaciais mais adequados e atraentes para as crianças.

Nesse sentido, se fez necessário conhecer, mais detalhadamente, a sala do berçário, a interação das crianças e observar como as professoras organizavam os espaços/ambientes e como compreendiam as implicações de suas intervenções nas interações das crianças.

5.2 Apresentação do Projeto de pesquisa às famílias

Discutimos, com a direção, a necessidade de apresentar o projeto às famílias para pedir autorização da participação de seus filhos em fotos e filmagens. Assim, na segunda etapa juntamente com a direção apresentamos o projeto às famílias. Essa atividade foi realizada em 1º de agosto de 2014, numa reunião organizada pela direção com o objetivo específico de apresentar nosso projeto de pesquisa aos responsáveis (figura 6). A turma do berçário é composta por treze crianças, cujas mães e um pai compareceram à reunião.

⁴¹Como 2014 foi o primeiro ano de funcionamento daquele espaço, tudo estava sendo novidade com relação a organização dos espaços.

Elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) com o objetivo de obter a assinatura dos pais permitindo a realização de fotografias dos ambientes com as crianças no decorrer da pesquisa. Esclarecemos aos responsáveis que os registros imagéticos diziam respeito somente à pesquisa e que não seriam utilizadas para outro fim, além dos objetivos propostos no estudo.

Entendemos que as famílias fazem parte da comunidade educativa, devendo, portanto, ser envolvidas no cotidiano da creche. Nesse sentido, apresentamos oralmente o projeto, explicitando os objetivos e as possíveis contribuições para a prática pedagógica do berçário. Acreditamos que esta etapa foi significativa para a pesquisa, na medida em que obtivemos autorização para todas as crianças do berçário participarem.

Figura 7 - Reunião com os responsáveis.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

Um aspecto importante para a pesquisa foi a representatividade das vozes das mães e de um pai das crianças, tanto pelos aportes éticos com relação ao consentimento dos dados imagéticos, como pela sua representatividade nas discussões sobre a infraestrutura do espaço físico escolar, através do consentimento para a realização das imagens, contribuindo assim para que a creche se torne um espaço/lugar⁴².

⁴² O que transforma um espaço em lugar são os sentimentos, histórias e emoções que nele vivemos. Portanto, quanto mais os pais e responsáveis participam e interagem, mais o espaço transforma-se em lugar para estes.

5.3 Primeiro Encontro Temático: análise das fotografias

Em continuidade à primeira intervenção – apresentação da proposta às professoras do berçário –, realizamos encontro temático para analisar as 36 (trinta e seis) fotos produzidas por elas. A maioria das fotografias foi feita em torno de espaços que, na visão das educadoras, apresentam dificuldades, em relação à quantidade e, mais ainda, sobre a qualidade dos aspectos espaciais. Estes primeiros dados nos fazem concordar com Aquino (2013, p. 184), quando diz que o ProInfância:

Embora seja apresentado como ferramenta para democratização da educação, ao desconsiderar a variedade climática, a riqueza arquitetônica e adversidade cultural do país, tem se caracterizado como homogeneização de práticas e experiências educacionais.

Os argumentos de Aquino revelam que o ProInfância é um programa em contradição ao estabelecido em documentos legais como as DCNEI/09, pois nele não há lugar para os modos próprios de vida de cada região do país.

Algumas fotos apresentavam ambientes totalmente impróprios para as crianças, espaços que poderiam ser prazerosos, mas não eram por sua localização. Exemplo disso é o **parque** (Figura 7), que fica totalmente no sol, impossibilitando o seu uso pelos pequenos; portanto, um espaço que, na visão das professoras, poderia ser utilizado para as práticas lúdicas, na realidade, era motivo de impedimento do seu uso, por falta de proteção do sol.

Figura 8 - Parque em área descoberta



Fonte: A autora, 2014.

Sabemos da importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, principalmente na faixa etária de 0 a 2 anos, público da nossa pesquisa. Ancorados em Vygotsky (2007), observamos que a relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação do ambiente são primordiais para a construção de novas aprendizagens e interações. Para o autor, existe uma estreita vinculação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento das crianças. Podemos afirmar a sua relevância para o desenvolvimento corporal, cognitivo, simbólico, lúdico e afetivo das crianças e seu lugar de destaque na Educação Infantil, como um dos eixos de organização das experiências a serem propiciadas nas instituições, tal como proposto pelas DCNEI (BRASIL, 2010).

Evidenciamos, através das fotos e das falas das professoras, que a área onde fica o parque de diversão fica a maior parte do tempo sob o sol, as crianças do berçário pouco utilizam a parte exterior da creche, havendo pouca atividade motora, ao ar livre.

Sobre a localização do parque, a copesquisadora Jucelia enuncia:

Em vez de ser motivo de alegria para as crianças, o parque é motivo de tristeza, porque só levamos as crianças nos dias nublado, aí você sabe né, aqui na nossa região raramente isso acontece, então elas ficam tristes porque não podem brincar. (Encontro Temático: 26/05/14)

Segundo o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, as autoras afirmam que nossas crianças “têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” e também “ao movimento em espaços amplos” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13). Nesse sentido, entendemos que, mesmo a parte externa sendo invadida pelo sol, o planejamento das professoras pode estar centrado a partir das condições climática nordestina e na criação de oportunidades para as crianças, através da garantia da livre circulação pelos espaços e não na proibição do uso desse espaço lúdico e prazeroso.

Se o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida (HORN, 2004), também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos. Essas ações não devem ser realizadas somente em espaços internos. Essa ideia também é válida para os espaços externos.

Assim, entendemos que o espaço externo deva ser utilizado como uma extensão das salas de atividades. Sempre que possível, é importante possibilitar às crianças o estar dentro e fora, permitindo-lhes transitar conforme seus interesses e a temática das brincadeiras que

estão construindo ou desenvolvendo. Discordamos que as condições climáticas devem servir de empecilho para o uso dos espaços externos, pelo contrário, entendemos que um planejamento direcionado para a diversidade climática possa contribuir para o que as professoras chamaram de “aspecto negativo”.

As oportunidades poderão ser configuradas a partir da organização dos espaços, no sentido de que possibilitem aos bebês experimentar e sentir, brincar e descobrir sobre si, sobre o seu entorno e sobre os materiais, como grandes geradores de temáticas e descobertas. Nesse sentido, elucidamos, no Encontro Temático, que:

Essas descobertas poderão ser feitas a partir do próprio planejamento da utilização do sol, ou seja, as primeiras atividades como: acolhimento, músicas e uso dos brinquedos do parque poderiam ser realizadas no início da manhã, momento em que o sol ainda não está intenso e possibilitaria o prazer e deleite dos bebês nesse espaço até então proibido. (Encontro Temático: 26/05/14)

Diante da nossa fala, a copesquisadora enfatizou:

Ah, não tinha pensado assim, porque as crianças chegam, aí pensamos logo em levá-las ao banheiro pra ver fralda, essas coisas. Bom, acho que se elas forem logo cedo de sete da manhã e ficar até as oito não tem problema (...) porque dizem até que o sol é vitamina nesse horário, que acha Nazia? (Encontro Temático: 26/05/14)

Diante da indagação da colega, a professora Nazia enunciou:

É porque ficamos apegada à rotina de fazer as atividades de acolhida na sala. É verdade podemos levar logo no primeiro momento, agora que se fosse coberto era melhor, isso era... (Encontro Temático: 26/05/14)

Nesse sentido, argumentamos sobre a importância de prepararmos bem os ambientes, os tempos, os materiais, os móveis e objetos para acolher as crianças. Ancoramos-nos em Staccioli (2013, p. 54), quando diz que quanto mais pensarmos em função das atividades e da autonomia das crianças, mais surgirão “situações interessantes, relações que permitam que as crianças se sintam bem, contextos que possibilitam aos adultos perceber a riqueza da vida infantil e também seus efeitos na construção do conhecimento”. Nessa perspectiva, concluímos dizendo que:

A escola é um todo, um espaço de grandes e múltiplas possibilidades que não devem ser restritas a pequenos espaços, no caso os internos, mas ampliadas para toda a instituição e nesta o uso pelos bebês da dimensão externa. (Encontro Temático: 26/05/14)

Também foi enfatizado, nas fotografias, o **tamanho das salas**. De acordo com as imagens, as professoras consideram inadequado o espaço da sala para a realização das diversas atividades com as crianças.

Figura 9 - Espaço pequeno/sala de atividades.



Fonte: A autora, 2014.

Sobre o espaço pequeno da sala, a copesquisadora Nazia enfatiza:

Olha é incrível, mas nossa creche é muito ampla, tem muito espaço, mas as próprias salas de aula são muito pequenas, não tem como a gente dividir o espaço, fazer muitos tipos de atividades, fazemos mais com folha de papel. Veja, essas duas cadeiras tomam muito espaço, aí tem as cadeiras de alimentação, então ficamos todas no tapete emborrachado. (Encontro Temático: 26/05/14)

No encontro temático, elucidamos que:

No caso dos nossos bebês, não podemos esquecer que os espaços ocupam papel importante no que diz respeito ao alcance dos objetos, é preciso possibilitar. Dar oportunidades de estarem livres pelo chão para poder deslizar, rolar, engatinhar e ensaiar os primeiros passos contempla a especificidade dessa faixa etária, ou seja, as grandes atividades que as crianças bem pequenas fazem no berçário vão muito além da importância da folha de papel. Nesse sentido, a sala deve promover desafios e criar condições para que as crianças possam experimentar essa conquista tão importante: caminhar, rolar, engatinhar. Concordo com vocês o tamanho da sala é desproporcional ao amplo espaço da creche. Diante disso vamos utilizar barras de apoio, caixas de madeira, tudo isso meninas pode promover outros níveis de deslocamento, também espelhos para reconhecerem seu corpo, tudo isso podem ser oferecidas aos bebês. Podemos oferecer diferentes materiais aos bebês, mesmo o espaço sendo pequeno. (Ghisleny; Encontro temático: 26/05/14)

Se assim fizermos, as ações desenvolvidas pelas crianças serão descentralizadas da figura do educador e norteadas pelos desafios dos materiais, dos brinquedos e do modo como organizamos o espaço. Portanto, as professoras, ao conduzir essa prática, poderão observar criteriosamente as crianças e pensar o que, como e por que disponibilizar diferentes materiais e utilizar estratégias que podem ser de diferentes naturezas e que possam permitir a interação e o desenvolvimento da criança.

É necessário pensar em alguns aspectos importantes sobre o espaço na Educação Infantil: o acesso e a autonomia das crianças e as múltiplas/diferentes linguagens que podem estar sendo construídas nas interações com elas. (Ghisleny; Encontro temático: 26/05/14)

Outro aspecto enfatizado nas fotos foi a **disposição dos berços**, de acordo com a professora Jucelia:

O espaço não permite que coloquemos os berços de outra maneira, aí colocamos lado a lado, tipo fila, não acho legal, dificulta até nossa locomoção. E também tem muita claridade que atrapalha o sono das crianças. (Encontro temático: 26/05/14)

Durante o encontro temático esclarecemos que

De fato, constatamos que a unidade possui janelas amplas nas salas, numa altura que permite à criança o contato visual com o ambiente externo, com a natureza que a circula. No entanto, percebemos, que, em algumas situações, nos momentos de descanso e sono dos bebês e das crianças, há muita claridade. Essa situação indica a necessidade de organizar um ambiente aconchegante, o que poderíamos utilizar? Cortinas, é uma sugestão né isso?(Ghisleny; Encontro Temático: 26/05/14)

Figura 10 - Disposição dos Berços.



Fonte: A autora, 2014.

Ainda em relação ao espaço do sono, percebemos que, mesmo que tenha sido previsto no projeto arquitetônico do ProInfância um espaço específico para tal, na creche pesquisada, suas dimensões não são suficientes para garantir o distanciamento adequado entre os bebês e as crianças enquanto dormem.

Sobre esse aspecto, as professoras sugeriram o uso de cortinas e junto com elas, também sugerimos: músicas calmas, brincadeiras calmas e relaxamento na organização da hora do descanso a fim de garantir que esse momento seja menos estressante tanto para os bebês como para os adultos. E que seja adequado com vistas ao desenvolvimento da autonomia das crianças.

No encontro temático, ainda falamos da importância de:

Respeitar os tempos para adormecer, os jeitos singulares de acalmar, as rotinas para ir ao banheiro e as necessidades de apoio com bichinho de pelúcia, cobertorzinho etc. Podemos mudar também a posição dos colchonetes, pois as vezes uma criança demora um pouco mais para descansar e pode atrapalhar na rotina da criança ao lado, bom mesmo seria uma rede né? (Ghisleny; Encontro temático: 26/05/14)

As **bancadas de mármore**, que ocupam grande parte do espaço e que são acessíveis somente aos adultos, foi outro aspecto enfatizado pelas professoras, como dificuldade na sala de atividades.

Figura 11 - Bancadas de mármore.



Fonte: A autora, 2014.

Sobre o modo como percebia essa questão, a professora Jucelia enunciou:

Olha essa bancada traz mais problema do que benefícios, o tempo todo as crianças tentam se esconder em baixo, brincar de esconde e esconde e aí temos que elas batam com a cabeça, se machuque, aí fico pensando em colocar algo debaixo delas. (Encontro Temático: 26/05/14)

Na voz da professora, percebemos que aquilo que ela chamava de problema – “as bancadas” –, para as crianças era espaço de atividades lúdicas. As crianças (re)inventavam estratégias de brincadeiras, sem a coordenação da professora, o que nos permite concluir que os espaços, mesmo apresentando problemas, podem ser (re)criados pelos seus usuários mirins. E, como aspecto peculiar da criança e da infância, o lúdico serviu como instrumento de promoção de novas experiências com o espaço.

Presenciamos um momento de “imitação” pelos bebês na utilização da bancada como ambiente de “esconde-esconde”:

Enquanto as professoras se preocupavam que as crianças se machucassem, batessem com a cabeça na bancada, Sofia pegava uma mochila e se escondia por trás para que Glória a encontrasse. Portanto a imaginação e fantasia predominava entre as duas crianças em detrimento da preocupação da professora. (Diário de bordo: 24/05/14)

As professoras também destacaram, nas fotos, os **espaços vazios sem decoração (embora a sala seja pequena), falta de brinquedos, além de ausência de espelho nas salas para os pequenos.**

Figura 12 - Espaços vazios sem decoração, falta de brinquedos e espelho nas salas para os pequenos.



Fonte: A autora, 2014.

Com relação a alguns espaços vazios na sala de atividades expressos nas fotos, a professora Jucelia se posicionou dizendo:

Tem muitos espaços vazios sem decoração em nossa sala, vendo agora as fotos vejo que precisa ser preenchido por um espelho e principalmente por brinquedos, temos pouco brinquedos e é muito importante a criança brincar. (Encontro Temático: 26/05/14)

O pensamento da professora defende a importância de preencher os espaços vazios com brinquedos, pois, de acordo com Vygotsky (2008), brincar é uma ação cultural, e os brinquedos, marcas históricas da produção humana. Assim, a sala do berçário pode ser o lugar no qual as crianças podem aprender a brincar, em que a cultura da brincadeira possa ser transmitida pelos colegas e pela professora. Brincar não depende só de brinquedo, mas da ação e do investimento/mediação das educadoras.

Sugerimos, no encontro temático, que:

O brinquedo em si é importante, claro que sim e sua ausência despersonaliza um ambiente para a infância, para os bebês porém além das brincadeiras com brinquedos, as crianças pequenas também podem aprender as canções com movimentos, as brincadeiras cantadas, e de rodas e os jogos que tenham desafios próximos às habilidades dos bebês, como o esconde-esconde, dentre outros, etc. Pra isso é preciso planejar, preparar, combinar, e realizar a brincadeira (Ghisleny; Encontro Temático: 26/05/14)

O espaço físico do berçário pode constituir-se tanto como o local em que os bebês experimentem sensações, pelo contato sensorial com paredes, teto e chão que sejam atraentes e convidativos à exploração e às brincadeiras, quanto como um espaço relacional, em que se privilegie o estar próximo uns dos outros, brincando e interagindo.

As **paredes** foram outro elemento enfatizado nas fotografias pelas professoras. Sobre isso, a copesquisadora Nazia enunciou:

Não temos muito espaço nas paredes, colocamos algumas fotos das crianças, um palhaço, os números e acabou o espaço na parede. (Encontro Temático: 26/05/14)

Figura 13 - Parede I.



Fonte: A autora, 2014.

Figura 14 - Parede II.



Fonte: A autora, 2014.

De acordo com Staccioli (2013, p. 20), as paredes das salas de uma escola infantil podem apresentar, “do ponto de vista do acolhimento, pelo menos quatro funções: comunicativa, estética, de provocações e de valorização das produções das crianças”.

Encontramos, durante a pesquisa, algumas produções expostas nas paredes, como fotos, cartazes, flores, enfeites e imagens de personagens produzidos pelas mídias, como palhaços. Chamaram nossa atenção, em especial, na sala do berçário, em que os números figuravam com destaque na parede. Outra parede, em que havia mural com “trabalhos” feitos

pelos bebês. Eram folhas fotocopiadas com o desenho de um coração grande⁴³ por exemplo. Ele estava preenchido por papéis picados na cor vermelha, totalmente produzidos pelas professoras. Todos os trabalhos eram iguais, com as mesmas cores, coladas com a mesma perfeição, o que denota que não houve nenhuma participação dos bebês, até porque, entendemos que não são trabalhos apropriados para essa faixa etária. Isto denuncia, o quanto os sujeitos resistem/negam os textos explícitos nas políticas.

Sobre esse aspecto iniciamos o diálogo:

Na verdade, tanto as fotografias capturadas por vocês, como nossas observações constataam a ausência de trabalhos produzidos pelas crianças, bem como, que a decoração existente é em torno de palhaço, crianças brancas e números... Poderíamos pensar juntas: o que essa decoração poderia significar para as crianças?

A copesquisadora Nazia enfatizou:

Porque é a primeira vez que trabalho num berçário e também pra ser sincera sempre pensei a decoração das paredes pra sala ficar bonitinha, colorida e aconchegante. Assim não pensava que era para as crianças fazerem não.

Jucelia complementou:

Olha essa nossa mania mesmo de pegar gravuras de crianças branquinhas, sabia que nem percebemos e já fazemos. Menina realmente pra que esses números altos numa sala de crianças tão pequenas... Pois e palhaço é que eles adoram dvd de palhaços, riem muito...

Se pensarmos com Staccioli (2013), sobre as funções das paredes na Educação Infantil, poderíamos nos perguntar: o que esses materiais comunicam sobre as práticas que ali se desenvolvem? Que tipo de provocação gera nas crianças e nos adultos? O que está sendo valorizado quando se dão desenhos prontos para os bebês fazerem de modo padronizado?

Nesse sentido, nos colocamos dizendo que:

/

Olha, o processo de escolarização, muitas vezes, inibe o desenvolvimento da criatividade dos bebês através do processo de alfabetização precoce (no caso do uso dos números colocados altos e os trabalhos com folhas fotocopiadas) que provoca o empobrecimento da várias outras expressões infantil principalmente para os bebês que ainda irão passar por várias etapas.(Encontro Temático: 26/05/14)

Nesse sentido, questionamos: “qual é o espaço para a invenção que desenhos prontos oferecem aos bebês?”.

Sobre a questão, a copesquisadora Jucelia elucidou:

⁴³ Era um trabalho alusivo a semana do dia das mães (2º domingo de maio).

Olha, acho difícil como planejar uma atividade para os bebês, eles adoram pegar no lápis, mas tenho medo que se machuquem, aí por exemplo esse coração, fizemos para as mães por causa do dia das mães, realmente não foram as crianças. (Sessão Reflexiva: 26/05/14).

Esclarecemos que, consideramos ótima, a ideia do coração para as mães, no entanto:

os bebês poderiam ter participado amassando papezinhos e ajudando a colar e também todos juntos poderiam ter pintado o desenho dentro de um contexto planejado com musiquinhas dentre outras atividades pensadas para homenagear suas mães, atividades dessa natureza seria uma oportunidade das próprias crianças produzir e ressignificar os espaços. (Encontro Temático: 26/05/14).

Isso significa dizer que é preciso estar atento às crianças e à concepção de infância e criança que temos para que possamos propor e permitir que estas, tenham experiências ricas, como experimentar, enfrentar desafios que geram dúvidas, criar hipóteses e caminhos, pensar, imaginar e brincar.

Neste encontro temático, partimos da ideia de que a construção de conhecimento é um processo de construção de visibilidades expressas tanto pela própria fotografia, como por palavras. A máquina fotográfica funcionou como mediadora entre pesquisadora e co-pesquisadoras e nós, como mediadora do diálogo. A projeção das imagens abriu caminhos para discutir com as professoras novos espaços favoráveis às crianças.

Com essa estratégia foi possível discutir sobre a relação entre as ações pedagógicas e a reorganização espacial da sala. Com essa metodologia, problematizamos e percebemos aquilo que as professoras consideravam natural, pois era a sua rotina diária, abrindo novas estratégias de leitura das práticas educativas desenvolvidas naquele espaço/ambiente. Conseqüentemente, obtivemos algumas sugestões para a realização de novos objetos na próxima fase da pesquisa: colocar estantes abaixo das bancadas; introduzir brinquedos; organizar ambientes mais atrativos e significativos para as crianças. Aspectos que serão detalhados no próximo capítulo.

Nesse sentido, as diferentes vozes (linguagem) das professoras na análise das fotografias, representaram de certa forma, um rompimento com as suas próprias práticas solitárias. Em suas falas, podemos perceber suas inquietações a partir da coletividade no processo de elaboração e implementação de ambientes de aprendizagens significativas de acordo com as especificidades dos bebês.

Vygotsky (2007) nos fornece subsídios sobre o processo de construção da aprendizagem que priorize a linguagem como o sistema de signos mais importante para o homem. Nesse sentido, através da linguagem, o homem entra em contato com o mundo e suas representações. O autor sinaliza que “o diálogo sempre pressupõe que os interlocutores

tenham um conhecimento suficiente do assunto” (VYGOTSKY, 2008, p. 177). Vygotsky ainda esclarece que “o diálogo implica o enunciado imediato, não premeditado. Consiste em dois tipos de respostas e réplicas; é uma formação complexa, que permite uma elaboração linguística consciente” (VYGOTSKY, 2008, p. 179). O encontro Temático em que analisamos as fotografias apontou a importância das interações sociais e do relevante valor do outro e do próprio contexto/ambiente sócio-histórico no desenvolvimento da aprendizagem.

Disso, podemos inferir que o sujeito está em constante processo de formação, sendo constituído não apenas por uma identidade, mas por várias. Por esse motivo, afirmamos que é possível a construção de significações sobre o espaço dos bebês na creche em estudo, visto que é necessário, um movimento dialógico entre os atores sociais: professoras, pesquisadora, e principalmente as crianças, cuja interação desafia e instiga novos sentidos.

Com o exposto, constatamos uma diversidade de fatores que contribuem para que as professoras em estudo construam conceitos sobre as especificidades do espaço para e dos bebês. As fotografias projetadas e analisadas no encontro temático propiciaram reflexões para repensar o uso e organização do espaço.

5.4 Segundo encontro temático: Estudo dos documentos oficiais

No dia 20 de agosto de 2014, apresentamos, em Encontro temático, os documentos estudados na tese sobre a organização do espaço na Educação Infantil. São eles: *Resolução nº 5/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)/2009*; *Parâmetros Nacionais de Qualidade e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil/2006*; *Indicadores de Qualidade na Educação infantil/2009*; *Brinquedos e Brincadeiras nas creches(2012)*⁴⁴; *Critérios para o atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das criança (BRASIL/SEC/MEC, 2009)*; PROINFÂNCIA(2007).

Através dessas políticas, analisamos e refletimos, juntas, sobre a contribuição desses documentos na organização do espaço da sala de atividades para os bebês. Essa sessão foi necessária diante do nosso diálogo com a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992, 1994), pelos pressupostos que esta dispõe para analisar uma política de educação, inter-relacionando os processos de elaboração, implementação e ressignificação. Nesse

⁴⁴ Módulo IV que trata da Organização do Espaço Físico.

sentido, o ciclo de políticas reconhece a importância do Estado e, ao mesmo tempo, valoriza o papel dos sujeitos do contexto da prática educativa. Assim, dialogar com as copesquisadoras sobre as contribuições que esses documentos podem trazer para o espaço do berçário foi fundamental para o contexto da prática na pesquisa.

Para facilitar a realização do encontro, elaboramos um *PowerPoint* (Apêndice E), apresentando as principais concepções de espaço contidas nos documentos, bem como socializamos para as duas copesquisadoras os seis documentos em estudo. Em seguida, em co-construção, pedimos que as educadoras falassem sobre o acesso ou conhecimento que tinham daquele material e por unanimidade responderam que **não** conheciam nenhum dos documentos apresentados.

Não conheço. Nos planejamentos, usamos o Referencial Curricular Nacional pra Educação Infantil que é ótimo. Não, não conheço esses outros, quero ler, é importante, acho que estou desatualizada, quero aprender, ler.
(Prof.^a Jucelia. Fonte: Encontro Temático. Data: 20/08/2014)

Olha, sinceramente não conheço, mais as Diretrizes a coordenadora já falou, mas não planejo com ela. Leio mesmo pra planejar o Referencial. Mas vou fazer cópia dos que você trouxe, pois gostei muito. Sinto que preciso estudar mais.
(Prof.^a Nazia. Fonte: Encontro Temático. Data: 20/08/2014)

Na fala das educadoras, percebemos que as políticas nacionais de Educação Infantil não chegam a quem mais têm direito, porque, de fato, faltam momentos de formação/mediação. Sentimos a vontade e o premente desejo delas de conhecer mais sobre a área que atuam. Esse desejo se tornou visível no contexto de diálogo propiciado pelo ambiente de coconstrução do encontro. Segundo a perspectiva histórico-cultural, isso acontece porque os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos mediados pela sociedade. Esse processo de constituição de si, dos demais e da própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica dos educadores. É necessário enfatizar que o uso do RCNEI/98 pelas professoras nos faz refletir sobre a ampla difusão desse documento nos municípios em detrimento do documento que tem caráter mandatário – as DCNEI (BRASIL, 1999 e 2009).

Entendemos que os discursos das professoras são consequência de uma visão ainda vigente na sociedade atual em muitos contextos, assumida pelos próprios educadores da infância sobre o desconhecimento dos avanços que a Legislação Infantil vem sofrendo na última década. Retomando a história da institucionalização da educação infantil, constatamos que o atendimento à criança pequena em instituições especializadas foi atrelado à pressão dos trabalhadores urbanos, que viam nas creches um direito, seu e de seus filhos, por melhores

condições de vida, assim deu-se início ao atendimento na Educação Infantil no Brasil. Esse atendimento, por sua vez, tinha caráter assistencialista, priorizando o atendimento das crianças oriundas de famílias pobres. Nesse sentido, a existência de documentos legais para esse nível de ensino é recente e ainda pouco divulgado e utilizado, com isso, não podemos culpar as professoras em estudo pelo desconhecimento dessas políticas.

No entanto, a educação infantil através, das várias lutas de pesquisadores e profissionais da área, vem conseguindo ocupar espaço na legislação brasileira, nos documentos oficiais, e, conseqüentemente, tem repercutido em novas formas de percebê-la que não sejam concepções limitadas que acabam por suplantar sua especificidade como uma prática social, processos vinculados ao desenvolvimento e especificidades da criança, e, a garantia da apropriação de conhecimentos pelas crianças.

Por ter sido o único documento acessível e citado pelas educadoras, consideramos pertinente, no encontro, caracterizar o RCNEI e sua perspectiva sobre o Espaço.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) elaborado no ano de 1998, na ampliação das ações governamentais oriundas do governo Fernando Henrique Cardoso, quando as orientações dos organismos internacionais delineavam as discussões sobre a política educacional. De acordo com Cerisara (2002), é um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, criado para atender especificamente à educação infantil. É preciso verificar, no entanto, em que medida ele efetivamente garante as especificidades anunciadas e defendidas, considerando, especialmente, esse contexto de influência. A versão final desse documento está estruturada em três volumes: *Introdução; Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo*. (Fonte: Encontro Temático. Data: 20/08/2014)

Com relação ao “Espaço”, os três volumes do RCNEI trabalham com as denominações ambiente/ambiente físico e espaço/espaço físico. Juntas, tentamos compreender como eles vão sendo tecidos no corpo do texto, uma vez que não há uma diferenciação clara entre os termos “ambiente” e “espaço” no documento.

Ressaltamos e buscamos essa diferenciação tomando como parâmetro os estudos de Forneiro (1998), que consideram fundamental a compreensão, por parte dos professores, das especificidades de cada uma das denominações, bem como sua importância para a prática pedagógica. Nesse sentido, elucidamos:

A construção de uma concepção de “espaço pedagógico” pelo professor e a diferenciação entre as denominações é fundamental no exercer da prática educativa. A dimensão do conceito de ambiente físico e espaço físico, no documento, está relacionada à prescrição e adoção de atitudes e procedimentos de cuidado, segurança, conforto e proteção. (Ghisleny; Encontro Temático. Data: 20/08/2014)

Nesse aspecto, chamamos a atenção sobre o que o texto do RCNEI diz na página 51, do volume 2:

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

Dialogando com as educadoras, ambas enfatizaram que não estudaram os conceitos de “Espaço” e “Ambiente” propostos pelo RCNEI. Vejamos seus posicionamentos:

Já estudamos no planejamento aquele azulzinho que tem as áreas: Brincar, Movimento, Música e outras coisas, esse traz várias sugestões pra trabalhar. Agora, não tinha estudado esses conceitos de espaço não, porque também achava que o espaço era pra gente decorar... (Profª Jucelia/ Encontro Temático. Data: 20/08/2014)

Até tenho o azul, porque fiz uma cópia, é com ele que mais trabalho, porque traz as sugestões bem direitinho dos eixos que é preciso trabalhar na Educação Infantil, esse sobre espaço ainda preciso ler. (Profª Nazia/ Encontro Temático. Data: 20/08/2014)

Em outro momento do texto, onde são abordadas as condições para o desenvolvimento do trabalho com as crianças de zero a cinco anos, o RCNEI enfatiza que o **espaço** na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, considera

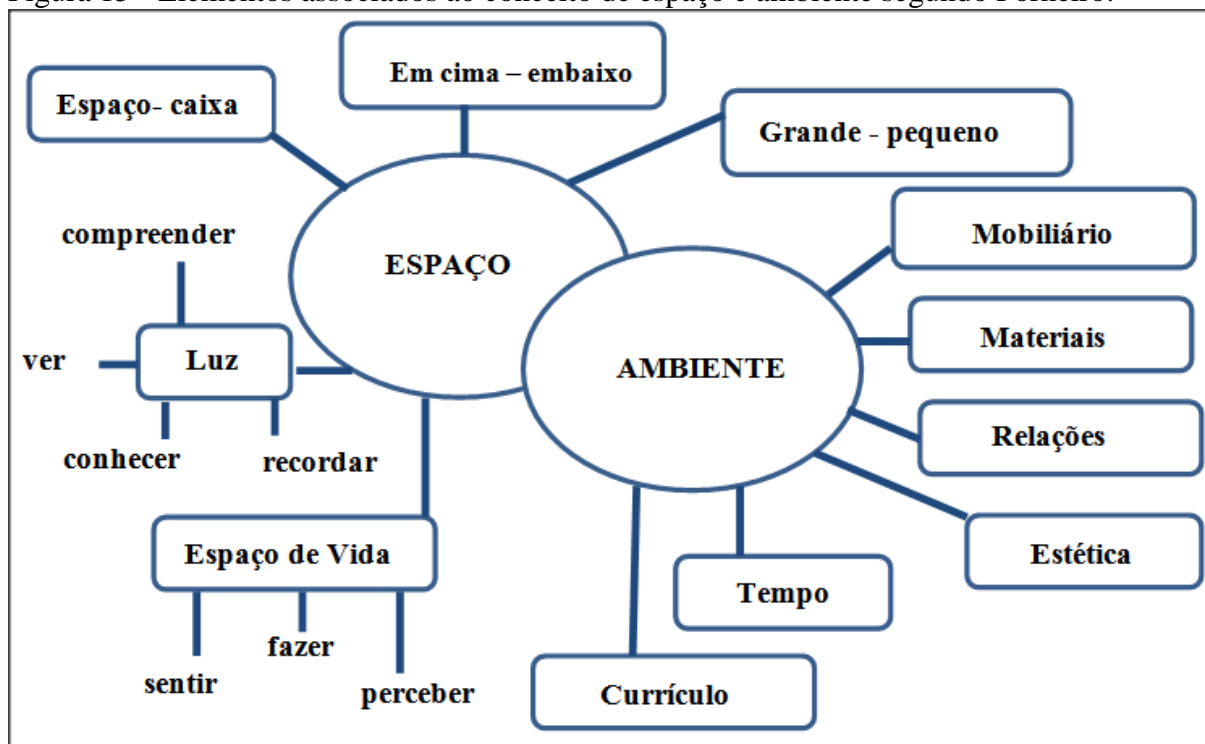
que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. Particularmente, as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para a movimentação corporal ou ambientes para aconchegos e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o espaço. Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitam o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc. (BRASIL, 1998, p. 69).

Esta citação expressa as condições do ambiente e do espaço a partir de uma ideia de vitalidade. Um lugar onde professor e criança vivenciam suas experiências e aprendizagens. Mostra a importância da organização das possibilidades dos diferentes espaços que compõem as instituições de educação infantil.

Destacamos, que embora tenha sido uma contribuição importante para o período histórico em que foi elaborado e, também, como marco na construção de políticas para a educação infantil, o documento dificulta a compreensão e concepção do que seja ambiente físico e espaço físico na educação infantil, objeto de estudo de nosso trabalho. (Fonte: Encontro Temático. Data: 20/08/2014)

De acordo com Forneiro (1998), poderíamos estabelecer uma diferença entre espaço e ambiente, considerando que estão intimamente relacionados.

Figura 15 - Elementos associados ao conceito de espaço e ambiente segundo Forneiro.



Fonte: adaptado pela autora, 2014.

À guisa de conclusão sobre a relação espaço/ambiente, podemos dizer que o espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já ambiente é o espaço planejado/vivido. Refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que nele são estabelecidas: os afetos, as relações interpessoais das crianças, delas com os adultos e com o meio em que vive.

Diante do desconhecimento das professoras sobre as atuais políticas voltadas para o espaço infantil, constatamos que o divórcio entre o proposto nas políticas educacionais e sua materialização nos espaços educativos tornou-se lugar comum. Percebemos uma contradição entre o dito, o escrito e o feito/ efetivado nas escolas.

De modo geral, alguns estudos e pesquisas não atribuem o fracasso das políticas à sua formulação, mas à forma como elas são recebidas nas escolas, locais considerados territórios de resistências às transformações. Prevalece, assim, uma visão de política como produto, formulada e implementada de forma sequencial, de *cima* para *baixo*, dos gabinetes às escolas, tendo a ação do Estado como aspecto preponderante das análises desse processo.

Dessa análise, apontamos que o professor é responsabilizado por questões que não dependem somente de boa vontade, conhecimento e planejamento, mas compreendem questões estruturais e materiais que demandam decisões administrativas e políticas e não apenas o conhecimento das mesmas sobre as políticas que na maioria das vezes o próprio contexto do município não possibilita. Portanto, de maneira alguma culpamos as professoras pelo desconhecimento dos documentos em estudo.

Nesse sentido, constatamos que as professoras em estudo tiveram acesso aos documentos oficiais mais recentes e que discutem o espaço através do diálogo que estabelecemos nos Encontros Temáticos – oportunidades que elaboraram sentidos mais sistematizados sobre o que é ser criança e quais os espaços mais apropriados para elas. Consideramos importante enfatizar as vozes das professoras no final do encontro:

Depois do nosso diálogo sobre as políticas do espaço, vejo que não são coisas chatas, pra mim, política é chato, gosto de outras leituras, pois não é que esses documentos podem contribuir sim pra minha prática no berçário, olhe esses Brinquedos e brincadeiras na creche, mostra bem direitinho como organizar o espaço da brincadeira, gostei bastante sabe.(Prof.^a Jucelia. Fonte: Encontro Temático. Data: 20/08/2014)

Veja, quando você falou que iríamos estudar as políticas, não vou negar, pensei... Chi, não vou gostar, mas agora vi que essas políticas são feitas pra praticar, agora tenho um novo jeito de ver isso, as políticas. As políticas nos ajudam na prática, isso mesmo. Como eu preciso de ler, conhecer mais tudo isso, saber que posso estar amparada no que é certo, nas políticas... Achei legal fazer parte de uma política, então eu faço parte do PROINFÂNCIA, né isso? .(Prof.^a Nazia. Fonte: Encontro Temático. Data: 20/08/2014)

Reconhecemos que os novos discursos das professoras se ancoram em representações construídas por meio da leitura dialogada que realizamos em co-construção dos documentos que tratam dos arranjos espaciais da Educação Infantil. Referenciados nas proposições de Vygotsky (2008), podemos afirmar que, nesse momento da pesquisa, as professoras se apropriaram de novos sentidos sobre a Educação Infantil e seus espaços porque houve a mediação através da inserção das mesmas nas elaborações teóricas/legais, promovendo tanto o acesso/conhecimento, quanto uma melhor compreensão entre elas e os textos das políticas. A leitura e reflexão dialogada propiciaram às copesquisadoras um rico repertório de

informações reveladas sobre o espaço para as crianças, possibilitando o acesso crítico a informações importantes e, por meio destas, as professoras avaliaram suas ideias iniciais baseadas em suas vivências cotidianas no espaço do berçário.

Bakhtin (2003, p. 21) entende que “compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (que atitude devo tomar em relação a ele). Trata-se, portanto, de uma compreensão ativa-responsiva”. É nesse sentido que o sujeito é visto como ativo criador, assumindo uma posição política e ética. No entanto, esse sujeito ativo se constitui na relação com o outro que é atravessado por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social em que se inscreve. Tal esfera social tem caráter plural e heterogêneo regulado segundo fatores sócio-econômicos; nela existem variadas vozes, verdades, pontos de vista, entre outros.

Ao considerar as premissas pontuadas a partir de Bakhtin (2003) e analisando os enunciados das professoras, vemos que elas apresentaram uma evolução sobre o conceito e a organização do espaço à medida que realizaram novas interações, sejam no ouvir, nas leituras teóricas ou nas vivências propiciadas nos encontros temáticos. Constatamos que as ideias que elas expressam sobre o espaço para a criança denotam confronto, aceitação, recusa, o que corresponde aos modos próprios de pensar na coletividade.

Vygotsky (2007) também nos dá pistas sobre o processo de construção de uma aprendizagem que, mesmo de modo diferente, se aproxima de Bakhtin. Ambos destacam a linguagem como o sistema de signos mais importante para o homem. Segundo Vygotsky (2008, p. 179) ,“o diálogo implica o enunciado imediato, não premeditado. Consiste em dois tipos de respostas e réplicas; é uma formação complexa, que permite uma elaboração linguística consciente”.

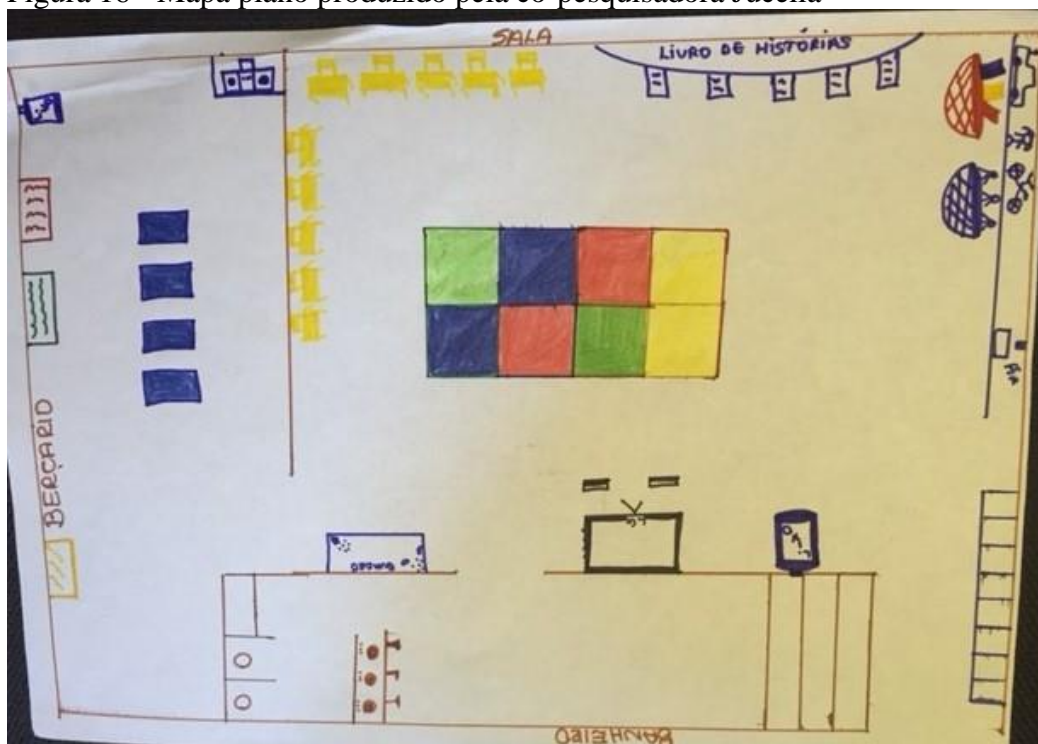
Nessa perspectiva, é importante destacar que tanto os documentos oficiais sobre o espaço permitem construir conceitos, como a prática permite esclarecer pontos da teoria. Há um movimento dialético entre teoria e prática que não cessa – a cada nova leitura, a cada nova experiência prática em um contexto com crianças, novos sentidos vão se dando ao significado de criança, ou seja, novas elucidações conceituais podem ir despontando. Há também novos questionamentos demonstrando que o conceito ainda não está acabado, mas em processo mediado pelas situações propiciadas pela pesquisa. No caso, o encontro temático em que discutimos as políticas sobre Espaço propiciou novos olhares das copesquisadoras sobre o mesmo.

5.5 *Wish poem* – emoções escritas em mapas planos

Dia 10 de setembro de 2014, utilizamos uma técnica comum às avaliações propostas por Henry Sanoff (1991) e de utilização na arquitetura a APO – Avaliação Pós-Ocupação, o *Wish Põem*, ou “Poema dos Desejos”, com o objetivo de compreender os desejos das educadoras do berçário sobre o seu ambiente de trabalho. Esta técnica de investigação parte da frase “Eu gostaria que meu ambiente...”. Nesse sentido, solicitamos que as educadoras representassem através de desenho a organização da sala e o que gostariam que ela tivesse. Uma das principais vantagens deste instrumento é conhecer, através da espontaneidade do discurso ou do desenho do adulto ou da criança, seus sentimentos, sonhos e desejos sobre o ambiente “ideal” (BLOWER, 2008).

Neste sentido, no Encontro Temático, solicitamos às educadoras do berçário que representassem através de desenho (sem limitações, normas ou constrangimentos os desejos e aspirações de cada uma) ou através de texto a organização das salas e o que gostariam que elas tivessem. O resultado foi a produção de dois mapas planos contendo as aspirações e os desejos das duas educadoras do berçário sobre a sua sala de atividades.

Figura 16 - Mapa plano produzido pela co-pesquisadora Jucelia



Fonte: A autora, 2014.

Figura 17 - Mapa plano produzido pela co-pesquisadora Nazia.



Fonte: A autora, 2014.

Buscamos, através da solicitação do desenho, que as professoras utilizassem suas emoções e memória do tipo de espaço que elas gostariam para as crianças. Elas recorreram ao desenho gráfico, acompanhada de descrição oral. A adoção dessa combinação, gráfico-verbal, superou as dificuldades de talentos, uma vez que afirmaram não saber desenhar. No entanto, as emoções vieram à tona e os resultados foram desenhos que explicitaram o espaço desejado.

Os desenhos das educadoras através do *wish poem* revelaram o desejo de um espaço com tapetes coloridos, almofadas, muitos brinquedos, ventiladores, estantes vazadas e uma variedade de cantinhos, dentre outros aspectos. Isso fica bem expresso na fala de Jucelia:

Gostaria que os diferentes cantos da sala fossem separados por alguma coisa, tipo prateleiras, agora que fossem prateleiras que as crianças não se machuquem, tenho medo demais que eles se machuquem, e queria que elas possibilitassem que as crianças me vejam. (Diário de Bordo: 10/09/2015)

A educadora Nazia também revela:

Gostaria de um espaço bem agradável pra minhas crianças, bem colorido, com almofadas, muito brinquedos, móveis adaptados, tudo cheio de coisas lindas, pra que as crianças fiquem bem felizes. (Diário de Bordo: 10/09/2015)

As falas das copesquisadoras anunciam a necessidade de arranjos espaciais semi-abertos, próprios das zonas circunscritas, fazendo com que as crianças possam visualizar a figura do adulto, não necessitando estar junto a ele para realizar diferentes atividades.

Com esse instrumento, conseguimos perceber as necessidades e desejos das professoras usuárias do espaço construído pela política de edificação de espaço específico pra infância – ProInfância.

Essas especificidades enfatizadas pelas professoras podem ser pensadas como recurso para o Espaço Infantil, como âmbito de ampliação das vivências das crianças, incentivando sua curiosidade, autonomia e criatividade para a compreensão sobre si e sobre o mundo.

O *wish poem* apontou a necessidade de colocar estantes vazadas e leves em baixo da bancada de mármore, introdução de almofadas temáticas⁴⁵ e brinquedos grandes, citados pelas educadoras. O que será detalhado no capítulo dedicado a fase de introdução de novos objetos na pesquisa.

Nossa expectativa é que, dialogando sobre as especificidades do Espaço para a Criança da Educação Infantil, possamos justificar a importância da pesquisa empreendida por nós. Isto nos leva a discutir, na próxima seção, a oficina de caixa-ambiente, pensada para a efetivação de um espaço para o desenvolvimento integral da criança.

5.6 Oficina de caixa-ambiente

Esta etapa complementou a anterior – (*wish poem*) – e foi marcada pela realização de *caixas-ambiente*⁴⁶, nas quais as professoras foram estimuladas a arquitetar, em caixa de sapato, a sua sala ideal o “modo como gostariam que elas fossem” (MOREIRA, 2011, p. 77). Como consequência, as educadoras produziram vários aspectos organizadores: cantinhos, prateleiras baixas para os brinquedos, espaço para guardar materiais, espaços interativo com os colchonetes, tapetes coloridos etc. Essa atividade demonstrou que as professoras perceberam como o arranjo espacial é importante e imprescindível para um ambiente de educação infantil.

⁴⁵ Talvez essa escolha tenha sido influenciada pelas imagens que apresentamos no dia da apresentação do projeto, em que destacamos a metodologia utilizada por Moreira (2011).

⁴⁶ Se constitui no planejamento do ambiente numa “caixa de sapato”, numa perspectiva de maquete, utilizando-se de materiais de arte e sucata (Moreira, 2011, p. 77).

Figura 18 - Oficina de caixa-ambiente.



Fonte: A autora, 2014.

Constatamos, através da oficina, uma ideia já expressa neste trabalho, o entendimento do espaço como um elemento curricular, estruturador de oportunidades de aprendizagens por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e delas entre si. Podemos dizer que o ambiente fala, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietações, mas nunca nos torna indiferentes a ele.

Analisamos, na oficina, que, após estudar teoricamente o espaço em encontro temático, o entendimento das educadoras foi modificado e passou a incorporar as discussões mais contemporâneas. Ambas copesquisadoras destacaram que, antes de estudar o espaço nos documentos oficiais, não percebiam o espaço como elemento revelador de uma concepção pedagógica. A caixa ambiente construída mostrou que o espaço pode propiciar oportunidades às crianças de exercerem sua criatividade, podendo construir, contestar e/ou desaprovar. Na figura 18, podemos perceber que o espaço foi pensado/preparado para corpos em movimento.

Reconhecemos que os discursos das educadoras sobre o espaço e a montagem da sala em caixa ambiente se ancoraram em representações construídas por meio das leituras e reflexões que fizemos em grupo dos documentos oficiais que tratam da Educação Infantil. Referenciada nas proposições de Vygotsky (2008), podemos afirmar que, nesse momento da pesquisa, as educadoras apropriaram-se de novos significados sobre o espaço, porque houve a mediação através da inserção das mesmas nas elaborações teóricas/políticas, promovendo o diálogo entre elas e os textos oficiais. O estudo das políticas ofereceu às copesquisadoras um

rico universo a ser revelado, possibilitando o acesso crítico a informações importantes e, por meio destas, avaliarem suas ideias iniciais baseadas em suas vivências cotidianas no ambiente infantil.

A oficina de caixa-ambiente nos possibilitou, cada vez mais, perceber as aproximações entre Vygotsky e Ball, pois o ciclo de política defendido por Ball dá ideia de circularidade, em que não há começo nem fim, e Vygotsky também discute os sentidos e significados de acordo com o tempo sócio-histórico de cada um. Na atividade, as educadoras, na perspectiva do ciclo de políticas, reconstruíram, no contexto da prática, um ambiente elaborado a partir do contexto da produção do texto político do ProInfância, elaborando novos sentidos no tempo histórico da pesquisa.

A atividade seguiu Vygotsky (1998) por compreender o conhecimento como algo, constantemente, reconstruído tanto no plano coletivo quanto no individual. Para esse autor, o indivíduo internaliza os processos interpessoais fornecidos pela cultura e os transforma em um processo intrapessoal. Identificar os sentidos atribuídos, os significados construídos, as relações, os interesses, os conflitos e as angústias foram os desafios desta parte da pesquisa em que analisamos juntas as políticas educacionais sobre o espaço para a infância.

Reportando-nos ao nosso objeto de estudo, compreendemos que as novas apropriações empreendidas pelas copesquisadoras, sobre as especificidades dos espaços da Educação Infantil, foram possíveis de se efetivar porque se apropriaram dos novos conceitos construídos no e pelo grupo de estudo.

Para nós, ficou explícito que o resultado das atividades anteriormente realizadas estava sendo significativo para as professoras, uma vez que, a partir daquele momento, procuravam modificar o ambiente de diferentes maneiras, utilizando-se de diversos objetos. Embora percebêssemos vários avanços em relação à organização do espaço, alguns aspectos precisavam ser problematizados e reorganizados. Essas questões serão abordadas no próximo capítulo que será caracterizado pela introdução de novos objetos no berçário.

6 O ESPAÇO DO BERÇÁRIO: INTRODUÇÃO DE NOVOS OBJETOS

Diga-me como organiza os espaços de sua aula e lhe direi que tipo de trabalho você realiza

Lina Forneiro, 1998

No percurso de quase 15 anos do nosso caminhar na educação infantil, nos situarmos em um espaço que tem significativas marcas do perfume, da transformação dos objetos, das cores que dão o tom e as nuances, sempre foi importante para nós. Entendemos que habitar os espaços que aconchegam e acolhem é tão fundamental quanto amar, trabalhar, dormir, comer ou beber. Como educadora, ao adentrar no berçário em estudo, essa afeição nos norteou. Observamos atentamente as paredes da sala de atividades, a disposição dos móveis e dos objetos, a maneira como as professoras demonstravam suas concepções de aprendizagem, de criança, de infância, perceptíveis no modo como organizavam seus espaços. Além disso, nutrimos a ideia de não desviar o olhar dos espaços onde as crianças brincavam, dormiam e interagiam na creche pesquisada, considerando que esse é o ponto referencial para todas as nossas análises.

Culturalmente, “o berçário é o primeiro ambiente que a criança conhece na creche. Contexto de inserção, das primeiras descobertas, parcerias, brincadeiras e conquistas. Lugar de se apresentar ao outro e de apresentação do outro” (MOREIRA, 2011, p. 58). Neste capítulo, apresentamos o contexto espacial do berçário pesquisado, através da análise da introdução dos novos objetos⁴⁷.

Inicialmente, enfatizamos o contexto organizacional do espaço do berçário, depois, detalharemos as cinco introduções de novos objetos realizadas. Por último, enfatizamos a organização espacial das salas no *follow up*⁴⁸ que realizamos através do acompanhamento da inserção das crianças no início do ano letivo, em fevereiro de 2015.

O nosso foco é ampliar a discussão dos estudos sobre o espaço/lugar da Educação Infantil a partir da perspectiva das professoras, com base no ambiente onde o trabalho das

⁴⁷ É importante enfatizar que os novos objetos introduzidos - brinquedos, almofadas temáticas e estantes vazadas foram financiadas pela nossa bolsa de estudos através da CAPES.

⁴⁸ Realiza um *follow up*, significa que estamos fazendo uma avaliação de algo que já foi feito, para obter uma resposta, no caso voltamos no ano seguinte, após a construção dos dados, no intuito de perceber as mudanças ocorridas.

mesmas é realizado. Pensamos em integrar o ambiente físico com o desenvolvimento da criança e sua cultura. Assim, sugerimos concebê-lo como designado à criança, como elemento motivador e promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagens.

6.1 A Organização do Espaço no Berçário

Nosso estudo empírico ocorreu na creche construída pelo ProInfância – Jardim Escola Professora Rita Firmo de Souza. Privilegiamos as características espaço-temporais da instituição em 2014, época em que desenvolvemos a pesquisa de campo, entendendo esse ambiente como um sistema vivo (HORN, 2004), em permanente transformação, inclusive as intervenções ocorridas ao longo deste estudo.

Dentre as dez professoras efetivas da Creche, uma atua no único berçário juntamente com uma estagiária. As duas educadoras compõem o *corpus* de copesquisadoras da tese. A professora Jucelia Santos é graduada em Geografia e, atualmente, cursa Pedagogia, e a professora Nazia Lucia faz graduação em Pedagogia. A atuação da estagiária é gerenciada pela Prefeitura Municipal de Olho D'água do Borges-RN, através de contratação via processo seletivo, tendo como requisito básico o candidato(a) cursar Pedagogia.

A creche funciona de segunda a sexta-feira, no horário das 7:00 às 17:00, nos turnos matutino e vespertino⁴⁹, havendo a possibilidade de crianças estarem em tempo integral. As salas são organizadas de acordo com a faixa-etária das crianças, a partir de 9 meses a 5 anos e 9 meses.

A única sala de berçário da creche está localizada do lado direito na última parte, vizinho ao parque. O acesso à sala pode ser feito tanto pelo *hall* de entrada, quanto através de um portão lateral.

⁴⁹ As crianças permaneciam os dois horários de acordo com as necessidades das famílias.

Figura 19 - Acesso a sala do berçário pelo hall de entrada.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

A figura 19 ilustra a principal fonte de acesso para as crianças e responsáveis acessarem a sala do berçário. Esse espaço era o mais utilizado para a chegada das crianças. Neste, “presenciamos mães colocando as crianças na casinha e diziam: mamãe vai trabalhar, mas logo, logo vem te pegar na casinha da princesa” (Diário de Bordo: Maio de 2014).

Figura 20 - Acesso à sala pelo portão lateral.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

A porta lateral (figura 20) era a menos utilizada pelos responsáveis, pois preferiam entrar com as crianças, “mostrando o *hall* de entrada aos bebês. Principalmente as mães, sempre apontavam para as decorações do hall de entrada” (Diário de Bordo: Maio de 2014).

A sala do Berçário mede 4,63 de largura por 5,20 de comprimento⁵⁰, sendo considerada pequena para o tamanho da creche. A mesma comporta até 15 crianças e, se comparada à metragem do terreno da creche, é pequena. O ambiente era formado por uma sala específica de repouso, outra de atividades com seis cadeiras de alimentação, duas cadeiras de balanço, uma bancada de mármore alta que acomoda os materiais das educadoras⁵¹, um armário de mármore para guardar os objetos pessoais das crianças⁵² e um espaço para o banho, sono e troca de fraldas (Figuras: 21, 22 e 23).

Figura 21 - Sala de repouso.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

A sala de repouso era utilizada para o sono das crianças. Neste momento, “as educadoras tinham muito cuidado para que eles não acordassem, tiravam as sandálias e uma delas enfatizou ‘este é um momento sagrado’” (Diário de Bordo: Maio de 2014).

⁵⁰ Metragem feita pela autora junto com as co-pesquisadoras.

⁵¹ Além de alguns materiais “didáticos” podemos visualizar capacetes para uso de motos, dentre outros objetos pessoais, o que deixava a bancada com aparência de depósito.

⁵² Lancheiras, mochilas etc.

Figura 22 - Sala de atividades.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

A sala de atividades (figura 22) era o espaço mais utilizado pelas professoras, que, mesmo as crianças buscando interagir com outros espaços, sempre se preocupavam em trazer as crianças para esta sala, pois, na visão delas “aqui é mais seguro, vocês podem se machucar no banheiro, ou bater a cabecinha no berço” (Diário de Bordo: Maio de 2014).

Figura 23 - Espaço para o banho.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

O espaço do banho (figura 23) era utilizado somente para o momento do banho, “muito embora, as crianças quisessem ficar mais tempo no banho por causa do calor, as

professoras preferiam concluir a atividade para retornar à sala” (Diário de Bordo: Maio de 2014).

Figura 24 - Espaço para trocas de fraldas.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

No fraldário, ocorria o asseio, que era feito logo na chegada das crianças. “Notamos que as professoras faziam isso com muito carinho, sempre conversando, cantando musiquinhas e perguntando como tinha sido a noite, com quem tinha sonhado etc” (Diário de Bordo: Maio de 2014).

Na observação do dia dezesseis de setembro, constatamos que, havia algumas decorações coloridas, mas todas bem altas e inacessíveis às crianças. Existia um pequeno quadro com a rotina e o cardápio, também na altura dos adultos. (Fig. 24, 25 e 26).

Figura 25 - Decoração colorida inacessível às crianças I.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

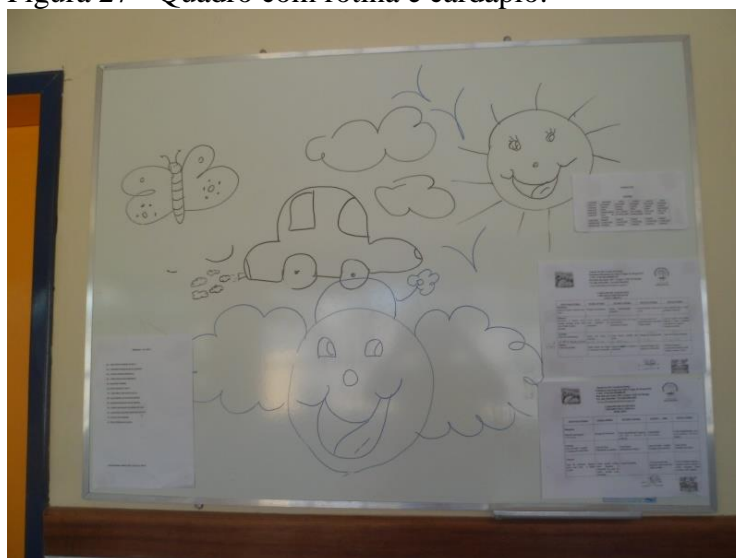
Nas figuras 25 e 26, observamos algumas decorações desorganizadas e inacessíveis às crianças, de forma que, conseqüentemente, a criança não exerce seu protagonismo, não é sujeito de direito. Muito menos um espaço organizado dessa forma irá contribuir para o seu desenvolvimento.

Figura 26 - Decoração colorida inacessível às crianças II.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

Figura 27 - Quadro com rotina e cardápio.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

As figuras 26 e 27 ilustram um espaço totalmente pensado pelo e para o adulto. O quadro com a rotina e o cardápio não contemplam as especificidades da primeira infância, mas servem apenas como instrumento de informação para as professoras que, “todos os dias, olhavam o cardápio para identificar o que teria nos momentos das refeições” (Diário de Bordo: Maio de 2014).

Em relação ao mobiliário e aos objetos, encontramos uma bancada de mármore, duas cadeiras de balanço, seis cadeiras para alimentação, um tapete colorido/educativo, alguns brinquedos e oito berços enfileirados. O espaço é caracterizado como “aberto”, (figuras 28, 29, 30, 31 e 32), pois é fechado por paredes para dividir o espaço do banheiro e do sono. De acordo com Legendre (1983, *apud* MOREIRA, 2011), a sala do berçário era caracterizada pelo arranjo espacial aberto, visto que não apresenta zonas circunscritas. Ao contrário, há um espaço central vazio, favorecendo a proximidade e maior dependência do adulto pelas crianças.

Esse tipo de arranjo espacial ainda é o mais identificado nas salas da educação infantil, principalmente nas de crianças em faixa etária do berçário. Esta percepção de espaço para os bebês está em consonância com a perspectiva de alguns adultos de que a criança de 0 a 2 anos necessita de espaços amplos para se locomover. Além disso, os objetos que preenchem o centro da sala de atividades são considerados entraves e como elementos que trazem perigos à criança, e não como propiciadores de construções e desafios, que podem estimular as crianças a diferentes contatos e experiências (MOREIRA, 2011).

Olha eu sempre organizo tudo desse jeito, deixando o espaço livre, tenho medo, muito medo que as crianças se machuquem e os pais reclamem. Então prefiro evitar antes que aconteça. E sabe eles precisam ficar livres pra andar, aí eles se abraçam, deitam, se tivesse algo no meio, Deus me livre, tenho medo das mãess reclamarem. (Copesquisadora Jucelia, Diário de Bordo: Maio de 2014).

Diante do fragmento, entendemos que isso ocorre porque as educadoras pretendiam reduzir a chance das crianças se machucarem e mesmo de destruírem os brinquedos etc. Outra constatação é que “para as professoras, os bebês necessitam de orientação constante do adulto, em especial quando estão em grupo, vendo-os como incapazes de desenvolverem atividades partilhadas” (Diário de Bordo: Maio de 2014).

As professoras ainda acreditam que, encostando os móveis nas paredes, facilitam a visualização de todas as crianças ao mesmo tempo, podendo, assim, interferir e orientar, quando necessário. Como disse a professora Jucelia, se referindo a Lucas:

“Vem Luquinha, vem nenê, tenho medo que você caia, você é muito pequenininho, vem pra titia, fica sempre perto da titia”. (Diário de Bordo: Maio de 2014).

Vejamos as imagens dos objetos encontrados no berçário:

Figura 28 - Bancada de mármore.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

Observamos que a bancada de mármore é mesmo utilizada como apoio para materiais diversos das professoras e como área proibida para as crianças.

Figura 29 - Cadeiras de balanço.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

Se considerarmos o tamanho da sala, vemos que as cadeiras (figura 29) ocupam grande parte da sala. As professoras as utilizavam “para ninar as crianças no momento do sono e também para acalmá-las quando choravam” (Diário de Bordo: Maio de 2014). Por isso, a educadora Nazia enfatizou “sei que toma muito espaço, mas é necessária, acho que depois das férias de junho, eles já estão mais acostumados e vamos tentar retirar”.

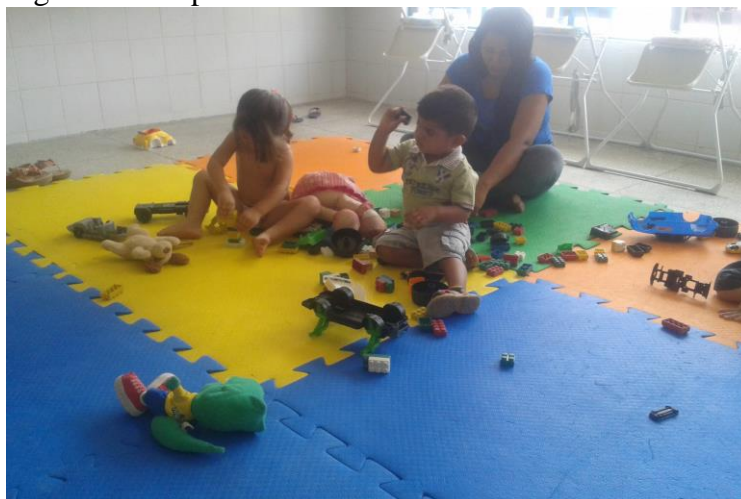
Figura 30 - Cadeiras para alimentação.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

As cadeiras de alimentação (figura 30) eram utilizadas no momento da refeição e ocupavam uma das paredes. A captura desta foto ocorreu em maio e, no mês de outubro, as crianças já faziam as refeições no refeitório.

Figura 31 - Tapete Colorido.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

No tapete colorido, acontecia a maioria das ações das professoras com as crianças. Era o ambiente e artefato que consideravam mais seguro. Nele, as crianças brincavam e rolavam sobre. Também havia preocupação contínua das educadoras em mostrarem as cores: “Vamos lá crianças, vejam o azul, amarelo, verde, laranja e vermelho”. (Diário de Bordo: Maio de 2014).

Figura 32 - Berços enfileirados.



Fonte: A autora, agosto de 2014.

Diante do espaço, a disposição dos berços (figura 32), na perspectiva da professora Jucelia “não poderia ser de outra forma, pois já tentamos e não tem como mesmo”.

De modo geral, na percepção das professoras, “é necessário que o centro da sala esteja totalmente livre e organizado para que a criança não corra o risco de quedas e tombos”. (Diário de Bordo: Maio de 2014). Para elas, ambiente seguro é ambiente vazio, sem obstáculos e desafios. Dialogamos, então, sobre o quanto essa crença tem orientado os educadores a preferirem manter a área central sem brinquedos e objetos de grandes dimensões. Em Encontro Temático, concluímos juntas que ambientes amplos, mas bem delimitados, sem cercear as habilidades dos bebês, favorecem a apropriação do ambiente com segurança (MOREIRA; VASCONCELLOS, 2012).

Na fala das educadoras, percebemos, ainda durante a pesquisa, o quanto as crianças e professoras preferiam esteiras ou redes, aos colchonetes dos berços, uma vez que na região nordeste predomina grandes estiagens de chuva, fazendo com que ocorra calor na maior parte do ano. Então, o uso de outros elementos facilitaria e contribuiria para o gosto e prazer das

crianças nesse espaço, conforme ouvimos de uma das crianças “quero minha redinha titia”. Ao ouvir isso, a copesquisadora Jucelia enfatizou: “com certeza a rede acalmaria e relaxava as crianças, elas usam redes em casa, os berços são quentes, muitas vezes tiramos o colchonete e colocamos no chão.” (Diário de bordo, maio de 2014).

No grupo de estudo, dialogamos e chegamos à conclusão de que o espaço deve estar sempre em transformação, possibilitando (re)construções e interação, conforme elucidou a copesquisadora Nazia:

Agora eu acho que o mobiliário tem grande função mesmo, acho que influencia o movimento e a locomoção das crianças, nem tem como prender uma criança para que não se machuque, vamos correr o risco, pois é bom saber que ela fica mais segura, mais confiante nela. (Encontro Temático: 08/10/14)

Ao perceberem que o ambiente da sala de atividades é significativo, as professoras podem utilizá-lo à sua maneira, organizando-o para facilitar os movimentos e respaldar os movimentos/atividades físicas em prol da interação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

É importante dizer que, mesmo as professoras monitorando o uso do espaço pelas crianças, na maioria das vezes, as crianças reorganizavam e ressignificavam as áreas, tornando-as espaços de brincadeiras.

Haviam áreas pouco exploradas pelas crianças: as de circulação, como a entrada da sala, para o solário ou mesmo os espaços que eram proibidos pelas professoras, como debaixo da bancada e atrás dos berços.

Vejamos a fala das professoras:

Cristina⁵³ não vá pra debaixo da bancada. Isso não é canto pra brincar, você pode se machucar, bater com a cabeça, a mamãe vai brigar!
Pammela sai rápido desse espaço (atrás do berço). Por que não brinca com os brinquedos, lá é seguro menina! Mostra o tapete colorido. (Diário de Bordo. 22/10/2014)

A fala das educadoras revela que os ambientes têm favorecido mais as ações dos adultos do que o desenvolvimento e as interações das crianças. A preocupação em desenvolver ambientes seguros e limpos desconsidera ou menospreza a necessidade da criança pequena de conviver num ambiente coletivo e potencialmente pedagógico. Outro aspecto que não podemos desconsiderar é o fato da professora intimidar a criança, dizendo

⁵³ As crianças da pesquisa são identificadas por pseudônimos de acordo com o combinado com as famílias, na ocasião da assinatura do documento de autorização para o uso de imagens na pesquisa.

que a “mamãe vai brigar”. Isso revela a falta de entendimento de um conceito de criança que considere os sentimentos, desejos e, principalmente, a fase de desenvolvimento que a mesma está inserida.

Segundo Kohan (2005), alguns ambientes apontam para a possibilidade de “potência”, ou seja, favorecem ações criativas, outros o cerceiam, voltando-se, simplesmente, para a disciplina dos movimentos. Dessa forma, quando analisamos ambientes organizados pelas professoras, é necessário, sobretudo, considerá-los não como um produto acabado, mas um processo que tanto pode proibir, como possibilitar ações das e pelas crianças.

Esta é a síntese da organização espacial da sala do Berçário:

- Arranjo espacial predominantemente aberto com três ambientes separados por paredes.
- Mobiliário composto por berços, duas cadeiras de balanço e seis cadeiras para alimentação.
- Ambiente dividido em áreas de atividades, repouso e banho.
- Painéis nas paredes e colagens nas vidraças geralmente com imagens de animais e flores feitos pelos educadores e inacessíveis às crianças.
- Painéis colados no alto das paredes.

Com base na fala das professoras e as observações realizadas no berçário, a rotina apresentava a seguinte sequência: 7:00 horas, as crianças chegavam à creche – percebemos que alguns bebês chegam até 7:40. A maioria é trazida pelos pais, que as levavam até à sala. As crianças chegavam à sala e logo eram levadas ao fraldário para asseio, de acordo com suas necessidades.

Durante a manhã, e por pouco tempo⁵⁴, as crianças costumavam ir para o parque ou para a brinquedoteca. Na maioria das vezes, permaneciam na sala, desenvolvendo algum tipo de atividade conduzida pelas professoras: cantar musiquinhas, brincadeiras e algum trabalho sempre sob a condução das professoras.

As crianças iam à sala de leitura uma vez por semana. O almoço era servido em torno das 10:30. Em agosto, quando iniciamos a intervenção, as crianças do berçário almoçavam na sala, mas em novembro, quando concluímos, elas frequentavam o refeitório⁵⁵ com as outras crianças maiores (Figura 33).

⁵⁴ Por causa da edificação padronizada do ProInfância, o parque fica localizado praticamente o tempo todo no sol, isso faz com que as crianças utilizem esse o espaço por pouco tempo.

⁵⁵ O que já apontava para a construção da autonomia das crianças

Figura 33 - Crianças fazendo refeições no refeitório.



Fonte: A autora, novembro de 2014.

Após o almoço, as crianças que ficavam em tempo integral tomavam banho e iam descansar, outras dormiam após a escovação dos dentes. Acordavam por volta das 14:00 horas, faziam o lanche e brincavam na própria sala. Às 16:30 era servido o jantar. Depois do jantar, os pais começavam a chegar para buscar as crianças.

Nesse sentido, concordamos com Barbosa (2006, p. 12) ao discutir a rotina diária da educação infantil, quando enfatiza que “a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil utilizam para organizar as atividades diárias”. Percebemos que as professoras em estudo pouco refletiam sobre a rotina junto com as crianças e suas necessidades, pois era normalmente planejada antecipadamente e apresentada para as mesmas como algo pronto e fechado. Não levava em consideração os anseios da criança, tratando-as como seres sem fala, sem opinião.

Para Barbosa (1999, p.67):

Organizar o cotidiano das crianças da Educação infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, é antes de tudo, resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente de suas necessidades.

O cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, onde as crianças passam grande parte do dia, deve ser cautelosamente planejado, desde a chegada da criança na instituição até o momento de ir embora, passando por todos os momentos: banho, troca de fraldas, hora do sono, jogos, brincadeiras, rodas de conversa, de contação de história, de dança ou cantoria,

apresentação de vídeos etc. Ao mesmo tempo, esse planejamento deve considerar as necessidades da criança em seu conjunto – fisiológicas, psicológicas, afetivas, sociais –, tendo em vista o seu desenvolvimento integral; deve-se também vislumbrar as diferenças individuais e de cada grupo de criança; além disso, precisa refletir acerca do processo de ensinar e aprender, que, segundo Vygotsky (1988), acontece nas e pelas interações com sujeitos e com a cultura.

Ao descrever a rotina diária, as professoras em estudo enfatizaram apenas os locais mais utilizados pelas crianças e adultos (Brinquedoteca, sala de leitura, sala de TV), citando esses ambientes como “pano de fundo”, não como possibilitadores de transformações espaciais. Esses ambientes eram utilizados em dias e horários previamente agendados pela secretaria, uma vez que todas as turmas da escola faziam uso dos mesmos. Eles permaneciam da mesma forma para todos os alunos, sem considerar suas aptidões e interesses.

Partimos do pressuposto de que o planejamento e o desenvolvimento das atividades, a organização dos espaços, a distribuição do tempo, bem como as interações da professora com as crianças, devem favorecer o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças.

Neste item, apresentamos o contexto da sala do berçário a partir dos registros feitos em diário de bordo, através da observação participante e dos registros fotográficos. Nas próximas seções, vamos abordar as introduções dos novos objetos.

6.2 Primeiro Momento: Introdução de almofadas temáticas – Outubro/2014

Através das observações, percebemos que animais era o tema mais presente nas atividades desenvolvidas (painéis, músicas, brincadeiras etc.) no berçário pesquisado. Assim, introduzimos, primeiramente, três almofadas com temática de animais (urso Puff, borboleta e cachorro), escolhidas⁵⁶ e organizadas na sala pelas professoras (Fig. 34).

⁵⁶ Através da técnica da APO – wish poem já detalhada no capítulo 5.

Figura 34 - Almofadas Temáticas.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

O nosso foco não era apenas ampliar os objetos, brinquedos da sala, mas principalmente contribuir para o favorecimento da criação de sentidos mais próximos ao desenvolvimento da criatividade, oralidade e de novas ideias nas brincadeiras e demais atividades realizadas neste espaço. A partir desses objetos, a parte central da sala começou a favorecer a exploração e a permanência das crianças. As crianças do berçário utilizaram as almofadas como organizadores móveis, retirando-as do tapete colorido e das proximidades da parede, local onde, normalmente, as professoras colocavam, levando-as para outros espaços da sala, de acordo com suas necessidades e preferências. Isso propiciou a criação de espaços semi-abertos que abrangeu os espaços vazios da sala. Nesse sentido, percebemos que as almofadas possibilitaram o desenvolvimento de ZDPs (VYGOTSKY, 1988), uma vez que beneficiou o desenvolvimento das crianças, já que, até então, não modificavam o espaço. A partir da interação com as almofadas, começaram a recriar o ambiente para além de suas capacidades atuais.

As crianças utilizaram as almofadas temáticas de diferentes maneiras. Dentre elas, através da brincadeira, quando Fábio criou o enredo (Figura 35):

Meu banquinho mágico de ursinho, vou ficar bem gandão (grandão) quando sento nele, ele é mágico, ele anda, ele puia(pula) como cavainho (cavalinho), ele é só meu, meu, meu. (Observação, 10/10/14)

Figura 35 - Exploração das almofadas temáticas pelas crianças.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Já outras crianças, como Ana Paula, Marcos e Lucila, formaram uma fila pra simplesmente sentar, porém Fábio resistia sair do “urso almofada” e repetia “ele é só meu, meu”.

As novas interações e aprendizagens proporcionadas a partir da introdução das almofadas foram determinantes para motivar o desenvolvimento de novas funções mentais, o que inclui a brincadeira, atividade destacada como tendo um papel significativo no desenvolvimento das crianças. Para Vygotsky (2008), mediante vivências lúdicas, as crianças podem experimentar modos de ação mais elaborados que, ao serem exercitados, podem ser, segundo as possibilidades das crianças, apropriados.

Percebemos que a primeira introdução de objetos – as almofadas – provocou nas professoras a necessidade de modificar/transformar o ambiente com frequência. Chegamos a isso através da fala da copesquisadora Nazia:

Depois das almofadas, fico pensando, acho que acontece o mesmo de quando compro uma mobília nova pra minha casa, aí fico querendo mudar tudo, parece que tudo fica novo, aí fico com vontade também se pudesse ficar mudando aqui na creche. (Diário de .Bordo. 22/10/2014)

Assim, as educadoras foram buscando modos mais interessantes e significativos de estruturar a sala: retiraram as cadeiras de balanço que ocupavam grande parte do espaço, deslocaram as refeições para o refeitório da creche, deram nova identidade aos berços. Além disso, as professoras arranjaram, com a diretora, cobertas, travesseiros e estrelas luminosas no teto. Tudo isso corrobora para a perspectiva de Santos (1997), quando diz que a inserção ou mudança de algum elemento novo no ambiente desencadeia novas relações entre as pessoas e os objetos, possibilitando a (re)criação de um novo ambiente. Na sala do berçário em estudo, as professoras, gradativamente, procuraram, de forma significativa, reestruturar o ambiente, de modo que o trabalho entre elas e as crianças se tornasse mais prazeroso.

Produziram modificações, também, nas paredes. A parte de baixo da sala foi ocupada por um espelho e denominada de cantinho da beleza e, aos poucos, painéis acessíveis às crianças foram sendo construídos (Figuras 36, 37 e 38), sempre com o objetivo de favorecer o entendimento da criança como sujeito do espaço, que pode nele intervir, através do estímulo à criatividade e oralidade.

Figura 36 - Algumas transformações da sala: Cantinho da beleza.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Figura 37 - Algumas transformações da sala: Painel acessível às crianças.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Figura 38 - Algumas transformações da sala: estrelas fluorescentes para o teto.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

O novo painel (fig. 36) contribuiu para que as crianças se aconchegassem a ele, ficassem de pé sozinhas, visualizassem as imagens tocando-as, retirando alguns elementos e modificando. Tudo isso aponta para a transformação do espaço em lugar, os espaços onde anteriormente não faziam sentido, depois das crianças terem acesso, começaram a interagir e modificá-lo, tornando-se sujeito deste. Ao tornar os painéis acessíveis às crianças, as professoras demonstraram uma nova postura, uma nova concepção de espaço: não se tratava apenas de organizar o ambiente físico, mas de ressignificá-lo. Nessa perspectiva, o espaço

ganhou novos sentidos, tendo em vista a relação das crianças com o anterior, antes inacessível. Agora, o ambiente começava a contribuir para as reais possibilidades das crianças.

Ao observar e analisar a eficácia que o espaço pode propiciar, as professoras começaram a analisar e dar respostas às reais necessidades das crianças e, a partir daí, traçaram novos objetivos e procederam modificações apropriadas para a primeira fase da infância. Percebemos que as mudanças seguiram as seguintes perspectivas: a) as professoras redimensionaram seus objetivos educacionais; b) replanejaram a organização do espaço, partindo dos nossos estudos realizados na fase anterior da pesquisa.

Portanto, não basta para a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que este contenha elementos que potencializem as ações e que estas sejam possíveis. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se através de relações e expressam-se em “papéis” que as crianças desempenham em um contexto, no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida delas fora da escola interferem nessas vivências.

6.3 Segundo Momento: Terceiro Encontro Temático “seleção dos brinquedos e a escolha do ambiente para a introdução das estantes vazadas” – Outubro de 2014

O terceiro Encontro Temático⁵⁷ ocorreu em 08/10/2014, com as duas educadoras do Berçário. O tema foi “a escolha de brinquedos significativos”, que seriam introduzidos no berçário.

Mostramos, no encontro, um encarte com algumas sugestões de brinquedos para crianças da idade do grupo. As professoras observaram as sugestões apresentadas no folheto e, atentamente, apontavam para os brinquedos que consideravam mais significativos para o desenvolvimento de atividades com os bebês, como brinquedos de pelúcia, brinquedos de tecido, jogos de encaixe, brinquedos coloridos e brinquedos que tivessem diferentes texturas e também alguns maiores para a parte externa. Alertamos que a escolha deveria ser feita com base em alguns critérios discutidos no estudo: brinquedo de uso coletivo; de fácil locomoção pelas próprias crianças; e que pudesse ser usado de diferentes maneiras. Após avaliarmos as

⁵⁷ Os dois primeiros encontros ocorreram na fase anterior – Exploratória - discutida no capítulo 4.

diferentes utilizações, ficou definido que os brinquedos seriam: carros, cavalo, espumados de urso e Patati-Patatá⁵⁸ (Figura 39).

Figura 39 - Escolha dos Brinquedos.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Os brinquedos escolhidos possibilitaram várias explorações, desde a questão musical, no caso dos personagens do “patati-patatá” (mais solicitado pelas crianças). Percebemos que havia uma significativa interação das crianças com o ritmo e as cores proporcionadas por esses personagens. O outro brinquedo espumado – o urso de pelúcia –, conforme a professora Názia, era: “o brinquedo/animal favorito dos bebês, porque alguns traziam e ficavam abraçadinho e os outros, logo queriam também”. Enfim, as educadoras também escolheram carros e cavalinhos, pois justificaram que eram poucos os brinquedos disponíveis, e estes agradariam significativamente às crianças.

A abordagem das professoras sobre a “escassez de brinquedos” nos levou a relatar que já havíamos coordenado um projeto de extensão sobre “contação de histórias” e que este não dispunha de recursos, então, juntamente com os alunos, havíamos construído todo o material através do reaproveitamento de materiais como: caixas, garrafas pet, roupas usadas, dentre outros. Elas também relataram algumas experiências nesse sentido. Enfim, concluímos que através da criatividade e autonomia poderíamos tentar superar a ausência da diversidade de brinquedos produzindo alguns. Neste mesmo encontro, escolhemos o local para introduzir, na

⁵⁸ Personagens dos palhaços favoritos das crianças.

sala, as duas estantes⁵⁹ baixas e vazadas. A atividade ocorreu com base nos estudos realizados no encontro.

Analisamos, juntas, o ambiente, suas características e possibilidades, bem como, as relações, experiências e os encontros que o mesmo pode promover. Destacamos que a localização das estantes também poderia ser mudada de acordo com a demanda das professoras e das crianças. Finalizamos entendendo que o espaço não deve ser comparado com uma caixa, que poderíamos até encher ou esvaziar, mas é necessário conceber o espaço como um espaço de vida e, como tal, desenvolve-se, se muda e se transforma.

Destacamos, assim, os encontros temáticos/coletivos como um instrumento metodológico capaz de possibilitar o diálogo com a ação do sujeito, produzindo desenvolvimento e promovendo mudanças, uma vez que os questionamentos e entendimentos sobre a introdução dos novos elementos foram realizados no dialogismo, pautados nas justificativas das escolhas feitas.

Segundo Bakhtin (2003), o dialogismo apresenta-se como princípio constitutivo da linguagem, que corresponde ao seu funcionamento real. Um dado enunciado faz uso de outros discursos dentro de uma esfera de comunicação verbal e mantém com estes uma relação de sentido: “A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou plano linguístico) entabularão uma relação dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 345).

Numa perspectiva dialógica entre as copesquisadoras, ficou definido que as estantes vazadas seriam colocadas em baixo da bancada de mármore, propiciando o uso desse espaço até então ocioso e considerado como perigoso, e também seriam utilizadas como zonas circunscritas pelas crianças.

⁵⁹ Essas estantes já haviam sido confeccionadas por um profissional contratado.

Figura 40 - Sala do Berçário com as estantes em baixo das bancadas



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Figura 41 - Sala do Berçário com as estantes formando zonas circunscritas



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Outro aspecto que elas destacaram é que essa organização espacial “otimizaria o espaço para outras atividades como o faz de conta”. Expressão usada pela professora Nazia, para justificar a possibilidade das crianças desenvolverem outras linguagens. Entendemos essa “utilidade” do espaço enfatizada pela educadora como possibilidade de desenvolvimento de várias atividades, expressões e de vários movimentos corporais. Outro motivo da localização das estantes naquele local é que “serviria de teatro”, segundo a educadora Nazia.

Para a introdução das estantes e brinquedos na sala do berçário, priorizamos a opinião das professoras numa perspectiva de reflexão conjunta. Consideramos todo o percurso já

traçado anteriormente na pesquisa, ou seja, a política (ProInfância) como ciclo, onde a concepção das usuárias do espaço da creche foram consideradas.

Priorizamos o ouvir e refletir entre os pares para introduzir os brinquedos e as estantes no berçário. Em conjunto com as professoras, entendemos que o espaço não é somente atributo físico, é ele que permite, tanto a nós como às crianças, vê-lo, conhecê-lo e, portanto, ao mesmo tempo, compreendê-lo e transformá-lo.

A partir desta introdução, percebemos que as crianças preferiam as áreas estruturadas pelas estantes. Notamos, ainda, o predomínio da brincadeira nas zonas circunscritas. Como as estantes eram baixas, acabaram também por servirem de apoio a outras atividades desenvolvidas: teatro, contação de histórias, dentre outras.

6.4 Terceiro momento: introdução dos brinquedos – Outubro de 2014

Os três brinquedos escolhidos pelas professoras do Berçário foram introduzidos em um só momento. Para isso, enfatizamos que os brinquedos não deveriam ficar permanentemente na sala de atividades, mas incentivamos que fossem feitos diferentes usos, propiciando momentos de transformação e (re)construção do ambiente durante todo o dia. Porém, a sala de atividades foi o ambiente determinado pelas educadoras para guardar os novos brinquedos, juntando-os aos demais (Fig.43).

Figura 42 - Brinquedos na sala de atividade.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

A introdução dos brinquedos passou por 3 etapas consecutivas: 1) a apresentação dos brinquedos pelas educadoras; 2) utilização dos brinquedos pelas crianças e 3) múltiplos usos dos brinquedos pelas crianças.

A inserção de novos brinquedos – maiores, coloridos e com muitas possibilidades – também serviu como organizadores da sala. Como toda novidade quando apresentada às crianças, possibilitou que elas ficassem encantadas, de forma que não queriam sair de perto dos novos aportes lúdicos. Já as professoras, ficaram atentas, uma vez que todas as crianças queriam brincar simultaneamente com os novos brinquedos, portanto, temiam que alguém pudesse se machucar. Por isso, ficaram próximas às crianças, numa perspectiva de proteção para que não se machucassem. Como apresentamos os brinquedos todos juntos, era previsível que todos partissem para a disputa.

A professora Jucelia diz junto às crianças “olha os brinquedos não vão sair do lugar, vocês vão ter muito tempo pra brincar crianças, tenham cuidado, um de cada vez”. (Diário de Bordo, outubro de 2014)

Diante da cena, tal como o proposto pelas DCNEI (BRASIL, 2009), afirmamos a relevância do lúdico para o desenvolvimento cognitivo, simbólico e afetivo das crianças. Portanto, merece lugar de destaque na Educação Infantil e, principalmente, no berçário, definindo-o como um dos eixos de organização das experiências a serem propiciadas nessas instituições.

Notamos, na figura 42, que o espaço em baixo da bancada, considerado pelas professoras como “perigoso” para as crianças, agora era ambiente de prazer, criatividade e comodidade para os bebês. Houve o aumento do espaço livre da sala e os novos artefatos passaram a fazer parte do ambiente, como foi o caso do tapete emborrachado que, no início da pesquisa, estava guardado. As crianças também deslocavam os brinquedos para outras áreas. Pensamos em brinquedos leves, para propiciar a mudança de lugar pelas próprias crianças, sem que elas corresse algum risco.

O fato das educadoras terem retirado as cadeiras de balanço e as cadeiras de alimentação fez com que o espaço fosse ampliado e, novamente, a introdução de um novo elemento na sala provocou a mudança de relações entre pessoas e delas com os ou objetos.

Seguindo a ideia das almofadas temáticas, os brinquedos espumados e demais introduzidos na sala incentivaram as crianças a fazerem diferentes usos, como é o caso de Pedrinho, que brincou de ser o próprio motorista do carro. (Fig.46).

Figura 43 - Diferentes usos dos brinquedos I.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Figura 44 - Diferentes usos dos brinquedos II.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Figura 45 - Diferentes usos dos brinquedos III.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Figura 46 - Diferentes usos dos brinquedos IV.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Na ação de Pedrinho dirigindo o carro mesmo sem entrar nele, percebemos o quanto o ambiente social em que o ser humano nasce e se desenvolve influencia na ação das crianças. Neste exemplo, ao ver os adultos entrando no carro para dirigir, Pedrinho sente a necessidade de fazer o mesmo e já não brinca de carrinho de modo convencional, mas agindo como motorista em cima do brinquedo. Sendo assim, os instrumentos, os símbolos, os conhecimentos, as linguagens, as práticas, as relações constituem o seu recurso básico de desenvolvimento. Nas experiências que vivenciaram junto com os outros, as crianças estudadas integraram novos modos de ação e de funcionamento dos brinquedos, o que as fez perceber que avançaram em seu desenvolvimento, conforme o exemplo citado.

Outra ação interessante, surgida a partir de nossas conversas, foi a confecção de uma banda de música pelas professoras, usando garrafas pet e tintas coloridas. Testemunhamos seu uso, quando as professoras incentivaram as crianças a produzirem diferentes sons e ritmos. O resultado foi a execução da “banda”, oportunidade que as crianças mostraram suas múltiplas linguagens. (Figura 47)

Figura 47 - Execução de instrumentos musicais pelas crianças.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

É importante dizer que a inserção das crianças na cultura musical ocorre a partir do engajamento em atividades musicais, com motivos e estilos compartilhados pela comunidade, o que amplia para além da opção do “patati-patata”.

Gratier e Apter-Danon (2009, p. 67) defendem que:

Para além do engajamento, o sentimento de pertencimento a uma cultura requer a possibilidade de invenção de novas formas de expressão e a abertura de espaços de intimidade comunicativa, fundamentados no “estar juntos no tempo”. Esse “estar juntos” é um espaço intersubjetivo facilmente criado nas relações que envolvem a música.

Portanto, consideramos de extrema importância a iniciativa das professoras, pois a construção da banda de música funcionou como ferramenta que potenciou o desenvolvimento da linguagem musical das crianças.

Além disso, os brinquedos e as almofadas começaram a ser oferecidos às crianças no centro da sala, organizando essa área como possibilidade de convidar as crianças a transformá-la em espaço do desenvolvimento de brincadeiras. (Figs. 49, 50, 51 e 52).

Mesmo as estantes formando zonas circunscritas, observamos, também, que, em determinado momento (figura 49), foram usadas para controlar as crianças, para mantê-las entre as estantes e a parede.

Figura 48 - Transformação da sala em lugar de brincadeira I.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Figura 49 - Transformação da sala em lugar de brincadeira II.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Figura 50 - Transformação da sala em lugar de brincadeira III.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Figura 51 - Transformação da sala em lugar de brincadeira IV.



Fonte: A autora, outubro de 2014

Os espaços antes vazios, aos poucos, foram sendo preenchidos, especialmente no centro da sala. Este aspecto contribui notoriamente na organização dos bebês na sala de atividades. Observamos movimentos significativos, conforme o que registramos:

Ingride encantada com a sala, interagia com todos os móveis e objetos, andava por toda a sala e pegava nas gravuras da parede e nos brinquedos, cantava, falava e interagia em todo o espaço. (Diário de Bordo: 22/10/2014)

Mel, andava independente por toda a sala, não procurava pela professora, mas interagia com duas coleguinhas. Brincou com o cavalinho, até que descobriu que podia ficar entre as duas estantes vazadas e ainda conseguiu simular uma apresentação na parte do meio das estantes (Diário de Bordo: 22/10/2014).

Marcos, ora dirigia o carro, ora andava em cima dele por todo o espaço. Mariana, e José o imitaram, e logo todos os brinquedos estavam espalhados pela sala. Nesse momento o faz de conta predominou, ora brincavam de ninar, ora de comidinha e também de motoristas. As meninas imitavam completamente a professora ninando as crianças, cantarolando “nana neném do meu coração..”. (Diário de Bordo: 22/10/2014).

Percebemos, nitidamente, nos registros, o desenvolvimento da autonomia das crianças. A nova estruturação do ambiente através do novo mobiliário, dos brinquedos e a disposição dos painéis possibilitaram a exploração e interação de todos os espaços e proporcionaram o desenvolvimento de jogos simbólicos, além do desenvolvimento das expressões orais com autonomia.

Segundo Kamii (1997, p.108), “a essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas”. Compreendemos que quando lhe é dada a

oportunidade de manifestar seus interesses, desejos e suas curiosidades, ao participar das práticas educativas e realizar produções individuais e coletivas, como no caso da pesquisa, as crianças passam a participar e interagir com o espaço de modo relativamente autônomo. Algumas vezes, o significado de autonomia está atrelado a “fazer o que quer”, “do jeito que quer” e “na hora que quer”. Essa é uma ideia errônea sobre autonomia; é importante considerar que, mesmo na mais tenra idade, as crianças reproduzem comportamentos validados pela cultura na qual estão inseridas. No trabalho que realizamos na instituição de Educação Infantil pesquisada, elas puderam rever atitudes tradicionais em favor de posturas mais autônomas no espaço, ainda que mediadas pelas professoras.

As professoras do berçário também enfatizaram que a organização dos berços um ao lado do outro e encostado à parede era para favorecer um espaço mais largo na parte do repouso e, assim, facilita a locomoção e as brincadeiras, tendo sempre em vista que as crianças não se machuquem. Também os tapetes emborrachados serviam de apoio para as crianças brincarem junto ao espelho e demais elementos estruturadores. Em síntese, era constante a preocupação das professoras de deixarem o centro da sala vazio e o entorno com artefatos, seguindo a perspectiva de ser preciso deixar os espaços vazios para a melhor locomoção das crianças.

Nesta introdução, dialogamos com as professoras sobre a possibilidade de oferecermos segurança aos bebês, mas, ao mesmo tempo, favorecermos desafios. Mostramos que seria significativo colocar objetos preenchendo o centro da sala, para que a criança construísse sua autonomia a partir dos desafios inseridos. Claro que de forma segura, como por exemplo, os tapetes emborrachados. Enfatizamos, ainda, a importância da utilização dos “três planos espaciais – chão, paredes e teto” (MOREIRA, 2011, p. 123).

6.5 Quarto momento: introdução das estantes – Outubro de 2014

A última captura de fotos ocorreu dia vinte nove de outubro de 2014, com a introdução de duas estantes vazadas, em dois momentos: 1) encostadas nas paredes em baixo da bancada de mármore e 2) compondo zonas circunscritas. Enfatizamos, anteriormente, que a localização das estantes foi planejada e discutida com as professoras em um dos encontros temáticos, partindo das concepções dos autores que discutem arranjos espaciais em creches e

dos documentos oficiais que discutem os espaços infantis, os quais já destacamos anteriormente neste trabalho.

As estantes foram distribuídas, harmonicamente, pelo espaço, ora ocupando “parede/divisória” da sala, e, outras vezes, ficaram vazias, sem utilidade para que as crianças criassem seus próprios usos e para que também ocorresse interação entre elas. (Figs. 52, 53 e 54).

Figura 52 - Estantes vazadas localizadas na sala do Berçário/I.



Fonte: A autora, outubro de 2014.

Figura 53 - Estantes vazadas localizadas na sala do Berçário/ II.



Fonte: A autora, outubro de 2014

Figura 54 - Estantes vazadas localizadas na sala do Berçário/III.



Fonte: A autora, outubro de 2014

Na figura 54, podemos perceber que as estantes vazadas eram sempre retiradas do lugar pelas crianças, que compunham diferentes arranjos, tamanha era a criatividade que formavam uma variedade de brincadeiras e atividades. As crianças também transformavam as estantes em “beliches”, onde compunham duplas, uma ficava na parte de cima e outra na de baixo. O mais interessante é que elas se sentiam seguras em suas criações e as professoras ficavam de longe, admiradas com tamanha autonomia.

Em outras palavras, o espaço foi se transformando de acordo com as próprias perspectivas das crianças, a partir de seus movimentos e de suas interações. O espaço foi mudando de tamanho e, possibilitando a movimentação e interações sem perturbação, minimizando a intervenção dos adultos. O que permitiu diferentes explorações pela criança.

No entanto, mesmo cientes de que as estantes possibilitavam diferentes contextos e organizações, as professoras inseriam-nas em baixo das bancadas para guardar os brinquedos, pois temiam que as crianças pudessem derrubá-las e acabar se machucando. Entretanto, sabemos que, se as professoras acompanharem as crianças e interagirem com elas nas brincadeiras, nenhum acidente aconteceria. É importante esclarecer que as estantes foram confeccionadas tendo em vista o uso por crianças pequenas, portanto todos os aspectos de segurança foram pensados.

Lima (1989, p.39), ao fazer uma leitura histórica do ambiente escolar, ressalta o caráter disciplinar dos movimentos corporais da criança quando expressa que:

O domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia de controle do pensamento da criança e algumas práticas educativas atingem o paroxismo na aplicação dos meios de imobilizar os pequeninos.

Nesse sentido, percebemos que a espacialização disciplinar ainda está presente na prática das professoras em estudo. Vejamos o que elucidou a copesquisadora Jucelia:

Todas essas novidades são muito boas, mas me preocupo porque eles são muito pequenos. Então é muita responsabilidade nossa, já pensou algum deles quebrar um bracinho, não quero nem pensar. Por isso as vezes ainda sou muito tradicional no uso dos espaços pelas crianças, mas é pensando na proteção deles. (Diário de Bordo, 29/10/14)

A preocupação da professora está bem dentro do modelo tradicional de espaço que faz parte da história da arquitetura e da organização espacial das creches, herdeira do modelo de outras instituições disciplinares, como a escola de ensino fundamental.

Mesmo diante das preocupações das professoras, as crianças utilizavam as estantes em outras perspectivas (Fig. 55). Elas usavam de modos diferentes, de acordo com suas necessidades e criatividade, o que surpreendia as professoras. É importante enfatizar que o foco da introdução das estantes era para estar disponíveis e serem utilizadas de várias maneiras pelas crianças. Percebemos que a organização das estantes na sala do berçário favoreceu o desenvolvimento de brincadeiras. Eles se aventuraram como “mamães”, “motoristas”, “aventureiros” etc., isto ocorreu, pois os instrumentos são necessários à ação.

Figura 55 - Ressignificação do uso das estantes pelas crianças.



Fonte: A autora, outubro de 2014

O momento da organização do espaço proporcionou a reflexão por parte das professoras, no sentido de negociar com as crianças os vários arranjos organizados por elas. A copesquisadora Jucelia reconheceu que:

Sinceramente, não pensei que essas crianças pudessem criar tantos modos de utilizar essas estantes, sabe pensei que não fosse tão útil. Acho que é mesmo importante conversar com elas (Diário de Bordo: 22/10/2014)

Nesse sentido, os diversos usos das estantes pelas crianças “levou-as a refletir sobre a importância das negociações entre crianças e adultos para a arrumação das salas” (MOREIRA, 2011, p. 128), uma vez que foram criados arranjos espaciais diversificados, isto é, as crianças produziram criações não esperadas pelas professoras.

6.6 Quinto momento: Encontro Temático “análise das fotografias da organização dos espaços”

O último Encontro Temático ocorreu no dia cinco de novembro de 2014, quando apresentamos várias fotografias da sala do berçário, o que aconteceu em dois momentos: (1) Julho de 2014 e (2) Novembro de 2014. As primeiras, quando iniciamos a pesquisa, e as últimas, quando concluímos a intervenção. Neste momento da pesquisa, instigamos as copesquisadoras a comentarem as fotos, enfatizando as mudanças e (re)significações físicas dos espaços, relacionando-as às práticas pedagógicas do berçário.

Sobre as fotos realizadas em julho de 2014, as professoras destacaram a quantidade reduzida de brinquedos e das mobílias na sala do berçário, dizendo que o ambiente não parecia preparado para receber as crianças. Elas enfatizaram que:

Ai meu Deus, como a sala estava triste, sem cor e figura. (Co-pesquisadora Jucelia. Encontro temático: 05/11/14)

Gente, como tinha pouco brinquedo, tudo tão sem vida. (Co-pesquisadora Nazia. Encontro Temático: 05/11/15)

Já as fotos de novembro de 2014 foram analisadas pelas professoras com um significativo desenvolvimento espacial, pois já se percebia nas paredes decorações acessíveis às crianças. Assim elucidaram:

Como está legal a presença de brinquedos e das estantes para guardar os brinquedos e nosso mobiliário organizado para guardar o material pedagógico. (Co-pesquisadora Jucelia. Encontro temático: 05/11/14)

Puxa essas fotos mostram como é legal deixar as coisas acessíveis às crianças, olha eu tinha medo que elas quebrassem ou se machucassem. (Co-pesquisadora Nazia. Encontro Temático: 05/11/15)

Para elas, as fotos mostravam a decoração inacessível à criança, expressavam a falta de entendimento do conceito de “ser criança” e que, agora, estava presente no berçário. Em contrapartida, as professoras perceberam que os ambientes precisavam cada vez mais serem potencializados com diferentes brinquedos e painéis. Destacaram, também, a necessidade de uma formação continuada sobre a organização do espaço, por isso, solicitaram a continuidade do nosso trabalho, da nossa presença junto a elas. Discutimos a necessidade da direção organizar essa formação. Os ambientes apresentados nas fotos de novembro de 2014 foram reconhecidos pelas educadoras como os ideais, pois consideravam acolhimento, fantasia e acessibilidade, aspectos essenciais para qualquer criança. Perceberam, também, a necessidade de envolver as crianças na construção de murais e demais aspectos decorativos. Nesse sentido, reconheceram que a decoração ainda estava totalmente feita pelos adultos e, a partir de então, sentiram a necessidade de envolver as crianças como sujeitos do seu ambiente.

Em suma, as professoras perceberam que as transformações do espaço ocorridas nas fotos feitas em novembro de 2014 foram resultados de uma nova perspectiva de espaço em decorrência da nossa pesquisa. Elas mostraram que, agora, se sentiam mais seguras para pensar e estruturar outros ambientes da sala e da creche.

Percebemos como as professoras expressavam um outro entendimento de criança e infância, numa visão totalmente assistencialista, na qual a creche era considerada apenas como depósito de crianças, quando elucidaram sobre as primeiras fotos, as de julho de 2014.

Em contrapartida, as fotos de novembro refletiam a nova perspectiva de espaço pelas professoras. Analisando as fotos do segundo momento, percebemos que as educadoras estavam procurando relacionar o proposto para os espaços da educação infantil, pautadas nos documentos estudados que discutem o espaço para a infância, os documentos foram: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, BRASIL, 1999; Plano Nacional de Educação, BRASIL, 2014; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, BRASIL, 2006 e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, BRASIL, 2009), Brinquedos e Brincadeiras da creche e o ProInfância.

Ancorados em pressupostos bakhtinianos, podemos compreender que os sentidos que se indiciam nos dizeres das professoras sobre um espaço propício para a criança, se

constituíram na relação dialógica com o dito/escrito nos documentos oficiais e o nosso diálogo nos encontros. Esses sentidos, ao mesmo tempo em que se constituem em torno de uma demanda sócio-histórica de interação verbal entre as interlocutoras, produzem visões de mundo e, portanto, formas de ação no mundo.

Os Encontros Temáticos possibilitaram que as educadoras mediadas se colocassem diante das dificuldades e construíssem, coletivamente, saídas possíveis para os impasses ambientais da creche. Embora várias transformações espaciais tenham ocorrido entre os meses de julho e novembro de 2014, alguns problemas com a organização do espaço ainda persistem, mesmo num ambiente construído por uma política em favor da infância – ProInfância – e precisam ser refletidos e redimensionados no seu cotidiano.

Com base em seus posicionamentos e nas experiências realizadas em cada momento da pesquisa, é revelada uma nova conceituação e apropriação do conceito de espaço. Constatamos que as professoras enfatizam o reconhecimento de que, a partir de nossas intervenções, o seu olhar sobre o espaço para a criança foi sendo modificado – seus enunciados apontam para conceitos advindos da Sociologia da Infância e das abordagens da Psicologia, referenciadas em Vygotsky, mediante os quais a criança passa a ser vista como sujeito social, que pensa e é afetivo. É possível afirmar, a partir de suas respostas, que o conceito do espaço para a criança não está pronto e acabado, mas em movimento.

Por outro lado, observamos que, no que concerne às especificidades do espaço para criança, ainda há ausência, na creche pesquisada, de uma reflexão relativa ao uso e à produção de fazeres nesse espaço. Porém, constatamos, nas fases de intervenção, que a criança é capaz de reelaborar, sozinha e em mediação com os pares, seus ambientes de aprendizagem, o que não fica evidenciado nos discursos das professoras.

Durante a introdução dos novos objetos, os estudos da Sociologia da Infância contribuíram para pensar a criança como protagonista no processo de construção do conhecimento e do seu desenvolvimento no espaço, bem como participante no processo de construção da sociedade, em contraposição às concepções tradicionais de criança e infância como categoria abstrata. Nas vozes das professoras, notamos a ausência de ideias da criança como grupo social, bem como a falta de reflexão acerca da capacidade de elaborar hipóteses e aprendizagens a partir do espaço no cotidiano da Educação Infantil. As enunciações das educadoras ainda omitem o discurso dos direitos da criança, as dificuldades no reconhecimento da sua cidadania e a necessidade do reconhecimento das crianças como protagonistas competentes das suas experiências de vida.

No entanto, compreendemos que a ausência de uma visão mais politizada sobre a criança é consequente da falta de acesso a esses conteúdos, pois as educadoras confirmaram ainda não terem tido acesso às publicações oficiais mais recentes acerca da elaboração de um espaço pensado para a criança. Contudo, podemos constatar que, através da pesquisa, foram ampliadas as ideias sobre espaço e criança, reduzindo as concepções tradicionais dominantes que as definem como ser imaturo e incompetente.

6.7 Organização espacial das salas para a inserção – fevereiro/2015

Para sentirmos mais de perto a contribuição da parte interventiva da nossa pesquisa na organização do espaço da creche e com a intenção de realizar um *follow up*, retornamos à creche no início do ano letivo de 2015. Nesse período, acompanhamos o período de inserção das crianças do berçário durante a primeira semana de atividades de 2015. Ao chegar à creche, logo percebemos as novas produções para os espaços. Vimos materiais coloridos, muitos enfeites e decorações em todas as salas. Registramos, através de fotografias, as transformações espaciais do berçário, *locus* da nossa pesquisa, agora com novas crianças, mas com as mesmas educadoras, nossas copesquisadoras. (Figs 56, 57, 58, 59, 60 e 61).

Figura 56 - Introdução de cortinas.



Fonte: A autora, Fevereiro de 2015.

Figura 57 - Painel acessível.



Fonte: A autora, Fevereiro de 2015.

Figura 58 - Animais feitos de espumados.



Fonte: A autora, Fevereiro de 2015.

Figura 59 - Berços com cobertas coloridas.



Fonte: A autora, Fevereiro de 2015.

Figura 60 - Brinquedoteca com novo acervo e totalmente acessível à criança.



Fonte: A autora, Fevereiro de 2015.

Através das fotos, podemos visualizar uma nova concepção de berçário. Organizado com diferentes artefatos motivadores para as crianças explorarem o ambiente em várias perspectivas: animais de pano, tapete emborrachado, cortinas, cobertas coloridas nos berços, painéis acessíveis, dentre outros.

A área central estava ocupada com os materiais inseridos no período da pesquisa, o que permitia a frequente transformação do ambiente. Sentimos, naquele momento, que o nosso estudo contribuiria de maneira significativa para a inserção das novas crianças do berçário do ano de 2015.

Segundo Vasconcellos (2002), a inserção/acolhimento constitui-se num processo dialético de apropriações permanentes de todos os envolvidos, cujos significados e sentidos sobre pessoas e objetos vão sendo negociados. Estas negociações ganham novos contornos ao longo dos vários momentos da creche, como a entrada, mudança de ambiente e agrupamento, mudança de educadores/professores e momento de saída.

O processo de inserção diz respeito aos primeiros contatos que a família estabelece com a creche, os quais vão, de alguma forma, orientar a relação creche-família. No nosso trabalho, destacamos o arranjo espacial como mediador nesse processo, pois entendemos que o espaço é pedagógico e nesse sentido possibilita ou não essa interação.

As professoras do Berçário relataram que, durante a semana de inserção em fevereiro de 2015, todos os artefatos espaciais oferecidos tinham como objetivo estabelecer uma relação de confiança e tranquilidade às crianças e suas famílias, uma vez que seria o primeiro momento que os pais estavam deixando seus filhos numa instituição escolar. Isto está em consonância com o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os

Direitos Fundamentais da Criança (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995/2009, p.13), quando enfatiza: “Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.” Portanto, um ambiente seguro deve envolver os aspectos físicos, emocional e cognitivo. Isto posto, é num ambiente seguro que as crianças podem desenvolver suas potencialidades e construir novas experiências.

As gravuras de animais e plantas ainda faziam parte do berçário. Porém, diferente de 2014, agora estavam visíveis e acessíveis às crianças. O “cantinho da beleza” ainda existia e também estava ao alcance das crianças.

A bancada de mármore ainda funcionava como apoio, servia, na maior parte do tempo, para apoiar capacetes de moto, copos de água para as crianças, cadernos de registro, cadernetas, os pratos de comida. Em outros momentos, a área era destinada para subsidiar tarefas.

As cadeiras de balanço haviam retornado à sala, isso porque as professoras justificaram a importância da sua utilização no período da inserção, uma vez que serviria de apoio para ninar os bebês no momento do choro.

Ao acompanhar a inserção das crianças do berçário na primeira semana de aula do ano de 2015, percebemos que as reflexões coletivas proporcionaram mudanças significativas e foram além das práticas educativas, uma vez que contribuíram para a reformulação da estrutura institucional na qual essas práticas se dão. As transformações ocorridas no espaço de todas as salas da creche partindo do berçário nos fazem pensar que a metodologia do nosso estudo pode contribuir para a formação de professores e outras pesquisas que enfatizem o viés interventivo no contexto de investigação.

Na retrospectiva do tempo, se voltarmos o nosso olhar para ao mês de julho de 2014, momento em que o trabalho de construção de dados se iniciou com foco no berçário, perceberemos mudanças que podem parecer pontuais, no entanto, representam significativas transformações nos fazeres pedagógicos das copesquisadoras junto as suas crianças. O ambiente foi modificado em espaços de desenvolvimento infantil. Indo além do cuidar, os saberes e fazeres, tanto das educadoras, como das crianças foram mobilizados.

Dessa forma, estudar a organização do espaço de uma edificação construída pelo ProInfância à luz dos elementos do contexto da prática é compreender sua utilização pelos seus usuários.

Uma interseção interessante para seguir com a análise do ProInfância foi olhar, de acordo com Ball (1992), para quem, no contexto da prática, as respostas possuem resultados reais, com interpretações e recriações, propiciando mudanças e transformações na política

original. Pensar nos sujeitos do contexto da prática, as educadoras do berçário e suas crianças, é pensá-las como leitoras e autoras envolvidas nesse processo. Algumas vezes, as políticas atingem realização, como a concepção de organização do espaço para a criança com proximidade ao texto oficial do ProInfância e demais políticas que discutem o espaço infantil, outras, sublinham o oposto do que está proposto nos documentos, como o desconhecimento dos mesmos pelas usuárias da creche – ProInfância.

O contexto da prática envolveu o adentrar numa instituição em que o espaço foi edificado pela política – ProInfância – através de observações, encontros temáticos e intervenções. O contexto da prática, neste trabalho, foi considerado um micro-processo político. Ele foi analisado de forma mais minuciosa, pois é para ele que as políticas (ProInfância) foram endereçadas e foram reinterpretadas e recriadas.

A abordagem do ciclo de políticas inspiradora desta pesquisa buscou estabelecer uma ligação entre duas posições: a proposta oficial do ProInfância e as suas ressignificações pelas usuárias desse programa.

Neste capítulo, o contexto da prática foi analisado a partir da compreensão de ter sido para ele que a política (ProInfância) foi endereçada e, nele, foram reinterpretadas e recriadas. Assim, o objetivo principal deste estudo foi compreender como as educadoras, usuárias da creche, veem sua inserção nessa política, a partir de suas concepções de espaço e de criança.

Finalizamos este capítulo compreendendo como Ball (2001) que as políticas de educação nacional não são nunca mera transposição das agendas educacionais externas. Mesmo que se tente implementar uma política de edificação dos espaços de forma determinada, com ordem e certezas definidas, faz-se necessário entendê-la por outro prisma, vendo-a em sua complexidade, com todas as desordens e, principalmente, considerando a demanda histórico-cultural para onde está sendo interpretada e ressignificada.

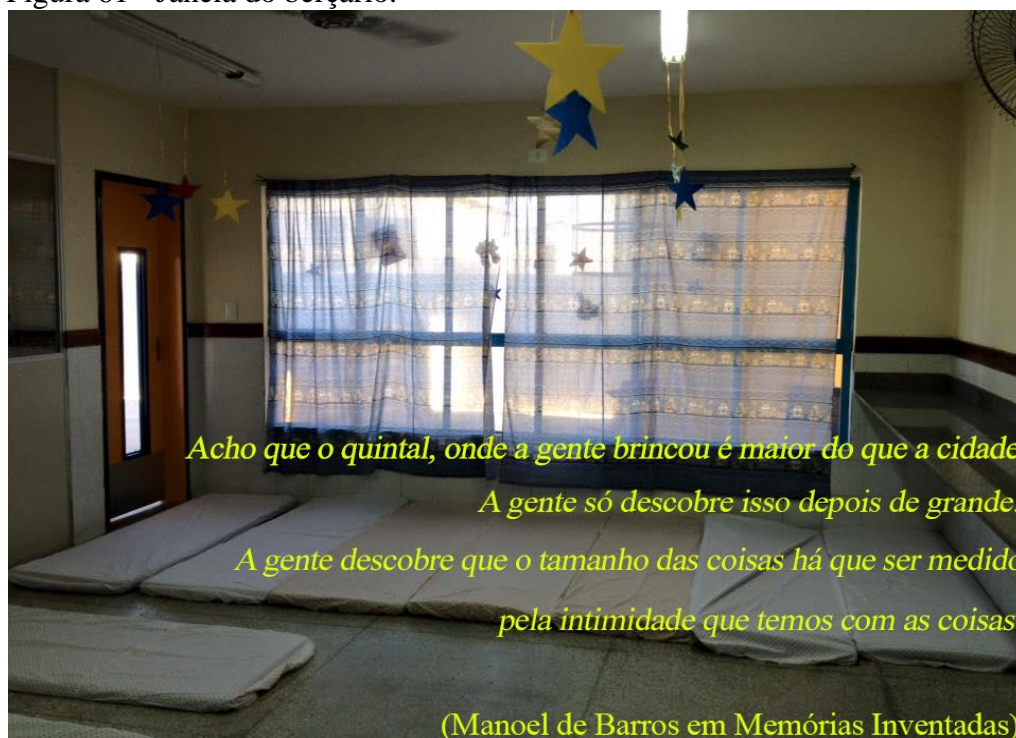
Retomando o início, ainda nos cabe falar de rememorar e falar dos encontros temáticos e os afetos construídos nesses encontros. E por que pensar mais nos encontros do que nas coisas que foram ditas nos encontros? É que o gesto, o olhar, o sorriso, não cabem na linguagem, eles transbordam a linguagem; eles povoam o silêncio, incitando à criação de outros sentidos e, inevitavelmente, de outras formas de viver e de estar no mundo. Por isso, muitas coisas não foram ditas desses momentos de rica e significativa interação e aprendizagem.

Importa dizer que, embora a política de edificação de espaços para a Educação infantil – ProInfância – tenha sido viabilizada de maneira padronizada para todas as regiões, estados e municípios do país, o “contexto da prática”, a creche, âmbito da nossa pesquisa, anuncia que,

mesmo com as lacunas já apontadas anteriormente, é um espaço facilitador de interações para os seus usuários – professores e crianças e outros atores/sujeitos do sistema –, cabendo, a esses protagonistas, avaliar suas necessidades e interesses, de modo que responda melhor às intenções educacionais e, quando houver necessidade, para reavaliar suas próprias intenções educacionais.

CONSIDERAÇÕES, POR ENQUANTO, FINAIS

Figura 61 - Janela do berçário.



Fonte: A autora, Fevereiro de 2015.

Para finalizar este trabalho, apresentamos a Figura 61, utilizada como epígrafe, na qual visualizamos a janela do berçário pesquisado. A escolha desta imagem tem muito a ver com o nosso percurso neste trabalho, uma vez que entendemos que as janelas nos possibilitam ver/conhecer o “espaço” de diferentes perspectivas. Da janela, enxergamos um “ambiente” cheio de alegria e fantasia, mas também de muitos desafios. Janelas que abrimos ao longo da caminhada deste trabalho, ora entre “montanhas e mares”, por ocasião do estágio doutoral no Rio de Janeiro, e, muitas vezes, no “escaldante e caloroso sol” do nordeste potiguar, nosso “lugar”. Em comunhão com Ball, a frase de Manoel de Barros nos inspira que quanto mais intimidade tivermos com as coisas, melhor podemos, nelas, intervir e (re)significar.

É momento de escrever as considerações finais, lembrando, como diz o próprio título, que, Considerações, por enquanto, Finais, por entendermos que um estudo é marcado por sua “temporalidade histórica”, referendada pelo nosso referencial de análise das políticas – Stephen Ball, para quem as políticas devem ser analisadas desde os seus estágios iniciais até o contexto das escolas e salas de aulas, sempre considerando a realidade do espaço, tempo e momento histórico.

Para Santos (1978, p.171)

(...) O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva.

Reportando-nos ao autor, o espaço entre as políticas nacionais da educação infantil e as práticas da escola foi o impulsionador, o campo e também o objeto dessa pesquisa, em que objetivamos analisar como são implementadas e ressignificadas as políticas nacionais de edificação dos espaços no cotidiano escolar da Educação Infantil e a reverberação numa sala de berçário de uma unidade construída pelo ProInfância.

O entendimento das políticas nacionais sobre o espaço e, de modo específico, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/ProInfância, incorporou os significados que as interlocutoras e copesquisadoras desta pesquisa deram-lhe, as interpretações do que foi determinado e do que foi incorporado, bem como os diferentes sentidos propostos nos discursos sobre as concepções de espaço descritos nos documentos oficiais.

A abordagem do ciclo de políticas formulada por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) buscou estabelecer uma ligação entre duas posições: a proposta oficial das políticas e a interpretação construída pelas interlocutoras nos documentos municipais e no uso do espaço pelas copesquisadoras. Assim, buscamos, nas palavras das participantes, nos documentos e nos referenciais teóricos, respostas para as questões de estudo. Ao aceitar esse desafio, não assumimos tal abordagem como ideal, sem limitações ou como sendo uma nova verdade. O próprio Ball admite a continuidade de sua construção e faz revisões esporádicas a sua formulação.

A análise dos contextos básicos do ciclo da política em questão envolveu, respectivamente, os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica (contexto de influência), análise documental, entrevistas (contexto da produção de texto) e encontros temáticos, fotografias, intervenção (contexto da prática). O estudo das políticas que discutem o espaço da educação infantil no Brasil evidenciou que elas sofrem historicamente a influência de diversos segmentos sociais e diferentes concepções educativas.

Ao optarmos pelo ciclo de política, envolvemos vários procedimentos para a análise dos dados. No **contexto de influência**, analisamos as ordens internacionais e nacionais que desencadearam a elaboração da proposta do ProInfância. Percebemos que o mesmo sofreu diversas influências. A relação de interesses das duas esferas administrativas (federação, e

município) determinou a forma como o programa chegou à cidade de Olho D'água do Borges/RN, ou seja, era início de uma nova gestão, na qual o novo prefeito era engenheiro e isso se alinhou à política da federação. Outra questão considerada foram as demandas legais, que propuseram mudanças na edificação dos espaços da Educação Infantil: as metas impostas pelo PNE/01/14 (Estratégia 5, Metas 1) e o item 7 da Resolução nº 5 DCNS/09.

A análise do **contexto da produção** de texto envolveu a análise dos textos dos documentos oficiais nos municípios pesquisados, tais sejam: a proposta pedagógica e o Plano Municipal de Educação e as entrevistas realizadas com as interlocutoras. Nos documentos locais, analisamos a presença dos documentos oficiais que discutem o espaço, especialmente o ProInfância, que, dentre os municípios, apenas foi reverberado em Olho D'água do Borges/RN.

O **contexto da prática** foi importante porque refletiu os efeitos positivos e negativos da implementação da política ProInfância. Foi nele que os sentidos atribuídos aos textos políticos tiveram consequências reais, que levaram a interpretações e recriações. Através das intervenções realizadas, introduzimos mudanças e transformações significativas à política original, ou seja, aos espaços/ambiente.

Iniciamos a tese discutindo o espaço nas políticas públicas para a educação infantil e também enfatizando as várias estratégias que poderiam (re)significá-lo e modificá-lo. Nessa perspectiva, a abordagem teórica histórico-cultural (VYGOTSKY, 1988; BAKHTIN, 2003; 1988; SANTOS, 1999) contribuiu para nos dar o tom, a forma e a possibilidade de transformá-lo.

Assim, referenciamos a investigação nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, compreendendo que a construção de saberes produz-se mediante interações/mediações/internalizações – conversões de teorias e práticas compartilhadas socialmente em sentidos individuais. Desse modo, as próprias situações de pesquisa, ao possibilitarem reflexões orientadas sobre a organização do espaço, revelaram-se como potências de aprendizagens para essa organização.

Enfatizamos que nossa pesquisa se desenvolveu ancorada nos discursos/diálogos das interlocutoras e copesquisadoras, em cuja construção enfatizamos a importância do movimento discursivo nas interações verbais e, nelas, a relevância da questão de estudo como desencadeadora da enunciação, destacando o signo/a palavra com seus múltiplos sentidos e significações e demarcando as posições das copesquisadoras e da pesquisadora em sua posição, necessariamente, “exotópica”, de acordo com os postulados bakhtinianos, para

configurar e legitimar a situação de pesquisa que circunscreveu e marcou os modos de participação de cada uma nos momentos de interação voltados a essa finalidade.

Entre as concepções iniciais e os postulados teóricos, obtivemos pistas do processo de construção das conceituações relativas ao espaço para a criança como elaboração e reelaboração de pensamento complexo, mediante as trocas oportunizadas nos encontros temáticos, o que apontou para o papel mediador do outro em contextos de co-construção, ou seja, a importância da formação na própria instituição em situações de aprendizagem.

Respaldados em Vygotsky (2008), entendemos que as novas significações aludidas ao espaço ocorreram porque as mediações vivenciadas nos encontros temáticos e o uso de signos e instrumentos sociais possibilitaram a aquisição, provocando modificações no modo de pensar, ou seja, os conceitos novos (científicos) transformaram o significado dos conceitos anteriores (espontâneos). Assim, o diálogo dos encontros temáticos funcionou como instrumento de mediação, que ampliou a interlocução entre as copesquisadoras e a realidade do contexto da sala do berçário.

No percurso metodológico da pesquisa, aproximamos Ball e Vygotsky, pois, se para o primeiro, a política não é feita e nem finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico da sua produção, o último trabalha com os sentidos e significados de acordo com o tempo sócio-histórico de cada um. Portanto, os dois autores trabalham na incompletude e não na determinação.

No processo deste estudo, encontramos resquícios de calma e luminosidade. São experiências ditas e vivenciadas que se entrelaçam na vida e fazem crescer o conhecimento e alegria, o prazer e a angústia. Copesquisadoras, pessoas que se encontram e se lançam envoltas na consciência do inacabado. Na, verdade, o inacabamento do ser ou da sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE, 1996).

Chegado o momento de “finalizar” esse trabalho, não objetivamos chegar a uma síntese conclusiva dos resultados, mas refletir sobre o percurso vivido durante a investigação, ciente da constatação e reflexão sobre o objeto de pesquisa e indicações para novas propostas de trabalho envolvendo a organização do espaço como contribuição para o desenvolvimento das crianças.

Numa aproximação de síntese reflexiva, queremos ressaltar pontos fundamentais das respostas possíveis às questões que guiaram a nossa pesquisa. Para isso, retornaremos às questões impulsionadoras desse estudo, muito embora elas não tenham deixado de estar presentes em nenhum momento do percurso:

- Como são ressignificadas as Políticas Nacionais de edificação dos espaços da Educação Infantil?
- Qual o efeito dessas políticas no berçário de uma unidade construída pelo ProInfância?
- Como o espaço deste local é utilizado na prática pedagógica de duas professoras e 13 crianças entre um e dois anos?

Foi nossa intenção, ao longo de toda investigação, estar respondendo as indagações acima, cientes de que fizemos um recorte do real e que não é possível, num único estudo, darmos conta da complexidade de uma situação, em decorrência do tempo, dos recursos e da própria problemática situacional que lida com pessoas que fazem, pensam e dizem de diferentes maneiras e estão em constante mutação.

Por outro lado, também, ocorreram transformações de caráter pessoal. Nossa, talvez, arrogante pretensão de ter respostas para tudo foi substituída por uma visão mais contextualizada, situada pela perspectiva do outro, pois nos dispusemos a ouvir e interagir, seja por meio dos teóricos que lemos, do uso do espaço pelas crianças, nas atividades que observamos ou, principalmente, pelas professoras tão co-construtoras com quem interagimos e com as quais compartilhamos o excedente de visão que, generosamente, foi-nos propiciado nessa pesquisa.

Enfatizamos a importância do caminho que percorremos no município de Natal-RN e nos quatro municípios do médio oeste potiguar. Esse percurso nos permite dizer que, apesar da expansão de infraestrutura proclamada pelo ProInfância, constatamos, através dos dados, o abismo existente entre o ideal e o real e o quanto ainda é preciso avançar. O desafio é estreitar a distância entre o que é proposto para um trabalho que respeite os direitos das crianças e o que se tem traduzido em orientações e nas práticas municipais. Se há um consenso entre pesquisadores e Estado sobre o caráter educativo da educação infantil, o mesmo não acontece em situações concretas, como é o caso da maioria dos municípios pesquisados não possuir uma edificação pelo ProInfância. Kramer (1993, p. 126) inspira-nos a trabalhar na dimensão do sonho-esperança, não só no sentido individual, mas principalmente no sentido da utopia e da aposta coletiva: “precisamos sonhar, porque ainda há muito a se fazer”

A análise das políticas públicas sobre o espaço da educação infantil, de modo especial, o ProInfância, sugere reflexão e ação. É possível afirmar que, para muitos municípios potiguares, especialmente Olho D'água do Borges/RN, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) tem sido uma ação indispensável para a ampliação do acesso e da qualidade na oferta de Educação Infantil, podendo representar, ainda, uma política de

equidade, considerando-se a ampliação significativa do acesso à vaga para grupos historicamente excluídos (nesse estudo, os bebês) desse direito. No contexto da unidade pesquisada, a edificação do ProInfância é a primeira oferta de educação para as crianças bem pequenas, no caso, do berçário estudado. Sendo assim, entendemos que esse programa tem sido promotor da ampliação do acesso à educação para as crianças de até dois anos, ainda que essa expansão seja tímida. Contudo, para que se efetive o direito à educação, não é suficiente garantir a ampliação de vagas; torna-se indispensável a realização de ações, visando à formação continuada dos/das profissionais que irão atuar nas escolas edificadas pelo programa.

Quanto à elaboração do projeto arquitetônico do ProInfância, embora o documento explicita está em consonância com as orientações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (MEC/SEB/COEDI, 2006) e a legislação correlata, que garante a acessibilidade, a segurança, a higiene, além de espaços para brincar e interagir com adultos e outras crianças, infelizmente, não saiu como planejado. Constatamos, na creche pesquisada, que sua arquitetura não favorece as demandas regionais, bem como muito dos seus espaços estão voltados para as peculiaridades dos adultos.

Nossa pesquisa comprovou que a arquitetura da creche, *locus* do nosso estudo, possui as mesmas características e arquitetura das demais do país. Sobre esse aspecto, algumas intervenções realizadas contribuíram para amenizar e transformar algumas dessas lacunas advindas da padronização (cf capítulos 5 e 6). O que nos faz pensar que ações planejadas através de formação continuada no âmbito da escola poderão amenizar e ressignificar o espaço e sua demanda.

Cabe ressaltar que muitos assuntos ainda precisam ser investigados e respondidos, visto que não foi possível aprofundar, mas permearam durante o processo desta pesquisa. Entre eles, elencamos alguns: a) Estruturação de Proposta Pedagógica de acordo com as novas políticas de Educação Infantil sobre o espaço trazida por estes documentos; b) Melhoria da qualidade na Educação Infantil e do bem-estar das crianças; c) Melhoria na formação dos profissionais e a possibilidade da formação continuada principalmente para as professoras do berçário; d) Valorização do trabalho realizado na Educação Infantil; e) Concurso público para educador infantil; f) Ampliação das discussões sobre a Educação Infantil em seus diversos aspectos, como ambientes, afetos, práticas de cuidar e de educar; g) Ampliação do investimento financeiro pelo município na Educação Infantil; h) Melhoria na aquisição de materiais didáticos.

Segundo Benjamim (1987, p. 274), em cada época e em cada lugar, “o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também de sua realização”. Segundo essa concepção, a política vai se construindo na expressão de vários autores que sintetizam uma narrativa, seja pelos discursos, pelos documentos oficiais, pelas deliberações, pelas propostas pedagógicas, pelos planejamentos, seja pela prática com as crianças.

Os dados da pesquisa corroboram para a afirmativa de que, ao mesmo tempo em que o indivíduo é único, singular, sua constituição e formação só se realizam na relação interativa com o outro e, nesse processo, atua também como produtor da realidade social (VYGOTSKY, 1984).

Junto com as copesquisadoras, pensamos e transformamos o espaço em que as crianças do berçário permaneciam todo o dia. Isso foi um dos desafios, porém um dos resultados mais positivos da pesquisa. Mudar e/ou trocar os elementos de lugar: os berços, colocar cortinas, introduzir brinquedos, almofadas temáticas, estantes vazadas, expor as produções coletivas em mural acessível aos bebês, ocupar os espaços externos para brincadeiras ao ar livre, substituindo espaços fechados, favorecer o uso de outros espaços predefinidos, como o refeitório que no início da pesquisa não era utilizado pelos bebês. Todos esses aspectos trouxeram novos significados para uma rotina com mais potência para as crianças.

Ter contato com os documentos oficiais da educação infantil, dialogar, registrar experiências realizadas, construir e reelaborar o espaço são algumas das conquistas evidenciadas pelas copesquisadoras com as quais o diálogo foi estabelecido durante o processo de investigação que dá corpo a esse trabalho, mediante discursos elaborados nos encontros temáticos.

Com a análise das fotografias dos espaços da creche e registros em diário de bordo, bem como através dos encontros temáticos e do questionário, buscamos proporcionar um ambiente de reflexão e diálogo, sempre tendo em vista perceber até que ponto os arranjos espaciais estavam sendo úteis às crianças e em que medida poderíamos melhorar. Isso fez com que as copesquisadoras se sentissem sujeitos do espaço junto com as crianças, e não apenas meras informantes.

O estudo apontou que a escola de educação infantil, como espaço de desenvolvimento da criança, pode e deve constantemente ser reorganizada e transformada, com o objetivo de atender às especificidades da infância. Por exemplo, as bancadas de mármore, que, inicialmente, apresentavam-se como espaço de problema, num segundo momento, foi transformado em espaço para as estantes vazadas.

Outro exemplo de transformação no arranjo espacial da sala do Berçário foi a reorganização dos berços, a retirada das cadeiras de balanço e a introdução de outros estruturadores espaciais coloridos, como o tapete emborrachado e os brinquedos grandes. Para isso, foi preciso dialogarmos com as professoras em encontro temático e repensarmos com elas sua rotina diária e o porquê da localização de cada elemento estruturador de suas salas.

No início da pesquisa, as professoras deixavam a parte central da sala totalmente vazia para as crianças brincarem, pois alegavam que elas poderiam cair e se machucar. Entendiam que, por serem muito pequenas, não conseguiam interagir com o espaço e, por isso, tudo era definido previamente para receber as crianças. Aos poucos, juntos e pelas crianças, os espaços foram ressignificados.

Também verificamos, no início da construção dos dados, que as professoras organizavam os espaços pensando na estética e, tão somente, na acessibilidade adulta. Às crianças, cabia apenas a preocupação com o não machucar-se. Ou seja, os artefatos não faziam nenhum sentido para os bebês. No entanto, conseguimos, com diálogo e reflexão, (re)significá-los, de modo que as crianças passaram a ser protagonistas do ambiente.

Nos encontros temáticos, as educadoras enfatizaram que a inserção dos novos elementos estruturadores, como: brinquedos, almofadas e estantes, facilitaram a organização de ambientes mais criativos e significativos. Isso as levou a refletir que há possibilidade de propiciar a segurança, mas, ao mesmo tempo, é preciso e possível desafiar as crianças em desenvolvimento.

No decorrer da pesquisa, paulatinamente, constatamos as significativas transformações dos ambientes, uma vez que as crianças começavam a interagir, a partir da mediação dos novos elementos introduzidos na pesquisa. Por outro lado, os resultados apontavam que as professoras atentavam com bastante cuidado para a dimensão espacial de suas práticas pedagógicas. Exemplo disso foi a introdução das estantes vazadas na sala, formando zonas circunscritas, o que propiciou às professoras a deslocarem os colchonetes dos berços, possibilitando cenários de faz de conta e brincadeira. As áreas se transformaram em espaços de contação de histórias e outras “artes” pelos bebês.

É importante destacar que retornamos à creche, em fevereiro de 2015, com o objetivo de realizar um *follow up*, momento em que ocorria a semana de inserção das crianças e das famílias. O que encontramos foi um novo berçário, organizado com diferentes objetos que convidavam as crianças à exploração do ambiente de diferentes maneiras. Também o espaço central da sala foi transformado com vários estruturadores, que possibilitavam mudanças contínuas do ambiente.

Quanto à formação continuada do professor da educação infantil, este estudo instiga uma outra perspectiva de formação em serviço, na qual as professoras partem de situações que afligem a sua rotina e refletem sobre novos saberes, fazeres e práticas, assumindo sua postura de copesquisadoras. “A formação do educador é pensada a partir da des-formação do educador, onde a ação pesquisadora se apresenta condição para a apropriação dos conhecimentos e a transformação da prática, criando ZDPs” (MOREIRA, 2011, p. 138).

A investigação apontou que a Educação Infantil vive um momento significativo em sua história: o do reconhecimento de sua importância para a formação humana. Seu grande desafio é possibilitar que as crianças de zero a cinco anos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam frequentar as instituições de ensino, com a garantia de que encontrarão um espaço adequado para atender às suas necessidades e aos seus interesses, tendo respeitadas, dentro do coletivo, suas individualidades.

Nessa direção, não se trata de elaborar uma programação rígida e predefinida para o uso dos espaços, tampouco reduzir a criança ao papel de aluno que deve ter uma educação precoce neles, mas de pensá-los como contextos que educam. Isso significa romper com a ideia de trabalho pedagógico que ainda está muito relacionada com aquilo que acontece puramente dentro da sala de aula. Reafirmamos, quando realizamos essas reflexões, sobre a importância do uso dos espaços externos, pois entendemos que em todos os espaços da Instituição de Educação Infantil as crianças aprendem.

O convite é para reinventarmos o espaço da escola infantil a partir da imagem das crianças como sujeitos que experimentam e constroem o mundo, o que significa percorrer os trajetos pedagógicos com as crianças num contexto escolar, cuja intencionalidade priorize espaços e tempos para brincar, interagir e criar.

Longe de acreditar que conseguimos esgotar o tema de pesquisa aqui iniciado, acreditamos que, ao realizá-la, somamos ao inventário de experiências acadêmicas que vêm construindo novos conhecimentos, novas reflexões, inquietações, e encontramos outros interlocutores para darem continuidade ao diálogo ora iniciado sobre os espaços propícios à infância. Esta é a nossa conclusão ao término desse trabalho. No entanto, não é uma conclusão solitária. Tratamos de uma posição construída depois de diálogos estabelecidos com teóricos, de compartilhar momentos inesquecíveis com as interlocutoras e copesquisadoras, de nos sentirmos modificadas pelo que vivenciamos durante a pesquisa. Após, principalmente, da tomada de consciência do quanto nos constituímos pelo ato generoso do outro, de todos aqueles que nos acompanham na construção de sentidos para

nosso agir e, portanto, na conscientização sobre a nossa responsabilidade ao compartilhar os significados das práticas.

Neste momento, congratulamo-nos com as palavras das copesquisadoras sobre os nossos encontros temáticos e deixamos o convite de continuidade em aberto:

Foi pouco tempo que você ficou com a gente e foi suficiente pra eu pensar novas maneiras de usar o espaço, era bom que pudesse continuar com a gente (...). (Fonte: Sessão Reflexiva, data:26/11/14; Fala da co-pesquisadora Jucelia)

Olha, vou ser franca, esse negócio de pensar que as políticas serviam para planejar eu descobri nos encontros temáticos, seria ótimo que a gente trabalhasse assim – fizesse uma mudança no espaço, aí dialogava, ver o jeito que ficava melhor. Muito importante também é porque agora sei que posso fazer política, construir política. Imagino, como seria produtivo que os nossos encontros continuassem. (Fonte: Sessão Reflexiva, data:26/11/14; Fala da co-pesquisadora Nazia)

Finalizamos, compreendendo como Ball (2001), que as políticas nacionais de educação não são nunca mera transposição das agendas educacionais externas. Mesmo que se tente implementar uma política de forma determinada, com ordem e certezas, que avancem com vistas a melhoria da qualidade do espaço desse nível de ensino.

O que registramos acima apresenta o processo vivenciado tanto pelas copesquisadoras, quanto por nós enquanto pesquisadora, que tivemos o privilégio de viver o que expressa Paulo Freire (2000, p. 25): “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”..

Ao encerrarmos a escrita da tese, damos continuidade às nossas ações como professora das disciplinas da área da infância no CAP/UERN, hoje com novos alunos, compreendendo os momentos de estudo e reflexão sobre o espaço infantil não como atributo físico, mas como elemento indispensável para a construção da autonomia, identidade e o do desenvolvimento da criança.

Como na obra de Saramago – A Bagagem do Viajante (1996) – portamo-nos como eternos viajantes aprendizes e, antes de silenciarmos pelos ditames que nos impõem um ponto final, sem ser o fim, esclarecemos que os altos e baixos fazem parte do caminho. Eles nos conduzirão a novos sentidos. E tudo só pode ser feito pelo coletivo – crianças, professoras, copesquisadoras, interlocutoras e autores.

E, como dedicamos este trabalho **às crianças**, utilizamo-nos das palavras de Nelson Mandela, para expressar nossos sentimentos e desejos, convictos de que tudo é possível, desde que nos entregamos a sonhar e a lutar pela concretização do reconhecimento da criança

como “sujeito legítimo de estudo, cheia de marotas estratégias de afronta à ordem social instituída” (VASCONCELLOS, 2007).

Agora que sou homem velho, são as crianças que me inspiram...
Se eu pudesse, de boa fé, prometer-lhes a infância que eu tive,
Eu prometeria.
Se eu pudesse prometer-lhe que cada um dos seus dias
Será um dia de aprendizado e de crescimento,
Eu prometeria.
Se eu pudesse prometer-lhes que nada
- nem guerras, nem pobreza, nem injustiças –
Privaria vocês de uma vida plena e frutífera,
Eu prometeria.
Mas prometerei apenas o que sei que posso cumprir.
Vocês têm a minha palavra de que continuarei a aplicar
Tudo o que aprendi no começo da minha vida, e
Tudo que aprendi a partir de então, para proteger seus direitos.
(MANDELLA, 2001, p. 23)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (orgs). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1987, p. 27 – 38.

ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. **Cadernos Cedes**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1987, p. 8 – 26.

AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é este?** 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2003.

AGUIAR, Wanda Maria J. Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 125-142, jul. 2000.

ALARCÃO, I (Org.). **Professores reflexivos em escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 104)

AMORIM, K. S. **Bebês com quadros orgânicos patológicos na creche: rede de significados, mediadores das práticas de cuidados**. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2002.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: _____. **Educação da Infância: História e política**. Niterói: UFF, 2013.

AQUINO, L. A.; AZEVEDO, G. A. N.; VASCONCELLOS, V. M. R. et al. A abordagem conceitual e metodológica do Grupo Ambiente-Educação. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora. **Tendências e desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksmam. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.196p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. Hucitec: São Paulo, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

BALL, Stephen; BOWE, Richard ; GOLD, Anne. Reforming Education & Changing Schools: case studies In: _____. **PolicySociology**. New York: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the —implementation of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J. **Educationreform**: a criticaland post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e ralações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2,p. 27-43, 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.15, n.2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <www.redalyc.org>.

BALL, Stephen J. Stephen Ball e a educação (entrevista a Lucíola Licínio de C. P.Santos). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.40, p.11-25, dez. 2004.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Desenvolvimento inicial da criança**: manual para usuários do website. Washington: Banco Mundial, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Brasil desenvolvimento da primeira infância**: foco sobre o impactoDas pré-escolas. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2002. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,contentMDK:21436434~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html>>. Acesso em: 20 ago.2013.

BANNAN, Nicholas; WOODWARD, Sheila. Spontaneity in the musicality and music learning ofchildren. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. **Communicative musicality**: Exploringthe basis of human companionship. Oxford: Oxford University Press, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E.. **Educação infantil** : pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001. p.67-79.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, Sandra M. S. Educação Infantil: qual o currículo com as crianças pequenas? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais**. São Leopoldo, UNISINOS, 2010.

BARRETO, Ângela M.R.F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos CEDES**: grandes políticas para os pequenos. Educação Infantil. Campinas, n. 37, 1995.

BARKER, R. G. Wanted: an eco-behavior science. In: WILLIAMS, E. P.; RAWSH, L.H. (Eds.) **Naturalistic Viewpoints in Psychological Research**. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1969. p.31-43.

BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BENJAMIM, W. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOWER, H. C. S. **O lugar do ambiente na educação infantil**: estudo de caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer. Dissertação (Mestrado). PROARQ/FAU/UFRJ, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora. 1994.

BRANDÃO, Z. **A crise dos paradigmas e a Educação**. São Paulo. Cortez, 1995. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo; v. 35).

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Assembleia Legislativa. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069. Brasília: Centro Gráfico, 13 jul. de 1990. 126p.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Ensino Fundamental: Departamento de Política de Educação. **Educação infantil no Brasil**: situação atual. Brasília, DF, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

_____. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação-MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Lei n. 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 dez. 1996b. 68p.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria da Educação Fundamental-SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998a.3v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL, Senado Federal. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEC, 2009.

_____. (s.d). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE**. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/Proinfância.

_____. **Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebê e crianças pequenas**: manual de orientação pedagógica: módulo 4. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE n. 006 de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Seção 1, p. 16.

BRASIL. **Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007d. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 - 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 207-224, jan./abr. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117-127, março/1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvica; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos**. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; PADOVANI, Agrupamentos preferenciais e arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.5, n.2, pp. 443-470, 2000.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M.R.B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creche. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da USP. 1990.

_____. Psicologia Ambiental e do desenvolvimento.: o espaço em instituições infantis. In: GUZZO, R.; PINHEIRO, J. Q.; GÜNTHER, H. (Org.) **Psicologia Ambiental: entendendo as relações do homem com o seu ambiente**. Campinas: Alínea, 2004.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. In: Faria L. G.; Aquino L. M. L. **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. Como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: FARIAS, A. L. G. de; PALHARES, M. S.(Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 19-49. (Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

_____, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das Reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.

CALLIGARIS, C. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Arned, 2003. 264p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1988.

FARIA, A. L. G.; Aquino, L. M. L. (Orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 67-97. (Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

FERREIRA, A. L. Possibilidade e realismo crítico da Pesquisa e da Formação; a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, I. M. L.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: KUHLMANN, Junior Moyses. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FORMOSINHO, João. Prefácio. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Modelos curriculares para educação de infância**. 2. ed. Porto: Porto, 1998. p. 11-12.

FORMOSINHO, João; KUHLMANN JR., Moysés. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. 503p.

FOUCAULT, Michel. Truth and Power. In: GORDON, C. (Ed.). **Power/knowledge: select interviews and other writings- 1972/1977**. London: Harvester Wheatsheaf, 1980. p. 109-133.

FRANGELLA, R. C. P. **Educação Infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação**. Teias, v. 10. Rio de Janeiro, 2009.

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O ensinar e o aprender na sala de aula. **Cadernos para o professor**, Juiz de Fora, v. VI, n. 6, p. 6-13, 1998.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1995.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 334p.

GIL, Márcia de Oliveira. **O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,

GONZALEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003

GRATIER, Mary; APTER-DANON, Gisèle. The improvised musicality of belonging. Repetition and variation in mother-infant vocal interaction. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. **Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship**. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 301-327.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004. 248p.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

JOBIM E SOUZA, Solange. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, SONIA; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e as Ciências Humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

JUSTO, J. S. ;VASCONCELOS, M. S. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 760-774, 2º semestre de 2009.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KRAMER, Sônia. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1992.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. Formação de profissionais em educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, S e MOTTA, F. “Verbete criança”. In: OLIVEIRA, D.A. ; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. 2010

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Um estudo de caso no colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira; Thomson Larning, 2002.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 210p.

LACLAU, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires: FCE. 2005.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Oxford: Blackwell, 1998.

LEGENDRE. A. Appropriation par lês enfants de l’environment architectural. **Enfance**, Paris, n. 3, p.389-395, 1983.

LEGENDRE. A. L'experimentationécologiquedansl'approchedescomportements sociaux de jeunes enfants engroupe. In: BAUDONIERE,P. M. (Ed.) **Etudierl'enfant de lanaissance à 3 ans**. Paris: Collection Comportements, CNRS, 1985. p. 165-181.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-58.

LIBERALI. F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES. M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. v. 1, p. 87-117.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. A formação de professores para a educação infantil: evolução histórica e proposições atuais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA, 9, 2004, Natal. **Anais do X Seminário de Pesquisa do CCSA**. Natal: CCSA/UFRN, 2004

LOPES, A. C.; MACEDO, E. As contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1977. (Atualidades pedagógicas).

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. **A educação inclusiva na legislação do ensino**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007, 86 p. (Col. estudos pedagógicos; v. 1).

MACHADO, C. R. S. Momentos da obra de Henri Lefebvre: uma apresentação. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 1, n. 131, p. 83-95, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger et al. **Vygostky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p.47-69, jan/abr.2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Mônaco. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANDELA, Nelson. Lembranças da Infância. Trecho extraído da publicação: **Situação Mundial da Infância**. UNICEF, 2001.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário**. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MOREIRA; VASCONCELLOS, Vera M. R. de. **Formação do educador/professor de creche: as questões da inserção e do arranjo espacial. Infâncias e Crianças: lugares em diálogos**. Cuiabá-MT, EduFMT, 2012.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros & desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSER, G. Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia, vol. 3**, n.1, 1998.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLDS, A. R. Designing settings for infant and toddlers. In: WEINSTEIN, C.S. ; DAVID, T.G. (Eds.) **Spaces for children: the built environment and child development**. New York: Plenum, 1987. p. 117-138.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Modelos curriculares para educação de infância**. 2. ed. Porto: Porto, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAINEL DE CONTROLE DO MEC – MAPA PROINFÂNCIA – CRECHES E PRÉ ESCOLAS. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/mapas/mapaProInfancia/creche/creche/2012_2014>. Acesso em: 5 jun. 2014.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-18. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 7-24.

PINHEIRO, J. Q. Dossiê Psicologia Ambiental : apresentação. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.2, n.2 , p. 329-333, 1997.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

PINTO, Manoel. A infância como construção social. In: PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto (Coord). **As crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho, 1997. p. 33-73 (Coleção Infans- Centro de Estudos da Criança).

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. **Revista Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A.; BRASILEIRO, A. et al. **Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2009.

ROHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Trad. Danilo Di M. de Almeida e Maria L. Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

ROCHA, M. ; AGUIAR, K. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v.23, n.4, p. 64-73, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. In: **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, n.107, jul. 1999. p. 7- 40.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.25-63, mar. 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou, da, educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 684p.

SAINT-EXUPERY. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Agir. 1981.

SACRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, O. L. Pérez Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAGER, F. **O significado do espaço físico da escola infantil**: uma abordagem das representações sociais do lugar. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Psicologia, 2002.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997a.

SANTOS, Milton. O espaço geográfico, um híbrido. In: _____. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 72-88.

SANTOS, Milton **Por uma Geografia Nova**: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. (Orgs.) **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. Tese (Doutorado) - UERJ, 2012.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 2000.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: LEITE FILHO, A.; GARCIA, R. L. (Orgs.) **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: _____. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Edições Asa, 2004.

SARMENTO, M. J.. A infância (in)visibilidade. In: VASCONCELLOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. **Infância (In)visível**. Araraquara.SP: Junqueira Marins, 2007.

SARMENTO, M. J.. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 26, n. 91, p. 361-378, maio/ ago, 2005.

SANNOFF, H. **Visual research methods in design**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

SARAMAGO, José. **A bagagem do viajante**. Lisboa: Editorial caminho, 1996.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Edição Especial, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 out. 2014.

SCHAPER, N.; SHAPPER, H.; SILVA, L.S. P. A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche : entre a construção e a relação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador. v. 18, n. 31, p. 1-11, jan./jun. 2009.

SCHAPPER, I.; SILVA, L. S. P. Ação colaborativa na creche: compartilhando sentidos e significados. In: SILVA, L. S. P ; LOPES, J. J. M. (Org.) **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 61-68.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/2000.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Trad. MirnaPinky. São Paulo: Contexto, 2006. 214p.

STACCIOLI, Gianfranco. **O diário do acolhimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VASCONCELLOS, V.M.. (Org.). **Educação da Infância: história e política**. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2013.

VASCONCELLOS, V. M. R.; Sarmiento, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. **Perspectiva Co-constructivista na Psicologia e na Educação**. Porto Alegre: artes Médicas, 1995.

VASCONCELLOS, V. M. R. **Contexto de desenvolvimento e formação de subjetividade**. Projeto de pesquisa. FAPERJ/UERJ, 2007.

VASCONCELLOS, V. M. R. Formação de profissionais da Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.73, p.98-103, 2001.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, V. M. R. ; AQUINO, L. M. L.; LOBO, A. P. S. A integração da educação infantil ao sistema de ensino. Exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, D, B. ; FARIA, L. C. M. (Orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A. 2011.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância & psicologia: Marcos Teóricos da Compreensão do Desenvolvimento da Criança Pequena. In: JORNADA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2., 2001, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001.

- VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. RJ: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VIGOSTKY, L. S. **A construção do Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2. ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A , 1990.
- VYGOTSKY, L. S.. **Obras Escogidas: problemas de Psicología General**. Madrid: [s.n.], vol. 2. 1993
- VYGOTSKY, L. S.. O Manuscrito de 1929. **Revista Educação e Sociedade 71**: Cedes, p. 21- 44, 2000.
- VYGOTSKY, L. S.. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VITÓRIA, T E ROSSETI-FESRREIRA, M.C. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, 86, p. 55-64.1993.
- WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1995.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - Carta de apresentação do projeto aos pais⁶⁰

Rio de Janeiro, 23 de julho de 2014

Prezados responsáveis,

Meu nome é Maria Ghisleny de Paiva Brasil, sou aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ). Apresento um resumo de minha pesquisa sobre os “Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas” e convidar seu(a) filho(a) a participar dela.

O projeto de pesquisa, aprovado encontra-se sob orientação da Professora Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, e está devidamente autorizado pela Secretaria Municipal de Educação do município, em acordo com a diretora da Creche Institucional Prof.^a Rita Firmo de Souza, Prof.^a Gisele Soares Inácio. A pesquisa tem por objetivo perceber como as políticas nacionais são ressignificadas, nas municipais e compreender o efeito disso no berçário da Unidade construída pelo ProInfância.

Para isso, está dividida em três etapas: primeiro, investigar como as políticas nacionais são ressignificadas nas municipais; segundo, investigar o efeito dessas políticas em uma sala de aula com crianças de até dois anos e terceiro, investigar como as professoras e as crianças transformam o espaço/ambiente em lugares.

Durante o primeiros meses do ano, observei os ambientes da creche como um todo com o objetivo de perceber como têm sido organizados para atender às necessidades de desenvolvimento das crianças. Dialoguei com as professoras e a diretora sobre o uso desse espaço, considerando que este é uma construção feita por uma das políticas nacionais – o ProInfância.

Em agosto, pretendo realizar fotografias. Nesse sentido, é preciso que a carta em anexo seja assinada autorizando a participação de seu filho na pesquisa. Esclareço que essa

⁶⁰ Adaptado de Moreira (2011)

atividade não comprometerá a rotina das crianças e assumo o compromisso de que o material será usado unicamente para fins da pesquisa preservando a identidade delas.

A pesquisa de campo tem previsão de acontecer de agosto a outubro. Deixo disponível uma cópia do projeto na direção da creche, caso queiram conhece-lo. E estarei à sua disposição para eventuais dúvidas ou sugestões. Os meus contatos são: e-mail ghislenybrasil@hotmail.com ou por telefone (84)9615-7713 ou (84)3363-0045.

Agradeço antecipadamente a vossa compreensão colocando-me a disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Profa. Maria Ghisleny de Paiva Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPEd/UERJ

Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão NEI:P&E/UERJ

APÊNDICE B - Termo de consentimento⁶¹

TERMO DE CONSENTIMENTO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: ESPAÇO(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARIA GHISLENY DE PAIVA BRASIL
ORIENTADORA: VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS
(Vera.Vasconcellos@pq.cnpq.br)

TERMO DE CONSENTIMENTO

Através deste documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela Prof.^a Maria Ghisleny de Paiva Brasil (ghislenybrasil@hotmail.com), doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação/UERJ, conforme estão descritos na súmula que me foi entregue.

Estou informado(a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados, terei total liberdade para questionar ou mesmo, me retirar ou a minha criança, (nome da criança)_____ desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu, meu/minha filho(a) e minha família seremos respeitados em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) O nome do meu/minha filho(a) não serão divulgados. Todas as informações individuais têm caráter confidencial
- b) A captura de fotos é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública.
- c) As atividade não comprometerão a rotina das crianças e assumo o compromisso de que o material será usado unicamente para fins da pesquisa preservando a identidade delas.

Autorizo a participação do(a) meu/minha filho(a) nesta pesquisa, bem como, a eventual utilização de imagens para fins do estudo.

Rio de Janeiro, 01 de agosto de 2014

⁶¹ Adaptado de Moreira (2011)

Nome da criança: _____ Codinome: _____

Nome da mãe/pai/responsável: _____

Assinatura _____

Ciência da Direção da Creche Rita Firmo de Souza _____

Nome da criança: _____ Codinome: _____

Nome da mãe/pai/responsável: _____

Assinatura _____

Ciência da Direção da Creche Rita Firmo de Souza _____

Nome da criança: _____ Codinome: _____

Nome da mãe/pai/responsável: _____

Assinatura _____

Ciência da Direção da Creche Rita Firmo de Souza _____

Nome da criança: _____ Codinome: _____

Nome da mãe/pai/responsável: _____

Assinatura _____

Ciência da Direção da Creche Rita Firmo de Souza _____

Nome da criança: _____ Codinome: _____

Nome da mãe/pai/responsável: _____

Assinatura _____

Ciência da Direção da Creche Rita Firmo de Souza _____

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPED
ROTEIRO DE ENTREVISTA
ESPAÇO(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS

OBJETIVO DA PESQUISA: Analisar como são implementadas e ressignificadas as políticas nacionais de edificação dos espaços no cotidiano escolar da Educação Infantil e a reverberação numa sala de berçário de uma unidade construída pelo PROINFÂNCIA.

Entrevista realizada com _____
 Entrevista realizada em _____
 Local da realização _____
 Recursos de realização _____

1ª parte – LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Agradecer a disponibilidade; Garantir confidencialidade dos dados; Esclarecer sobre o problema e os objetivos da entrevista.

2ª parte – POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: Obter dados sobre o posicionamento das secretárias sobre as políticas Nacionais da Educação Infantil

1. Fale sobre as políticas Nacionais para a Educação Infantil a partir das implementadas no ano de 2006.

3ª parte – IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO

Objetivo: Conhecer como as políticas públicas para Educação Infantil foram implantadas no município

1. Como as políticas Nacionais para Educação Infantil /2006 – 1- Diretrizes; 2-Parâmetros de qualidade, 3- parâmetros de infraestrutura, 4- Brinquedos e Brincadeiras nas creches, 5- Indicadores de Qualidade, 6- PROINFÂNCIA aos dias atuais ecoam no município? Como pensar o município nessa política? Como essas políticas foram **RECEBIDAS**? Como estão sendo implementadas?
2. Quais são os documentos oficiais para Educação Infantil do município/ PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PROPOSTA PEDAGÓGICA? Que políticas são implementadas?

3. Como os professores, diretores, coordenadores e demais envolvidos **INTERPRETAM** os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política?
4. Os profissionais envolvidos na implementação têm **AUTONOMIA E OPORTUNIDADES** de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Como recebem as políticas?
5. Quais as contradições, conflitos e tensões na interpretação dos profissionais pelos formuladores?
6. Quais as dificuldades na prática? O contexto da prática influencia o contexto da produção do texto das políticas? Como as informações do contexto da prática são levadas aos produtores do texto da política?
7. O acesso a EI nos municípios? Vagas? Matrículas? 0 a 3/3 a 5? Quadro atualizado.
8. A Resolução Nº 5 do CNE institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Reconhecimento da diversidade cultural e singularidade humana). Como você percebe essas orientações nas políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares do município?
9. Como os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (qualidade na EI, promovendo igualdade de oportunidade, considerando a diferença e diversidade) ecoam nas escolas de educação Infantil do município?
10. E os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura (qualidade dos ambientes, do espaço físico) tem contribuído para a construção dos espaços de funcionamento da educação infantil?
11. Há quase 20 anos da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, como encontra-se a Educação Infantil do município?
12. Sobre a situação da realização de concursos para educador infantil no município?
13. E sobre Proposta Pedagógica, sabe como estão sendo elaboradas? Ou, se mesmo, existem nas Escolas de Educação Infantil?
14. Compromisso do município com a infância? Tem projetos, programas direcionados?
15. Como são planejadas as ações educativas para a infância no município?

4ª parte – IMPLEMENTAÇÃO DO PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO

Objetivo: Perceber como o ProInfância foi implantado no município

1. Sobre o ProInfância (PROGRAMA NACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO E AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS PARA A REDE ESCOLAR PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL) no Município.
2. Quantas unidades foram construídas ou reformadas/ampliadas pelo programa?
3. Qual o efeito dessa política na sala de aula, no cotidiano...
4. Como o espaço e o tempo deste local (que foi construído pelo ProInfância) é programado e efetivado na prática pedagógica cotidiana de professores e crianças pequenas?
5. Como o espaço é utilizado/explorado nas atividades com as crianças do berçário?
ODB
6. Como o tempo de atividades com as crianças é proposta na creche? ODB
7. Fale sobre o Seminário Estadual do PROINFÂNCIA / MEC, ocorrido agora em Natal...

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

AGRADECIMENTOS

APÊNDICE D - Slides/apresentação do projeto de pesquisa

<p style="text-align: center;">ESPAÇO(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS</p> <p style="text-align: center;">Doutoranda: Maria Ghisleny de Paiva Brasil Orientadora: Prof^a. Dr^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos</p>	<p style="text-align: center;">Justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • O espaço, quando bem planejado e organizado, se constitui em um parceiro do educador, sendo um elemento curricular por natureza, na medida em que as diferentes interações entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre estas e os materiais se efetivam tendo como base um determinado espaço. • A pesquisa está dividida em três momentos: (1) estudo do espaço no ciclo de políticas (2) estudo exploratório e (3) Intervenção.
<p style="text-align: center;">Objeto de Estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas de edificação dos espaços da Educação Infantil. 	<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar como são implementadas e ressignificadas as políticas nacionais de edificação dos espaços no cotidiano escolar da Educação Infantil; • Conhecer o efeito das políticas sobre o espaço no berçário de uma unidade construída pelo PROINFANCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil • Compreender a utilização desse espaço por duas professoras e treze crianças entre um e dois anos
<p style="text-align: center;">Questões</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como são implementadas e ressignificadas as Políticas Nacionais de edificação dos espaços da Educação Infantil? • Qual o efeito dessas políticas no berçário de uma unidade construída pelo PROINFANCIA? • Como o espaço deste local é utilizado na prática pedagógica de duas professoras e 13 crianças entre um e dois anos? 	<p style="text-align: center;">Documentos Oficiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Curriculares Nacionais/2009; Parâmetros Básicos de Infraestrutura (2006); Parâmetros de Qualidade (2006); Indicadores de Qualidade (2009); Critérios para o atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das criança (2009), o Novo Plano Nacional de Educação (2014) e o PROINFANCIA (2007),
<p style="text-align: center;">Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • A base teórico-metodológica, está baseada nas contribuições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky (2007), M. Bakhtin (2011) • Abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball (2011) 	<p style="text-align: center;">Referencial Teórico</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vygotsky (2007) ➤ Bakhtin (2011) ➤ Ball (2011) ➤ Aquino (2008) ➤ Vasconcellos (2007, 2013) ➤ Horn (2004) ➤ Carvalho (2004) ➤ Moreira (2011)
<p style="text-align: center;">Contexto do estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quatro municípios: Patu, Umarizal, Rafael Godeiro e Olho D'água do Borges/RN 	

APÊNDICE E - Slides/concepções de espaço nos documentos oficiais

CONCEPÇÕES DE ESPAÇO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

- Para a efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição. **(resolução nº 5/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs)**

- Os ambientes físicos das instituições de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. **(Indicadores de Qualidade, 2009)**

- Para implementar esse eixo pedagógico principal – as interações e a brincadeira, é preciso identificar que espaços físicos a creche dispõe, planejar o seu uso, selecionar e organizar os brinquedos e materiais, dispor de equipes que planejam atividades dentro de programas consistentes para as crianças, em conjunto com os pais e a comunidade. **(Brinquedos e Brincadeiras na creche-Módulo 4, 2012)**

- A organização dos dois volumes dos **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil** que abordam especificamente a construção e reforma da dimensão física ou do espaço. Neles há a defesa, de que a construção das unidades de educação infantil deve incorporar, por intermédio de metodologias participativas, as necessidades e os desejos dos usuários, considerando a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais.

- No documento **Critérios para o atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças** (BRASIL/SEC/MEC, 2009, sobre o espaço, enfatiza que as crianças têm direito ao movimento em espaços amplos, para isso, enfatiza alguns critérios indispensáveis.

- **PROINFANCIA** - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação.

APÊNDICE G - Indicadores de diagnóstico dos municípios pesquisados

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL – DINTER
 LINHA DE PESQUISA: INFÂNCIA, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

INDICADORES DE DIAGNÓSTICO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

1. O Município e seu contexto sócio-econômico-cultural

Caracterização da localidade (cidade ou distrito) considerando:

Numero de habitantes;

Aspectos territoriais;

Principais atividades econômicas; c) condições de trabalho, saúde, moradia;

Aspectos culturais, atrações turísticas – o que a diferencia das demais comunidades;

Aspectos físicos: Praças etc;

1.6 População de 0 a 5 anos

2. Mapa da Educação

2.1 Sistema de Educação(Estadual, Municipal, Particular);

Estadual

Municipal

Particular

2.2 Quantas Escolas:

a) Ensino Infantil b) Ensino Fundamental c) Ensino Médio

2.3 Nº de alunos por seguimento

2.4 Escolas na Zona Rural? Há especificidades?

3. Situação do atendimento na Educação Infantil

3.1 - Número de Instituições

3.2 - Nível de atendimento (Creche e Pré-escola)

3.3 - Número de Crianças em cada nível

3.4 - Total de crianças atendidas

3.5 - Organização das turmas – idade ou outro?

3.6 - Localização das escolas

4 Políticas Públicas para a Infância

4.1 Documentos Municipais/ Em que medida as políticas do município sobre a infância dialogam com as Políticas Nacionais da Educação Infantil (DCNs/ PNE/ RCNEI)? Há uma nova visão e propostas para a E. Infantil após essas políticas?

4.2 Proposta Pedagógica

O cotidiano escolar da Infância em seus diferentes aspectos.

Como se planejam as ações educativas para a Infância no Município.

Como os profissionais docentes e técnico-administrativos da Escola se relacionam com os pais ou responsáveis por seus alunos?

Que representações os profissionais e a comunidade fazem da Escola de Ensino Infantil como ela é e de como gostariam que ela viesse a ser.

APÊNDICE H - Ambientes do prédio financiado pelo PROINFÂNCIA da cidade de Olho d'Água do Borges-RN

ÁREA ADMINISTRATIVA: recepção, secretaria, almoxarifado, sala de professores, sala de reuniões, sala da diretoria, sala da coordenação, sanitários e área da circulação.

ÁREA DE SERVIÇOS: lavanderia, rouparia, serviços gerais, depósito de material de limpeza, sanitários, vestiário para funcionários, circulação.

ÁREA DE ALIMENTAÇÃO: refeitório, cozinha, preparo, distribuição, lactário, lavagem de utensílios, lavagem de panelas, recepção e estocagem, alimentos não perecíveis (dispensa), alimentos perecíveis (freezer/geladeira).

ÁREA PEDAGÓGICA:

Berçário – 9 meses a 1 ano e 6 meses

Acesso, armário, sala de atividades, sala de repouso, brinquedos, alimentação, banho, fraldário, solário, varanda.

Creche I – 1 ano e 6 meses a 2 anos

Acesso, armário, sala de atividades, sala de repouso, banho, banheiro, solário, varanda.

Creche III – 2 anos a 3 anos

Acesso, armário, sala de repouso, banho, banheiro, solário, varanda.

Pré-Escola – 4 anos a 5 anos

Sala de atividades, solário, varanda, sala multiuso (TV, DVD, biblioteca), informática.

ANEXO A - Artigos da resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, que institui o PROINFÂNCIA

Art. 1º Os recursos financeiros do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA serão destinados à cobertura de despesa de investimentos em construção, reforma, equipamentos e mobiliários para creches e escolas públicas das redes municipais e do Distrito Federal.

Art. 2º A assistência financeira, de que trata o artigo anterior, será concedida ao Distrito Federal e aos municípios definidos como prioritários no Manual de Assistência Financeira do FNDE-2007.

Art. 3º A assistência financeira será processada mediante solicitação do Distrito Federal e municípios de acordo com a esfera administrativa que a escola pleiteada pertence ou pertencerá, por meio de projetos de infra-estrutura das redes públicas escolares e de equipamento e mobiliário, elaborados sob a forma de plano de trabalho.

Parágrafo Único - O atendimento com assistência financeira condiciona-se a:

I. observância dos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil;

II. no caso de construção, concordância do proponente em adotar o projeto executivo disponibilizado pelo FNDE.

III. aprovação de Plano de Trabalho, cuja análise técnica ficará a cargo, exclusivamente, da Diretoria de Programas e Projetos Educacionais - DIRPE/FNDE.

IV. no caso de construção ou reforma, apresentação de documentos que comprovem a propriedade do terreno, conforme definido na Instrução Normativa nº 01/97, da Secretaria do Tesouro Nacional.

Art. 4º O projeto específico e a documentação de habilitação dos órgãos e entidades deverão ser entregues na Coordenação de Habilitação para Projetos Educacionais - COHAP/FNDE, nos prazos estabelecidos, no endereço: Setor Bancário Sul - Quadra 02 - Bloco F - Edifício Áurea - Térreo - Sala 07 - CEP: 70070-929 - Brasília - DF; podendo, ainda, ser postados nas agências da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - ECT, por meio de Aviso de Recebimento - AR; ou encaminhados via outra empresa de transporte de encomendas, com comprovante de entrega.

Parágrafo único - Deverá ser dada preferência ao envio de projetos por meio eletrônico, pelo Sistema de Acompanhamento de Projetos Educacionais - SAPENET, disponível no sítio do FNDE: www.fnde.gov.br, cuja análise será priorizada pelo FNDE.

Art. 5º Os órgãos e entidades responsáveis pelos pleitos, que ainda não se encontram habilitados ficam obrigados a apresentar documentos de habilitação em conformidade com a resolução de habilitação expedida pelo FNDE para o exercício de 2007.

Art. 6º As transferências de recursos, objetivando a execução de projetos tecnicamente aprovados, serão efetuadas por meio de celebração de convênio entre o FNDE, Distrito Federal e Municípios, condicionada à disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros do FNDE, à adimplência e à habilitação do órgão ou da entidade proponente em 2007, observados, ainda, para a liberação dos recursos, os termos do art 73, inc. VI, alínea a, da Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.

§ 1º. Para a liberação dos recursos será indispensável, o preenchimento completo e atualizado dos dados orçamentários relativos à educação, no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação - SIOPE, instituído pela Portaria MEC nº 06, de 20 de junho de 2006.

§ 2º. A assistência financeira de que trata esta Resolução deverá ser incluída nos orçamentos dos órgãos ou entidades beneficiárias dos recursos, quando integrantes da administração pública de qualquer esfera de governo.

§ 3º. Os recursos financeiros transferidos por força dos convênios não poderão ser considerados, pelo Distrito Federal e Municípios, no cômputo dos 25% (vinte e cinco por cento) de impostos e transferências devidos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

Art. 7º Os recursos serão transferidos na quantidade de parcelas e nos prazos indicados no cronograma de desembolso do plano de trabalho aprovado, após a publicação do extrato do convênio, da portaria ou do termo aditivo, no Diário Oficial da União, observada a disponibilidade de caixa do FNDE.

Art. 8º As transferências dos recursos financeiros serão suspensas até a correção das impropriedades ocorridas, nos casos seguintes:

I. quando não houver comprovação da boa e regular aplicação da parcela anteriormente recebida, na forma da legislação aplicável, seja por meio da análise da prestação de contas ou mediante

procedimentos de fiscalização local, realizados periodicamente pela entidade ou órgão concedente ou por ele delegado, ou, ainda, pelo órgão competente do sistema de controle interno da Administração Pública;

II. quando verificado desvio de finalidade na aplicação dos recursos, atrasos não justificados no cumprimento das etapas ou fases programadas, práticas atentatórias aos princípios fundamentais de Administração Pública nas contratações e demais atos praticados na execução do convênio;

III. quando for descumprida, pelo conveniente ou executor, as condições do plano de trabalho ou cláusula do convênio, conforme avaliação do concedente.

Art. 9º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as demais disposições em contrário.