

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: CONTRIBUIÇÕES PARA
UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Margarida Custódio Moura

Brasília, Março de 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: CONTRIBUIÇÕES PARA
UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Margarida Custódio Moura

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como parte dos
requisitos para a obtenção do título de
Mestre.

Brasília, Março de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Organização do Espaço: Contribuições para uma
Educação Infantil de Qualidade

Margarida Custódio Moura

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa

Prof^a. Dr^a. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel – Membro Titular
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento/IP/UNB

Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina – Membro Titular
Faculdade de Educação da UnB

Prof^a. Dr^a. Norma Lúcia Neris de Queiroz – Membro Suplente
Faculdade de Educação da UNB

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu porto seguro de paz e amor.

À minha Orientadora, Prof^ª. Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa, pela sua generosidade, pela paciência e pela direção neste momento tão especial e difícil da minha vida. Meu carinho, respeito e reconhecimento à grande pessoa que ela é.

À Maria Fernanda e ao Kleber, meus mestres na arte de amar. Meus queridos, desculpem-me pelos preciosos momentos, quando precisei me afastar de vocês em prol da realização desse sonho.

À Prof^ª. Doutora Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel pela disponibilidade, e atenção em aceitar fazer parte dessa banca.

À Prof^ª. Doutora Teresa Cristina pelo apoio e carinho desde o primeiro contato.

Aos meus amados pais que, mesmo longe, não descuidaram de mim um minuto sequer. Apesar das dificuldades, me ensinaram a acreditar e a lutar por um mundo melhor.

Às minhas amigas deste Mestrado Rosy, Sandra e, especialmente, à Fernanda. Amigas da Academia, amigas do coração. Obrigada sinceramente pelas trocas de idéias, pelos desabafos, pela cumplicidade e pelo encorajamento nas mais distintas fases desse processo.

Aos meus compadres Ana Elza e Marcos André, Vera e João e, seus respectivos filhos. Pessoas maravilhosas que me acolheram tão prontamente na fase da minha pesquisa. Obrigada pelo incentivo, pela paciência diária e por compartilhar das minhas angústias.

Ao novo amigo Milson, responsável pela correção técnica deste texto. Meu profundo respeito à sua competência. Os momentos de convivência foram curtos, mas de significativo crescimento acadêmico e pessoal.

RESUMO

Esta dissertação teve como objeto estudar como a organização do espaço pode contribuir para uma educação infantil de qualidade. Isto é, como este pode ser um promotor do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O campo de pesquisa foi uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal localizada no Plano Piloto, na cidade de Brasília, tendo-se como participantes 18 crianças e sua respectiva professora, observados nos mais distintos momentos do seu cotidiano. A partir do referencial teórico usado, teve-se como premissa básica do trabalho a idéia de que uma organização espacial contribui para a qualidade da educação infantil quando ele é promotor do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, oferecendo assim, e ambientes diversificados, desafiadores e convidativos à criação, à imaginação, às vivências lúdicas diversas e às relações saudáveis das crianças com os objetos, com seus pares e com os adultos ao seu redor. A metodologia da pesquisa foi de natureza qualitativa. Na construção das informações trabalhou-se com a observação participante, a entrevista semi-estruturada, conversas informais e, ainda, com a análise documental. A análise e discussão das informações nortearam-se por indicadores de qualidade da educação infantil, no que se refere à organização dos espaços, construídos especificamente para o presente trabalho. Conclui-se que a organização do espaço investigado conferiu à criança o direito de tornar-se protagonista do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Por meio dos jogos, brincadeiras, brinquedos, materiais e objetos diversos, as crianças criaram hábitos, atitudes, competências, valores e conhecimento de maneira divertida e natural. Podendo se afirmar, dessa forma, que no jardim de infância analisado a organização espacial contribui, de forma significativa, para uma educação infantil de qualidade.

Palavras-chave: Organização do espaço; Educação Infantil; e Qualidade.

ABSTRACT

This dissertation has as study object the investigation of as the organization of the space it contributes to the development and the children's learning. To accomplish this aim, it was chosen as observation field an institution of Infantile Education of the Public System of Teaching of Distrito Federal located in the Pilot Plan, in the city of Brasília. The participants were 18 children and your respective teacher, observed in the most different moments of your daily one. The premise was assumed that a space organization contributes to the quality of the infantile education when that space organization offers challenging and inviting atmospheres to the creation, to the imagination, to the existences several playful and the children's relationships with the objects, with your pairs and with the adults to your circuit. For the own nature of the theme, the methodology was built through the qualitative research and it had an exploratory character. In coherent way with the qualitative approach and the field research, it opted for the strategy of the participant observation, of the semi-structured interview, of the informal chats and for the documental analysis as instruments of construction of information. The analysis starting from indicators built during the study of theory. It was reached the conclusion that the organization of the investigated space allowed to the children the right of becoming protagonist of your development process and of learning. Through the games, toys, materials and several objects, the children created habits, attitudes, competences, values and knowledge in an entertaining and natural way. Could be affirmed, in that way, that the analyzed kindergarten contributed in a significant way, through your space organization, for an infantile education of quality. Prioritizing, like this, the satisfaction of the needs, of the potentialities and of the children's interests.

Key words: Organization of the Space; Infantile Education; and Quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indicadores de qualidade na perspectiva da organização do espaço.....	42
Figura 2 – Detalhamento dos indicadores da qualidade.....	43
Figura 3 – Resumo do processo metodológico.....	53
Figura 4 – Planta-baixa Escola.....	61
Figura 5 – Planta-baixa da sala de aula observada.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de Horas Observadas e dias da Semana.....	58
Quadro 2 - Distribuição das Turmas Atendidas Pela Instituição.....	60
Quadro 3 - Número e Porcentagem de Alunos.....	66
Quadro 4 – Síntese da organização da rotina.....	67
Quadro 5 – Indicadores de qualidade relativos à organização dos espaços no contexto da Educação Infantil	70

LISTA DE ABREVIATURAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

GDF – Governo do Distrito Federal

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Pessoas com Necessidades Especiais

PPP – Projeto Político Pedagógico

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE FIGURAS	VIII
LISTA DE QUADROS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	X
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.1 – De que tratamos quando falamos de espaço.....	17
1.2 – Como, por que e para quem devem ser organizados os espaços escolares.....	24
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INFANTIL E QUALIDADE	29
2.1 – A educação infantil e suas funções sociais.....	29
2.2 – Ordenamento legal da educação infantil pós-Constituição de 1998.....	30
2.3 – Compreendendo a infância e a criança nos dias de hoje.....	33
2.4 – A qualidade inserida no contexto da educação infantil.....	35
2.5 – Indicadores que fazem do espaço um promotor da qualidade na educação infantil.....	41
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA	52
3.1 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	52
3.2 – Pesquisa de Campo.....	54
3.3 – Instrumentos de pesquisa.....	54
3.3.1 – Observação participante.....	55
3.3.2 – Entrevista semi-estruturada.....	56
3.3.3 – Conversas Informais.....	57
3.3.4 – Análise documental.....	57
3.4 – Procedimentos da Construção dos dados.....	58

3.5 - Indicadores utilizados.....	67
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	69
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	111
ANEXO I.....	117
ANEXO II.....	119
ANEXO III.....	120

INTRODUÇÃO

As concepções a respeito da educação infantil atualmente centram-se em uma nova visão de criança. A partir da Constituição de 1988, a educação infantil passou a ser um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. Esse nível de ensino percorreu uma longa trajetória. O que recentemente é defendida como um direito constitucional, outrora foi visto como uma caridade.

Significativo tem sido o aumento das pesquisas na área, notadamente após a década de 80 (CAMPOS, FULLGRAF & WIGGERS, 2006). Autores como Strenzel (1997) e outros reconhecem ser esse o período da consolidação da educação infantil no campo da pesquisa. No que se refere à qualidade da educação infantil, merecem destaque algumas pesquisas desenvolvidas no Distrito Federal, associadas ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (STOCO, 2001; NOVAES, 2002; PEREIRA, 2002; CHAVES, 2004; BASSO, 2004; CAPISTRANO, 2005; FELIPE, 2005; GALVÃO, 2005; SILVA, A. P., 2006; ARRUDA, 2007; CAMARANO, 2007, CORRÊA, M. T., 2007; OLIVEIRA, A. D. S., 2007 e AMARAL, 2009).

O que falta então para que o ensino oferecido às crianças seja de qualidade, mesmo havendo o amparo legal que concede a eles o direito à educação e um número cada vez maior de produção científica na área de educação infantil? Essa não é uma pergunta de resposta simples. A oferta de um ensino pautado nos direitos, nas necessidades, nas demandas, nos conhecimentos e nas possibilidades das crianças de 0 a 6 anos, capaz de respeitar a diversidade e o contexto onde essas estão inseridas, entre outros, resulta de fatores complexos e interdependentes, que, no seu conjunto, configuram uma educação infantil de qualidade. Não se constrói a necessária qualidade da educação em geral e da educação infantil, em especial, de um dia para o outro.

Ao se analisar a realidade da educação infantil no Brasil logo se percebe o que Campos e Cruz (2006) afirmam: há sérios problemas na qualidade da educação nos diferentes tipos de atendimento em distintas regiões do país. Esses vão desde a formação dos profissionais da área, a infra-estrutura material precária e das dificuldades da comunicação com as famílias, até a necessária descentralização e municipalização das redes de ensino, entre tantos outros.

Buscar a qualidade na educação é estar disposto a enfrentar muitos desafios. É criar as condições para se respeitar as características próprias de cada criança. É pensar em aspectos da gestão dessa educação. É estar atento à qualidade da relação família-

escola-comunidade; é, ainda, construir um currículo que respeite a diversidade, e tantas outras dimensões dessa qualidade (SOUSA, 1998).

Dentre essas dimensões uma tem sido relativamente pouco pesquisada: a organização dos espaços. Uma educação infantil de qualidade não pode negligenciar a organização dos espaços. O espaço educa. Ademais, ele é um poderoso instrumento de educação. Contudo, pouco se sabe sobre sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Compreender a organização dos espaços nesse âmbito da educação, bem como os seus efeitos sobre a criança, sobre a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento é o cerne do presente estudo.

O espaço e sua formalização refletem as concepções de quem o organiza. Isto é, a maneira como se dispõem os móveis, os materiais, a forma como eles são ocupados pelas crianças e adultos e o modo como interagem, revelam, ainda que de modo pouco explícito, uma dada concepção pedagógica em uso – da educação infantil e do papel do professor. Do mesmo modo, reflete o que se pensa sobre a criança e como deve ser o seu processo educativo.

O espaço nunca é neutro. Ele é vida e desafio para ambos: para o professor e as crianças. Estudá-lo, buscar conhecer seu papel no contexto da educação infantil é uma necessidade urgente. Ele é vida, é desafio, não somente para o professor, mas também para as crianças. Conforme concebido e organizado ele pode ser ou não, um ambiente onde a criança pode criar, imaginar e construir. Do mesmo modo, ele pode ser ou não, para a criança, um lugar acolhedor e prazeroso onde ela possa brincar e sentir-se estimulada e feliz.

Ao almejar uma educação que vise o desenvolvimento integral de cada criança, não se pode ficar alheio à forma como os espaços são organizados no contexto da educação infantil.

Objetivo Geral

Gandini (1990, p. 150) argumenta que: “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”. Pensar na organização dos espaços como uma dimensão da qualidade é permitir que as crianças os explorem numa relação de interação contínua, de troca de saberes entre os pares, de partilhas e de liberdade de ir e vir.

Tal perspectiva representa a essência do trabalho aqui proposto. Assim, busca-se identificar como os espaços escolares devem ser organizados para que a educação infantil seja de qualidade. Isto é, um espaço promotor do desenvolvimento e da aprendizagem, que possibilite aos pequenos liberdade para criar, produzir e, ainda, divertir-se ao aprender e ao se constituírem cidadãos autônomos e cooperativos.

O objetivo maior deste trabalho é investigar como a organização dos espaços , numa instituição de educação infantil, pode contribuir para uma educação infantil de qualidade, ou seja, como este pode ser um promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Objetivos Específicos

A criança é fortemente marcada pelo meio social em que se desenvolve. Ela tanto traz marcas, quanto deixa as suas próprias nesse meio. As interações realizadas nesses espaços influem, fortemente, no seu desenvolvimento e aprendizagem. Essa idéia está bem sintetizada no Referencial Curricular para a Educação infantil:

As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (1998, vol. 1, p.21/22).

Sob essa premissa, sustentou-se um dos objetivos específicos desta pesquisa: verificar se na prática escolar, no âmbito da educação infantil, o espaço é tido como uma possibilidade, um promotor do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Buscando assim, analisar se os espaços observados se organizam de modo a propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Um segundo objetivo específico foi identificar as concepções dos professores em relação à organização dos espaços. Foi intuito entender se há ou não intencionalidade do professor ao planejar os espaços onde seu trabalho pedagógico é desenvolvido. Verificar, assim, se ele utiliza os espaços de modo que os pequenos criem e ampliem, paulatinamente, seus horizontes, suas oportunidades e suas possibilidades de explorações e de realizações diversas, explorações e realizações essas que permitam um crescimento e um desenvolvimento satisfatório.

O presente trabalho foi estruturado da seguinte forma: após esta introdução, o primeiro capítulo enfoca a relevância da organização do espaço, a necessidade de tornar este um dos elementos curriculares básicos e, como essa organização contribui na efetivação de uma educação infantil de qualidade.

O segundo apresenta a educação infantil nos dias de hoje, com suas distintas funções sociais e seu ordenamento legal pós-Constituição de 1988, bem como o que caracteriza a qualidade na educação infantil.

O terceiro capítulo aborda o delineamento metodológico e a caracterização dos sujeitos e as características da Instituição onde a pesquisa objeto desse trabalho foi desenvolvida. Já o capítulo quatro, trás a análise e a discussão das observações baseadas nos indicadores criados a partir do referencial teórico.

As considerações finais ressaltam que a organização espacial encontrada desafia, facilita interações e trocas entre as crianças e promove atividades distintas, permitindo às crianças a descentralização da figura do professor e a possibilidade de atuarem como protagonistas do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir com o campo da educação infantil, mais diretamente com as pesquisas sobre a qualidade na educação infantil e que a organização dos espaços escolares torne-se verdadeiramente um elemento curricular, configurando-se em uma ferramenta significativa da mediação pedagógica do professor.

CAPÍTULO I – A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 – De que tratamos quando falamos de espaço

Definir o que seja espaço é uma tarefa um tanto audaciosa. Ainda mais quando envolve o trabalho com crianças, seres tão criativos e sagazes, que imaginam com tanta facilidade e que agem com tanta astúcia...

O termo espaço, dependendo da área, pode ter diversas concepções. Para a filosofia possui um significado. Para a economia, a arquitetura, a sociologia e tantas outras áreas haverá definições e significados próprios às especificidades de cada uma delas.

Ao perguntar a um adulto o que é espaço, certamente se restringirá a defini-lo como algo fechado, como volume, áreas delimitadas; e ao buscar em dicionários encontra-se o espaço como: “extensão indefinida, o universo, extensão superficial limitada (...)” (AMORA, 1999, p. 270).

Em Milton Santos encontra-se uma visão mais abrangente. Espaço para ele é:

Um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (a sociedade) não é independente da forma (os conteúdos geográficos) e cada forma encerra uma fração de conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isso: um conjunto de formas, contendo cada qual frações da sociedade em movimento (1997, p. 26/27).

Tais características são pertinentes quando aplicadas à educação. Professores e demais profissionais de educação infantil devem entender o espaço a partir dessas características, mas, também, na perspectiva que somente uma criança, com os seus valores diferentes dos adultos, pode ter.

Enrico Battini (1982, apud Fornero, 1998) descreve bem isso ao dizer:

Para a criança, o espaço é o que ela sente, o que vê e o que faz nele. Portanto, o espaço é a sombra e escuridão: é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno: é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar: é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio. São tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono: desde quando, com a luz, retornarmos ao espaço.

Essa concepção deve ser inerente à prática de todos os profissionais da educação. De maneira que o espaço passe a ser sinônimo de grandes e diversas possibilidades de formação dos pequenos. Deixando, assim, de ser utilizado apenas como forma de controle e disciplina. Montagner (2007) fala que o espaço escolar é um liberador de competências. Assim, cabe ao professor saber utilizá-lo corretamente, organizando-o de forma que as crianças construam suas capacidades intelectuais, cognitivas e sociais.

No presente trabalho, o termo espaço não se confunde com seu aspecto físico. Isso seria restringi-lo. Igualmente, não se entende espaço e ambiente como elementos distintos. Tal postura se inspira em Fornero (1998) que, mesmo diferenciando espaço e ambiente, reconhece que eles estão intimamente ligados, possibilitando entender o espaço sob uma perspectiva mais abrangente.

Nesse trabalho, portanto, o termo espaço diz respeito ao espaço físico e, também, à caracterização dada pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem, sejam elas afetivas, interpessoais, entre as próprias crianças, crianças e adultos e com a sociedade em geral. Por meio do espaço físico a criança é capaz de estabelecer relações entre as pessoas e o mundo, convertendo-o em um pano de fundo em que se introduzem as emoções. “Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em ambiente” (HORN, 2004, p. 28).

O espaço tem que ser compreendido como algo integrado ao ambiente, e vice-versa. Há entre ele, relações complementares. Como sugerido por Fornero (1998), o espaço escolar configura-se num ambiente de aprendizagem. Utilizar-se-á neste trabalho indistintamente uma ou a outra denominação, entendendo que ambas podem ser promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem. Apesar disso, considera-se o ambiente nas suas especificidades conforme detalhado a seguir.

O ambiente é aqui entendido como uma estrutura com quatro dimensões: a dimensão física; a relacional, ou seja, as distintas interações que se produzem; a dimensão funcional, a forma de utilização dos espaços; e, também, a temporal - organização do tempo, os momentos em que serão utilizados os diferentes espaços (FORNEIRO, 1998).

O espaço escolar, como bem esclarece Escolano e Frago (1998, p. 26):

(...) tem que ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos (...) que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e

toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

É ele, então, um lugar arquitetado que se decompõe e recompõe à luz das energias e das relações sociais que se fixam. Ou seja, a arquitetura é por si só, o que consolida todo um sistema de valores e crenças. O que o torna assim “uma forma silenciosa de ensino” (MESMIM, apud ESCOLANO e FRAGO, 1998, p. 27).

A visão da criança sobre o espaço não é a mesma do adulto. A noção de espaço na criança vai sendo construída a partir da sua percepção e manipulação do espaço prático, por meio dos sentidos e dos próprios movimentos corporais. Progressivamente ela vai apreendendo um espaço único e objetivo no qual os objetos e ela própria estão incluídos e inter-relacionados (FLAVEEL, 1975).

Froebel (ARCE, 2002) e Montessori (1965) já priorizavam a idéia de organização do espaço no contexto da educação da criança. A organização do espaço integrava, com primazia, as suas metodologias de ensino. Tal organização deveria respeitar as necessidades infantis. Esses educadores foram os primeiros a reconhecer a importância do espaço na vida das crianças.

A pedagogia de Froebel destacava, principalmente, o contato da criança com jogos, com a psicomotricidade e a jardinagem. Suas intenções educativas visavam reformular a educação oferecida às crianças, incluindo, também a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, abrangendo a relação entre as esferas pública e privada. De acordo como Kuhlmann Jr. (1998, p. 115), Froebel buscava essas mudanças por acreditar que: “A educação ministrada no lar ou na escola fomentaria nas crianças a preguiça e a indolência(...) Considerava que seria sumamente proveitosa a introdução de verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças”. Para Froebel, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso. E os encarregados por esse cuidado seriam as jardineiras, que sabiamente deveriam estar preparadas, já que, certas plantas não se desenvolvem ao receber água em grande quantidade, outras precisam de muito sol, já outras, crescem melhor à sombra. Ou seja, assim como o jardineiro, a professora deveria respeitar cada criança em seu processo natural de desenvolvimento (ARCE, 2002).

O projeto arquitetônico pensado por Froebel previa espaços abertos e fechados para que pudesse se concretizar uma educação que integrasse princípios de liberdade e harmonia com a natureza a uma educação fundamentada na experiência. Ele “alertou para a integração escola-natureza e, portanto, para a necessidade desta conter espaços livres e utilizáveis pelos estudantes” (ELALI, 2003, p. 311).

Horn (2004) resume bem o modelo arquitetônico proposto por Froebel

Os chamados jardins-de-infância deveriam ter diferentes espaços, destacando-se os externos como os maiores e mais significativos. Neles, havia algumas divisões. Aquele destinado às atividades individuais era subdividido em metros quadrados, um para cada criança, onde ela trabalhava sozinha, cultivando seu “canteiro”(…) O segundo espaço era dedicado ao trabalho coletivo(…) Havia também espaços destinados à criação de animais(…) Para serem observados e estudados pelas crianças(…) Além disso, um amplo pátio com árvores e fontes de água completavam um cenário para lazer, juntamente com uma área coberta para os dias de chuva.

Em relação à parte interna, as salas de aula eram planas e bem iluminadas, com capacidade para 25 alunos(…) As mesas de trabalho acomodavam cinco crianças e podiam ser reunidas em grupos maiores(…) As salas de aula possuíam, nas paredes, um quadro para o ensino de desenho, frases com mensagens de cunho moral, mapas, além de armários com portas de vidro para guardar materiais e trabalhos realizados pelas crianças (p. 30/31).

Assim como Froebel, Maria Montessori via cada criança como um ser único. Sua abordagem buscou o respeito e a particularidade de cada criança, o que a fez recusar a proposta tradicional de educação infantil de sua época (início do século XX), lançando, então, uma pedagogia apontada para o sentimento, o empenho, a espontaneidade e a liberdade infantil.

Seu interesse inicial foi por crianças identificadas, na época, como mentalmente deficientes. A experiência lhe fez afirmar: “tive a intuição de que o problema da educação dos deficientes era mais de ordem pedagógica do que médica...” (MONTESSORI, 1965, p.27). Pouco a pouco, porém, foi adquirindo a certeza de que os mesmos métodos aplicados às crianças deficientes, aplicados às crianças normais, desenvolveriam de forma surpreendente, suas personalidades.

Montessori assim define seu método: “(...) deve ser a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança (...) de crianças observadas e estudadas em suas livres manifestações” (op. cit., p. 25).

Montessori propôs então uma mudança no ambiente. De acordo com ela: “Comecei a estudar um padrão de mobília escolar que fosse proporcionada à criança e correspondesse à sua necessidade de agir inteligentemente” (op. cit. p. 42).

Em razão disso, mandou construir vários materiais para que fosse possível desenvolver nas crianças todos os sentidos e noções espaciais. Em seu modelo educacional, a criança passou a ser vista como indivíduo com necessidades próprias e que, portanto, deveria ser respeitada. Cadeiras, mesas, poltronas, pias, armários,

cômoda, vasos, obras de arte, tudo na sala de aula era acessível às crianças. Cada uma delas poderia usar individualmente os materiais à medida de sua necessidade. No centro não ficaria mais a figura do adulto, mas, o ambiente, de forma que suas interferências fossem reduzidas. Assim:

(...) a beleza do ambiente e o desafio dos objetos, por si só, deveriam estimular as crianças a agir. A condição fundamental da organização desse ambiente deveria ser a harmonia, o colorido, a disposição de móveis e de objetos que convidassem as crianças a interagirem, a brincarem e a trabalharem (op. cit. p. 32).

Mayumi Lima (1989, apud Horn, 2004) ao estudar a relação entre o espaço e a disciplina e controle dos movimentos corporais em algumas escolas públicas de São Paulo, mostrou que já nos anos 50 e 60, os espaços escolares brasileiros em quase nada se diferenciavam dos modelos franceses e ingleses do século XIX, os quais tinham a ordem e a disciplina acima das necessidades das crianças. “A própria planta dos prédios escolares previa os espaços como modo de controle da disciplina, com as salas de aula organizadas com filas de classes, corredores de circulação estreitos, etc” (op. cit. 2004, p. 24).

A relevância do espaço para o desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos tem encontrado um grande apoio nas diversas correntes da psicologia, em especial no que se refere à explicação do processo de construção do conhecimento pelas crianças.

Procurando entender melhor a organização dos espaços e sua contribuição para uma educação infantil de qualidade, buscou-se conhecer a vertente construtivista, mais especificamente as pesquisas Piagetianas. Nessa perspectiva, o espaço é tido como essencial para o desenvolvimento e conseqüentemente para a aprendizagem da criança, na medida em que a ela propicia à criança a vivência de experiências espaciais primárias, fundamentais para a construção das bases das estruturas sensoriais e intelectuais. “A princípio, o espaço da criança parece ser constituído de ‘espaços’ separados, cada um deles inteiramente centrado na própria atividade da criança” (FLAVELL, 1975).

De acordo com Piaget & Inhelder (1993), as primeiras noções de espaços construídas pela criança são atribuídas ao espaço prático, que ela vai formando por meio dos sentidos e dos próprios movimentos corporais. Após um extenso processo de coordenação das ações é que o indivíduo começa a construir paulatinamente um objeto permanente e um espaço onde ele se sinta um, entre outros elementos. A noção de

espaço vai se aprofundando à medida que a criança vai vencendo gradualmente o egocentrismo, que consegue diferenciar o “eu” e o “mundo”.

Com o surgimento da linguagem e da representação da função simbólica começa então a surgir o espaço representativo, o qual reconstruirá em outro plano, tudo o que o perceptivo adquiriu. Como esses autores argumentam:

A intuição espacial deverá, pois reconstituir, no plano que lhe é próprio, e que é o da representação por oposição à percepção direta e atual, tudo o que essa percepção já conquistou, antecipadamente, no domínio limitado dos contatos imediatos com o objeto (PIAGET & INHELDER, 1993, p. 28).

No estágio sensório-motor a criança constrói e utiliza relações elementares denominadas por Piaget & Inhelder (1993) de relações topológicas. Sejam elas de vizinhança (proximidade dos elementos percebidos num mesmo campo), de separação (dissociação de elementos vizinhos), de ordem (elementos ao mesmo tempo vizinhos e separados, são distribuídos em seqüência), de envolvimento (circunscrição) ou de continuidade. Nessas relações são distinguidas figuras abertas e fechadas, mais ainda não há distinção entre um círculo e um quadrado.

Seguindo seu desenvolvimento, do 4º ou 5º mês ao 10º ou 12º mês a criança passa a manipular os objetos ao seu redor coordenando visão e apreensão; construindo formas perceptivas de retas e círculos; e, ainda, percebendo as constâncias das formas e das grandezas. As relações nesse período são chamadas de projetivas, as figuras se modificam por meio de suas várias projeções, e mesmo assim a criança reconhece que é o mesmo objeto.

Por último acontecem as relações euclidianas. A criança leva em conta suas noções métricas para identificar uma figura e seus distintos deslocamentos no espaço cartesiano. Nessa relação são considerados os deslocamentos, as relações métricas e a distribuição dos objetos coordenados entre si.

E, é após esse processo de desenvolvimento que, de puramente perceptivo, o espaço torna-se, pois, representativo. A figuração vai dando lugar à operação, que conseqüentemente possibilita a compreensão. Será por volta dos sete ou oito anos que a criança ao saber medir; ao conseguir coordenar, representativamente, as perspectivas; e ao compreender as proporções, construirá um espaço intelectual “capaz de triunfar definitivamente sobre o espaço perceptivo” (PIAGET & INHELDER, 1993, p. 28).

No intuito de ilustrar todo esse processo representativo pelo qual passa a criança, será descrito, resumidamente, um experimento de Piaget e Inhelder (1993) denominado de Intuição das formas (percepção estereognóstica). Foram apresentados a crianças entre dois e sete anos, várias sólidos familiares ou não (bala, tesoura, quadrado, cilindros) e também de caráter topológico (anéis com um ou mais furos). Com a visão tapada com anteparos, cada criança tinha que segurar objetos ou sólidos geométricos e posteriormente reconhecer, em cartões, a imagem do que foi segurado por elas ou até mesmo desenhar o que foi percebido.

Com o grupo de crianças entre três anos e meio e quatro anos houve uma indiferenciação entre as figuras apalpadas e as escolhidas. No grupo das crianças de quatro anos e meio e seis-sete anos, ocorreu a distinção entre os anéis e figuras furadas das figuras sólidas. Num terceiro estágio, após os seis-sete anos, as crianças gradualmente começam a sintetizar as formas complexas.

Os resultados desses estudos e outros evidenciam que apenas no final do período pré-operatório a criança será capaz de distinguir os objetos de maneira mais clara e objetiva. Porém, Piaget e Inhelder (1993) chamam a atenção para o fato de que a representação é a continuação da percepção, e, desde muito cedo, a criança já utiliza seu conhecimento sobre o espaço para resolver problemas motores, compreendendo sim seus atos, mesmo que ainda de forma limitada.

Sintetizando os estudos de Piaget sobre a construção da noção de espaços pelas crianças, pode-se dizer que eles testemunham que a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações ou manipulações sobre o ambiente espacial próximo, do qual obviamente a escola faz parte (FLAVELL, 1975).

Partindo dessas premissas, reafirma-se o quanto a escola de educação infantil pode contribuir, pela organização do espaço escolar, para o desenvolvimento da noção de espaço. Cientes de que a construção do espaço começa no plano perceptivo, cabe aos educadores a responsabilidade em oferecer situações diversas para que a criança explore, manuseie, crie, se envolva com os objetos e construa suas noções cada vez mais representativas do espaço, e inclusive, participem da construção do espaço escolar. Dando atenção às evidências sócio-físicas dos ambientes e às relações entre eles e a criança, o educador deve oportunizar à criança, contatos com espaços variados.

Nessa perspectiva, o espaço deve estar disposto de modo que estimule a criança. Ao agir sobre o meio, buscando satisfazer suas necessidades e seus desejos, a criança transforma a si própria e o meio; determinando, assim, seu processo de formação. Daí a necessidade de um espaço desafiador. Conforme Becker (2003, p.36): “se o sujeito tem

condições ótimas de ação devido as suas experiências anteriores significativas e o meio positivamente desafiador, a qualidade da interação cresce e será função de um desenvolvimento cognitivo ótimo”.

Depreende-se, então, que o sujeito constitui-se a partir de suas ações sobre o meio e, em consequência, transforma a si mesmo. Nesse processo, um espaço não devidamente apropriado pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional da criança.

Não se está aqui defendendo que o espaço por si só promova o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ele deve ser organizado com vistas ao desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a sua exploração e manipulação por parte das crianças. Que ao explorá-lo o reconstrói e, sendo artífice do seu próprio desenvolvimento e saber, vai adquirindo habilidades para utilizar adequadamente os sistemas simbólicos culturais.

É, pois, urgente a necessidade de o professor entender sobre a relevância de se organizar os espaços escolares de modo que as crianças possam explorá-lo, manipulá-lo e nele interagir, desenvolvendo, assim, sua criatividade, bem como construindo as bases das suas estruturas sensoriais, motoras e cognitivas tão necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem.

1.2 – Como, por que e para quem devem ser organizados os espaços escolares.

Os arranjos espaciais vistos e vivenciados por muitas das crianças pouco favorecem as interações, seja entre criança-adulto, seja entre criança-criança. Interações essas tão necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Quase sempre as relações nesses ambientes são marcadas por um alto controle. As opções de escolha são massacradas em detrimento da disciplina e competição.

A forma como se encontram dispostos os materiais e móveis traz, como pano de fundo, conceitos pedagógicos internalizados pelos professores a respeito de como a criança deve aprender e se desenvolver.

Fornero (1998) identifica, na organização do espaço escolar, a configuração de uma mensagem direta que comunica, claramente, o tipo de atividades que se realizam da comunicação entre os pares, de suas relações e dos interesses dos alunos e professores; isto é, a organização do espaço reflete a concepção metodológica do professor.

David e Weinstein argumentam que todos os espaços construídos para os pequenos devem prestar-se a cinco funções relativas ao desenvolvimento das crianças: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, assim como oportunidades para contato social e privacidade (Citado em CARVALHO e RUBIANO, 1996, p. 109).

Para que a promoção da *identidade pessoal* seja contemplada é indispensável que as crianças tenham, no espaço escola, acesso aos seus próprios objetos, personalizando-os e, sempre que possível, participando das decisões sobre a organização do espaço.

No que se refere ao *desenvolvimento de competência*, os espaços devem ser organizados de forma que permitam à criança o domínio e controle sobre seu habitat. Apagar e acender luzes, manusear mochilas e lancheiras, amarrar os próprios sapatos, comer sozinha, usar o banheiro, resolver seus conflitos, lavar as mãos, entre tantas outras, são atividades que as crianças podem e devem aprender a realizar sozinhas desde pequenas.

O espaço necessita ser planejado de tal modo que possibilite o desenvolvimento dos movimentos corporais, da estimulação dos sentidos e das competências lingüísticas e cognitivas; além de possibilitar a formação de valores sociais.

Os professores ao planejarem os espaços devem vinculá-los ao movimento, garantido *oportunidades para o crescimento* das crianças. Em outras palavras, as condições para que aprendam enquanto se movimentam. A movimentação é essencial ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança! Os espaços devem ser repletos de opções de atividades, de forma que canalizem os excessos de possíveis agressividades entre as crianças (MONTAGNER, 2007).

Quanto à promoção das *sensações de segurança e confiança* o espaço pode contribuir à medida que permite à criança explorá-lo sem que haja nenhum risco para ela.

As necessidades de *contato social e privacidade* são atendidas quando o espaço apresenta variação de tamanho das diversas áreas de que é composto, oferecendo, assim, oportunidade de isolamento e de realização de atividades individuais ou em grupos. Com base nas idéias de David e Weinstein (apud Carvalho e Rubiano, 1996) destaca-se ainda: “espaços privados fornecem oportunidade para expressão e explorar sentimentos, especialmente os de raiva, angústia e frustração, longe do olhar dos outros...” (p. 113).

Zabalza (1998) é enfático quanto à necessidade de, no contexto da educação infantil, o espaço ser planejado considerando-o como um ambiente de aprendizagem.

Desse modo, planejá-lo é criar uma estratégia educativa capaz de torná-lo uma estrutura de oportunidades de aprendizagem. O espaço pode limitar ou possibilitar atividades formadoras.

A organização do espaço, segundo o foco deste estudo, precisa constituir-se num promotor de uma educação infantil de qualidade. Seja pela promoção da independência da criança, como via de construção da sua própria noção espacial, seja pelo desenvolvimento da sua criatividade, da estruturação lógica e, ainda, como um fomentador da cultura. Isto está bem resumido nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliados, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (p. 15). Tais contextos incluem necessariamente, o espaço devidamente planejado e organizado.

Faria (2005) argumenta que a organização do espaço das instituições de educação infantil precisa atentar para todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo e o cognitivo.

Fornero (1998) apresenta os elementos que influenciam no planejamento dos espaços. São eles: contextuais (ambientes, escola e sala de aula), modelos pedagógicos (modelos implícitos e oficiais) e modelos didáticos e pessoais (crianças e professores).

Inicia pelas condições climáticas. Essas precisam sempre ser consideradas por quem planeja os espaços escolares para não expor as crianças a condições climáticas adversas. Isto precisa ser considerado desde a definição do desenho arquitetônico da escola. Conforme planejados, a localização, a dimensão e os pátios podem ou não propiciar conflitos. Especial atenção merece a disposição das salas de aula e os berçários, no caso de creches, quando da definição da organização espacial escolar. Os tipos de piso, a localização dos banheiros, a posição das janelas, o ventilador, a luminosidade, a temperatura, os espaços abertos e fechados, tudo deverá ser observado, de modo a garantir segurança à criança.

Ao discutir o modelo pedagógico implícito, traz à tona as concepções que existem por trás das ações dos professores, já referidas nesse trabalho.

Por fim, não se pode esquecer que a ação ativa do professor em todo o processo organizacional é de extrema relevância. Nela é necessário considerar conjuntamente princípios como: a construção do conhecimento exige ação sobre a realidade. Ação essa que deve respeitar também à diversidade, incluindo aquela relativa aos alunos com necessidades especiais. É, pois, necessário, dar a atenção devida a cada detalhe de modo que o ambiente, no geral, favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento da

criança. Isso significa, também, que o professor precisa saber escutar as crianças e permitir que tenham iniciativas próprias.

Uma vez organizado para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, o espaço passa a ser uma ferramenta significativa da mediação pedagógica do professor.

São esses os espaços que se sonha construir com os pequenos. Um ambiente que consiga dar-lhes segurança e mantê-las ativas e livres para explorar, escolher e questionar. Enfim, para agir e aprender. Mas, por que será então que não se encontra tão facilmente escolas que sejam planejadas intencionalmente para esses fins?

Na prática, essa construção requer tanto o espaço quanto um modo diferente de planejá-lo e organizá-lo. Cada ambiente precisa significar, para cada criança, um espaço de conquistas, explorações, descobertas e idéias. Um ambiente onde os pequenos possam expressar suas emoções e competências. Um espaço de proteção, de convivência e de segurança. As crianças inseguras têm dificuldade de explorarem os espaços (MONTAGNER, 2007).

Defende-se nessa pesquisa o modelo de organização em cantos como uma excelente estratégia para um integral desenvolvimento e aprendizagem infantil. Seja por proporcionar o contato das crianças com diferentes linguagens; seja pelo favorecimento da construção da autonomia, que se dará paulatinamente; seja por possibilitar um trabalho conjunto das crianças em todas as áreas; e seja, ainda, por favorecer o aparecimento de uma sensação de liberdade que possibilitará aos pequenos revelar suas qualidades e necessidades, que habitualmente manteriam inibidas em ambientes repressores da espontaneidade.

Formosinho (1998, p. 156), ao referir-se à organização do espaço no Currículo Hight/Scope traduz bem essa idéia:

A organização do espaço em áreas com os seus respectivos materiais (que as crianças compraram, trouxeram de casa, fizeram ou encontraram na sala de aula) que estão visíveis e são acessíveis, que estão rotulados (também para facilitar a autonomia no momento da organização e arrumação da sala) é uma forma muito poderosa de transmitir mensagens implícitas... Além disso, a organização do espaço e dos materiais facilita a proposta de atividades pelo educador e, principalmente, promove a escolha da criança... Assim permite-se à criança experimentar o mundo a partir de diversos ângulos (...).

O posicionamento de Horn (2007, p. 51) não se difere do que se defende neste trabalho e de Zabalza. A autora assim se posiciona:

Penso que organizar o espaço em áreas e cantos temáticos é uma alternativa que possibilitará a interação das crianças com diferentes

linguagens na medida em que permitirá sua interação com diferentes materiais, permitindo-lhes um entendimento de uso coletivo do espaço, onde ao mesmo tempo são possíveis escolhas individuais e grupais que certamente favorecem também a construção de sua autonomia.

Partindo então desse entendimento é que esta pesquisa concebe o espaço como uma categoria, a ser pensada como um dos fatores de construção de uma educação infantil de qualidade, devendo ser considerada um eixo pedagógico. Um eixo que priorize a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, para que assim reflitam suas culturas e histórias. Como Montagner (2007) defende, um espaço propício é fundamental ao desenvolvimento de todas as capacidades intelectuais, cognitivas e sociais.

Repensar a organização dos espaços escolares, nas suas mais diversas dimensões, se faz urgente. Os espaços devem ser da e para a criança, para que por meio deles, os pequenos possam aprender e desenvolver-se em todas as suas dimensões humanas. Cabe, pois, ao professor a correta utilização de tais espaços, e a oferta de atividades que propiciem aprendizagens significativas, permeadas pelo lúdico e que respeitem as especificidades infantis.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INFANTIL E QUALIDADE

2.1 – A educação infantil e suas funções sociais

O aparecimento da educação infantil se deu como uma assistência à infância e à família. Internacionalmente, foi difundida a partir da metade do século XIX, principalmente em virtude do trabalho industrial feminino. No Brasil, registra-se o ano de 1899 como marco inicial de atenção à criança. Primeiro, pela fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, posteriormente presente em todo o País. Depois, pela inauguração da Creche Companhia de Fiação e Tecido Corcovado, também no estado do Rio de Janeiro (KUHLMANN JR., 2004).

Mesmo não havendo, no Brasil, uma demanda do trabalho feminino tão grande quanto na Europa, eram crescentes os movimentos de propagação das escolas infantis. Em nome da produção capitalista conviviam de um lado, os asilos e creches para os filhos dos pobres e, de outro, os jardins-de-infância para os ricos.

As primeiras instituições escolares para crianças de 0 a 6 anos de caráter assistencialista foram criadas a partir das primeiras décadas do século XX. A força da industrialização começa a exigir uma criação cada vez maior de creches para os filhos das operárias. Juristas, médicos e religiosos passaram a determinar as políticas assistencialistas, partindo do pressuposto de que era preciso compensar a incapacidade dos pais pobres em oferecer uma infância digna a seus filhos. Cada um desses segmentos justificava, ao seu modo, a implantação das creches, asilos e jardins-de-infância.

Percebe-se, então, o que representou a educação infantil para a sociedade brasileira: um “cuidado” para as crianças da classe pobre e uma “educação” para a classe mais favorecida. Dando, assim, base para um sistema educacional que propõe o reforço da exclusão e da injustiça social presentes na economia capitalista, já a partir da infância.

Kuhlmann Jr. (2004) chama a atenção para equívocos nas interpretações dadas por pesquisadores sobre o cuidar e o educar na educação infantil. Segundo ele, não é que não houvesse intencionalidade de educar as crianças das classes pobres, educação houve sim. Não para a emancipação e, sim, para a subordinação.

Grande foi a movimentação popular para que essa realidade fosse mudada de uma vez por todas. No final dos anos 70, foi visível a inquietação de alguns movimentos populares unidos às reivindicações das feministas, para que o ensino infantil fosse

oferecido a todas as crianças, de forma igualitária. Como conseqüência, acirrou-se o debate acerca da qualidade desse atendimento. Os educadores reivindicavam a implantação de creches e pré-escolas comprometidas com o respeito aos direitos das crianças e de suas famílias.

O espírito dessa luta pode ser representado pelas palavras de Oliveira (2002, p. 38), na defesa da superação da “maneira dual com que as duas instituições têm sido tratadas: a creche, em geral, gerida pelos organismos que cuidam da assistência social; e a pré-escola sob os cuidados, ainda que periféricos, dos órgãos educacionais”.

Para a autora, deve se criar alternativas de programas de educação infantil que se preocupem em educar crianças oriundas de distintas culturas; e que lhes assegurem igualdade de oportunidades sociais e de formação de suas cidadanias. Sob o paradigma de uma sociedade democrática, a escola de educação infantil precisa ter uma proposta pedagógica que considere:

A atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador “(op. cit., p. 48).

Essa ampliação do universo cultural das crianças será tanto melhor, quanto maior, for o planejamento e o uso efetivo dos espaços escolares.

Hoje, pensar na educação infantil é, entre outras coisas, compreender que a criança não é mera receptora de imagens criadas pela sociedade do consumo, mas alguém com direitos; inclusive, com o de ter a sua auto-estima elevada.

Portanto, em sua função social cabe à educação infantil considerar a criança, antes de tudo, como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde. De modo que cresça, aprenda e se desenvolva em uma ação educativa complementar àquela desenvolvida pela sua família.

2.2 – Ordenamento legal da educação infantil pós-Constituição de 1988

A compreensão do desenvolvimento mais recente da educação infantil requer um retorno à década de 80, década da promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa assegura os direitos da criança e dos adolescentes à educação, bem como deixa clara a garantia da educação infantil, conforme pode ser visto nos artigos referidos a seguir:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Não sem propósito essa carta é identificada como a Constituição Cidadã. Foi elaborada e proclamada no período de afirmação da democracia no país, quando da queda da Ditadura Militar. Não só a criança, mas também a mulher passaram a ser reconhecidas como sujeito de direitos políticos e sociais iguais aos dos homens. Isso, entre tantas outras coisas, significou uma participação mais intensa no mercado de trabalho. Dessa forma, a criança passa a necessitar de equipamentos sociais que possam complementar a ação educativa da família.

Outro marco oficial que trouxe avanços para a educação infantil foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069, sancionada em 13 de julho de 1990), que confirmou os deveres do Estado com relação à educação da criança, ao trazer, no seu corpo, o texto original da Constituição Federal (Art. 208 e Art. 227).

Na esteira desse reconhecimento e materialização da educação infantil, em 1994, o Ministério da Educação (MEC) explicita o seu posicionamento no documento: *Política Nacional de Educação Infantil*. Nele defende-se a expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos; o fortalecimento da concepção de educação e de cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças; e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (Brasil, 1994).

Outro fortalecimento da educação infantil no Brasil foi a publicação da Nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que a identificou como a primeira etapa da educação básica:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II - educação superior.

Há outros artigos da LDB sobre a educação infantil. O artigo 4º, do título III: Do Direito à Educação e Do Dever de Educar, define o dever do Estado com a educação,

garantindo dentre outras coisas, o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Já o Artigo 11º do Título III: Do Direito à Educação e do Dever de Educar, encarrega os municípios de organizar, manter e desenvolver órgãos e demais instituições oficiais de seus sistemas de ensino. Dentre eles, encontra-se o oferecimento de educação infantil em creches e pré-escola.

No Capítulo II - Da Educação Básica, na sua Seção II – Da Educação Infantil, há três artigos. Um referente às suas finalidades (art. 29º), outro sobre a forma de oferta e um referente à avaliação (art.31º).

No que se refere às exigências da formação docente, a lei afirma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Art. 62, do Título VI, Dos Profissionais da Educação).

No entanto, a LDB 9394/96 é omissa no que se refere ao financiamento da educação infantil. Ademais, no mesmo ano da sua promulgação, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF). Emenda Constitucional nº 14/1996, que garantia recursos apenas ao ensino fundamental e à educação de jovens e adultos. Deixando de fora a educação infantil.

É injusto não ver concretizado, ainda hoje, o direito de toda criança à educação infantil, mesmo estando ele expresso na LDB. O déficit de vagas aumenta a cada ano. A demanda não consegue ser suprida pelos Estados, muito menos pelos municípios.

Em 1982 o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular da Educação Infantil. Segundo o MEC, esse documento:

Constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (MEC, 1998, P. 13).

A partir desse Referencial, muitos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação estabeleceram suas normas referentes às creches e a pré-escolas. Do mesmo modo, as diretrizes por ele apontadas têm subsidiado a política municipal de atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

Após muita discussão, mobilização e pressão da sociedade civil, a educação infantil aparece legalmente no sistema de financiamento da educação básica. Em 2006, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53, intitulada: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que substituiu o FUNDEF.

No mesmo ano foi aprovada também a Lei 11.274/06, que determina a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de nove anos, devendo seu início dar-se aos seis anos de idade. Nela há um dispositivo que garante ao Poder Público um prazo até 2010 para a implementação do ensino fundamental nos termos exigidos pela legislação.

De acordo com o documento lançado pelo MEC (2004), que apresenta orientações gerais para o ensino de nove anos, o ensino fundamental a partir dos seis anos:

(...) não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (p. 17).

Como se percebe, um longo caminho vem sendo trilhado pela educação infantil que paulatinamente vem encontrando espaço e reconhecimento legal. Porém, muito ainda falta para a tão sonhada universalização e para a garantia da qualidade do atendimento.

2.3 - Compreendendo a infância e a criança nos dias de hoje

A concepção atual de direitos relativos à criança reflete uma visão diferenciada de criança e infância. Ao longo da história isso foi se construindo. A criança, apesar de ter existido sempre, muitas vezes foi pensada como oposição do adulto, um vir-a-ser, alguém que precisa evoluir.

A infância, por sua vez, não existiu desde sempre. Como uma construção social surgiu com o renascimento, por volta do século XVII. Até então, o descaso com a infância, a falta de amor pela criança e o grande número de óbitos ainda era bem comum.

Entre os anos quinhentos e o final dos setecentos, isto é, entre o Renascimento/Reforma e a Revolução Francesa, sabemos dissemina-se entre os adultos um novo sentimento em relação às crianças, do qual emerge a noção de infância que, paulatinamente, se estabelece nos meios letrados, fator importante na reorganização da educação, da escola e, mais tarde, da vida familiar (GUIRALDELLI JR., 1997, p.112).

A infância é, pois, um conceito histórico, social e não-natural, dependente do contexto onde se insere. E por ser uma construção histórica e social, é impossível supor uma população infantil única, já que o processo histórico apresenta diferentes infâncias com processos desiguais de socialização. Desse modo, serão muitas as definições encontradas para a infância. Como há vários contextos, pode-se dizer que há várias infâncias.

O mesmo pode-se dizer da concepção de criança. O reconhecimento da criança como alvo de um investimento afetivo, com singularidade e subjetividade que merecem ser respeitadas foi sendo historicamente construída e, com isso, sofrendo várias mudanças ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea no interior de uma mesma sociedade e época. O que para Froebel era natural, hoje se concebe como algo em constante mudança.

Ao mesmo tempo em que a infância passou a ser considerada como um processo de construção cultural, no qual a criança deve ser respeitada como um cidadão participante e ativo da cultura do seu tempo, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários a sua aprendizagem e a seu desenvolvimento; boas partes das crianças brasileiras deparam-se com um cotidiano bastante adverso, que as conduz desde cedo a precárias condições de vida, a abusos e a exploração por parte de adultos, como apresenta o Relatório da Assembléia Geral das Nações Unidas (2006). Os noticiários constantemente apresentam casos como os de abandonos de bebês, da constância de maus tratos e de abusos sexuais contra a criança, até por pais e familiares.

Em grande parte dos países em desenvolvimento outro agravante é o trabalho infantil. Apesar de constantes denúncias, não pára de crescer o número de crianças trabalhadoras. As razões são muitas, entre tantas: as péssimas condições financeiras de suas famílias, que as obriga a adentrar, precocemente, no mercado de trabalho. Entre tantos abandonos, maus tratos, exploração sexual e a freqüência do trabalho infantil, é pertinente a afirmativa de que existem várias infâncias e concepções de criança, dependendo do meio em que estejam inseridas. Como bem assinala Pulino (2001, p.37):

O cotidiano de crianças em nossa sociedade não é uma prática homogênea, igual para todas elas. Há crianças que freqüentam a escola, as que trabalham, as que moram nas ruas, trabalhando ou não, as institucionalizadas em abrigos, orfanatos e prisões.

Diante dessa realidade e na luta incansável por uma educação infantil de qualidade, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular da criança de ser e estar no mundo é um dos grandes desafios da educação infantil.

Na prática da educação infantil é preciso construir uma escola segundo afirma Müller e Redin (2007, p. 17):

A escola (...) considerada um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado...

Uma escola para crianças de 0 a 6 anos preocupada com as especificidades inerentes a essas idades, e que não as despoje do seu tempo de infância. (MOLLO-BOUVIER, 2005). Uma escola que saiba planejar adequadamente os seus espaços e que compreenda a função do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem infantil e, portanto, uma escola que, em sua prática jamais afirme: “se der tempo a gente brinca” (REDIN, 1998).

Que não conceba as crianças como meros aprendizes, mas como crianças que, pelo brincar, criar e imaginar, possam se tornar indivíduos felizes, seres humanos preocupados consigo e com o outro. Cabe a todos os educadores e demais envolvidos na educação o dever de estimular as crianças a gostarem da sua idade, a viverem prazerosamente seu presente. Para que isso venha a ser possível, conforme afirma Kuhlmann Jr.:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história (1998, p. 31).

Oferecendo-lhes espaços e atividades propícios ao seu desenvolvimento e aprendizagem; e condizentes com suas necessidades, seus contextos e suas potencialidades. Aspectos indispensáveis numa educação infantil de qualidade.

2.4 – A qualidade inserida no contexto da educação infantil

A função social da educação da criança pequena no Brasil vem se modificando. Busca-se, hoje, não só o reconhecimento e a efetivação da escola infantil como espaço

legítimo de direitos e deveres constitucionais a toda criança brasileira, mas também, a expansão das instituições de educação infantil.

Democratizar o acesso e oferecer uma educação infantil de qualidade para todas as crianças brasileiras requer compromisso e ações integradas do Estado, da família e da comunidade. Isso é tão mais importante quando se sabe que, conforme lembra Katz (1998, p. 15): “(...) programas de grande qualidade poderão dar um contributo decisivo para a qualidade de vida das crianças e para o seu futuro em geral”. Isso se aplica às crianças brasileiras, igualmente.

A discussão sobre a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade oferecida nas instituições de educação infantil tem adquirido maior destaque desde a década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país.

Muitas pessoas, até por falta de informação, acabam por confundir o significado de qualidade, no âmbito de educação, com a idéia de qualidade empresarial, onde se tende a considerar o ser humano como produto, vivendo num espaço competitivo e produtivista. Nesse trabalho, qualidade da educação será vista como aquela capaz de satisfazer necessidades básicas das crianças, em especial: o aprender e o desenvolver-se.

Não é fácil definir o que seja qualidade, pois ela não possui um único conceito, já pronto e estabelecido. Sousa (1998, p.22) diz que:

Apesar de a qualidade ser algo muito importante na vida de todos nós, nem sempre paramos para pensar sobre isso. De certa forma, parece mais fácil exigir, falar sobre ou reconhecer a qualidade – num dado produto ou serviço ou num programa, numa pessoa ou numa equipe de trabalho, do que defini-la. E por que essa dificuldade? Acredito que ela decorre de uma série de fatores que se interpenetram, começando com a natureza ambígua, multidimensional e subjetiva do termo qualidade.

Como assinala a autora, falar em qualidade na educação infantil é falar de uma estrutura complexa, rodeada de instâncias diversas e dimensões distintas. O que lhe confere então o caráter de multidimensionalidade a que ela se refere.

Deve-se ter em mente que a qualidade é um processo e tem natureza participativa e transformadora. “Não é um valor absoluto, pois cada contexto tem sua história e razões para desenvolver seu trabalho de maneira única” (LIMA & BHERING, 2006, p. 575).

Nessa perspectiva, para se ter uma educação de qualidade, várias são as dimensões que precisam estar contempladas. Não há uma dimensão mais importante ou mais completa do que outra. Elas são de natureza interativa. Complementam-se,

relacionam-se e se entrelaçam de modo que, quanto mais dimensões participarem dessa integração mais pode se dizer que a educação é de qualidade. Para se falar em qualidade é preciso se pensar em planejamento do espaço e de tantas outras dimensões. E para que essas dimensões possam ser avaliadas, é necessário que se tenha critérios e indicadores definidos. Isso diz respeito à escola e a vida social em geral. Portanto, aplicam-se aos mais diversos setores da sociedade, bem como as mais distintas pessoas. Sem isso fica impossível se ter clareza ou julgar o que realmente é a qualidade. Esta está sempre marcada por nossos valores, os quais refletem nossas crenças, que nunca são objetivas (JENSEN, citado por CORRÊA, 2003).

Diante desses distintos valores e da variedade de atores envolvidos na educação infantil, qual o parâmetro para a definição do que é qualidade nos diferentes contextos e em especial, no da educação infantil? Em Basso (2004) encontra-se uma resposta pertinente. Segundo a autora, os direitos das crianças e suas necessidades são valores básicos na definição de uma educação infantil de qualidade. Acrescenta-se ainda, entre outras coisas, o respeito e a atenção ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Pensar numa educação infantil de qualidade é lutar para assegurar às crianças experiências positivas e estimulantes, possibilitando, assim, interações que incentivem todos os aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Sousa (1998) apresenta vários critérios e indicadores essenciais na busca da qualidade. Para a autora, uma educação infantil de qualidade requer o desenvolvimento de uma *proposta pedagógica* capaz de valorizar a criança, ajudá-la na construção de sua identidade pessoal e de sua sociabilidade. Diz ainda a autora que: atentar para a qualidade é aprender sobre os direitos e deveres das crianças, propiciar a todas elas um ambiente seguro e acolhedor; é saber priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem; é oferecer cuidados à saúde e à higiene da criança; e, realmente, preocupar-se em proporcionar uma educação para a cidadania e para o cultivo da tolerância.

Na construção de uma educação infantil de qualidade, é indispensável a *participação da família*. Seja para compartilhar afetos, seja para compartilhar deveres e responsabilidades. De acordo com Sousa (1998, p.23):

Aos pais interessa saber se podem ou não confiar nos profissionais, que serão as pessoas mais diretamente responsáveis por seus filhos. Se são pessoas que se empenharão ou não para evitar que as crianças não sejam expostas as situações de perigo.

Em síntese, a educação infantil de qualidade envolve a família e, também, a comunidade educativa em todo o trabalho educativo. Todos devem se unir pela reflexão e pelo diálogo permanente, de forma a construir oportunidades mais consistentes e efetivas para as crianças.

Não menos importante do que a atuação da família e da comunidade educativa é *a visão dos profissionais que estão na escola e, ainda, a qualidade e a especificidade da sua formação*. São eles os atores mais diretamente responsáveis pela edificação diária da qualidade junto às crianças. Quando bem formado, o professor pode contribuir para a melhoria da qualidade, incluindo a construção de uma educação mais democrática. À medida que, o professor for aumentando sua criticidade, reflexão e sensibilidade para com a educação infantil, mais condições ele terá de criar um ambiente facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento.

De acordo com Sousa (op. cit.), vários são os aspectos da qualidade da educação infantil, que sempre estarão desafiando a competência do profissional de educação. A *gestão*, por exemplo, se constitui como um processo de articulação entre as equipes administrativas, financeiras e pedagógicas, para o desenvolvimento da Proposta Político-pedagógica das escolas, a qual definirá pressupostos filosóficos, sociais e educacionais. A esse respeito Bordignon e Gracindo (2001, p. 158-159) assim se expressam:

A gestão (...) é, essencialmente, administrar, em níveis diferentes, a elaboração e o acompanhamento do projeto de qualidade da educação que se deseja – a Proposta Educacional, fundamentada num paradigma de homem e sociedade. (...) a gestão da educação trabalha com atores sociais e suas reflexões com o ambiente, como sujeitos da construção de história humana, gerando participação, co-responsabilidade e compromisso.

A administração, quando devidamente comprometida com a qualidade, deverá ter responsabilidades para oferecer creches e pré-escolas com ambientes atraentes, aconchegantes e estimuladores. Um planejamento adequado desses ambientes transforma as instituições de educação infantil em campos de vivências e explorações, ou ainda, em espaços de múltiplos recursos e possibilidades. Desse modo, tudo terá mais significado para a criança: jogos, experiências, palavras e expressões. Ampliando-se assim, o seu mundo de sensações e percepções.

Para que se tenha qualidade na educação infantil, mais um aspecto deve ser considerado: *o papel político da educação infantil na sociedade*. Ou seja, no âmbito da instituição de educação infantil, deve-se ter bem claro os objetivos educacionais de modo

a responder, objetivamente, a questões tais como: Que criança quero formar? Uma criança passiva, ou uma crítica, cidadã?

Já no campo da prática os desafios do professor giram em torno de ações voltadas para busca de respostas às seguintes questões: O que preciso fazer para conseguir a qualidade na educação infantil? Qual a minha concepção sobre a criança? O que penso deve-se a minha prática pedagógica?

A qualidade requer, ainda, a prática sistemática de registro no cotidiano das salas de aula. Como instrumento de trabalho, o registro vem associado ao planejamento e à avaliação. Assim, os rituais do planejamento, registro e avaliação compõem o fazer educativo do profissional que quer construir sua competência e qualidade no trabalho que desenvolve junto aos grupos de criança (OSTETTO, OLIVEIRA & MESSINA, 2001, p. 23).

A partir do momento em que se registra de forma sistemática e refletida, tem-se em mãos uma documentação significativa para avaliação da prática. Pois, um professor que “não reflete sobre a qualidade de sua prática, e não tenta verificar indicadores no comportamento das crianças, dos objetivos previamente definidos, tende a ficar numa rotina inconseqüente” (SOUSA, 1998, p.30).

Outro aspecto a ser considerado numa educação infantil de qualidade é a *razão adulto/criança*. Ela diz respeito à atenção mais individualizada requerida pelas crianças. Assim, pensar na qualidade é, também, voltar-se para as próprias condições de trabalho dos profissionais. Um único professor para muitas crianças pode por em risco a qualidade do atendimento. Nem ele nem as crianças merecem isso.

Não se pode pensar na qualidade da educação infantil desvinculando-a do desenvolvimento do *currículo*. Um currículo de qualidade é aquele que leva em conta a realidade social da criança e trabalha, a partir de situações do dia-a-dia, com jogos, brincadeiras e atividades desafiadoras, prazerosas e de sentido real, que propiciem a descoberta, a criatividade e a criticidade; um currículo que acredita que toda criança pode desenvolver-se e aprender, estimulando com isso a sua auto-estima e a sua autonomia. Um currículo de qualidade é, ainda, aquele que é desenvolvido num ambiente cuidadosamente planejado.

Para ser de qualidade o currículo precisa, também, considerar o número e a qualidade da formação dos funcionários (corpo docente e demais membros da escola), seu processo de seleção e treinamento, assim como suas condições de trabalho. E precisa, ainda, oferecer um ambiente diversificado com casinhas de bonecas, areia,

música, espaços para as artes plásticas, jogos educativos, sem, contudo, esquecer-se dos ambientes para o repouso.

Miguel A. Zabalza (1998) elenca 10 aspectos-chaves que contribuem para uma educação infantil de qualidade. São eles: equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações, entre outros; trabalhos com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta); e, por último, chama a atenção para aquilo que é o foco deste trabalho: a organização dos espaços.

Uma educação infantil de qualidade não pode deixar de lado a importância da *organização dos espaços*. Essa dimensão, assim como as demais, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Um espaço adequadamente organizado ajuda no desenvolvimento das potencialidades das crianças à medida que contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou afetivas.

Ao professor cabe a elaboração de uma proposta que vise o bem-estar da criança, sempre buscando melhorar sua prática, facilitando as interações, promovendo e construindo espaços adequados às crianças.

Segundo argumentado por Escolano e Frago:

(...) o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (1998, p. 26).

Considerando que a qualidade na educação infantil não acontece pela contemplação de um aspecto apenas, mas pela integração de seus vários elementos; é relevante que todos os seus atores (dentro e fora dos espaços escolares) sintam-se igualmente responsáveis por todos eles. Portanto, se faz necessária a união de todos na busca dessa qualidade. É desonroso aceitar qualquer tipo de educação aos pequenos.

Sousa (2006) é enfática quando diz que não basta ter escola para todos. O que se precisa realmente são escolas não excludentes. Escolas em que as crianças, suas famílias e professores sintam-se seguros e acolhidos e onde todos possam crescer e desenvolver-se como pessoa.

2.5 – Indicadores que fazem do espaço um promotor da qualidade na educação infantil

Para identificar e avaliar a qualidade da educação infantil é relevante ter claro os seus indicadores. Considerando a variedade dos atores envolvidos na educação infantil (crianças, pais, educadores, Estado e comunidade em geral) e o fato destes possuírem objetivos e visões distintas, indicadores são indispensáveis para que se tenha clareza ou julgue o que é de qualidade para um ou outro contexto no âmbito da educação infantil.

Se os indicadores são relevantes para a identificação e avaliação da qualidade na educação infantil é pertinente, no momento, discutir o significado destes. Há em Marchesi e Martim (2003) pressupostos que definem bem o que sejam e para que servem os indicadores de qualidade. Para esse estudo interessa identificar os possíveis indicadores que fazem do espaço uma dimensão da qualidade na educação infantil. Segundo esses autores, indicadores são como um “modelo” dos pontos a serem observados, sua utilidade e os seus respectivos problemas.

Este trabalho inspirou-se em Forneiro (1998) e nas pesquisas de Davi e Weinstein (apud Carvalho e Rubiano,1996), para apresentar seus indicadores, que se entendeu serem a contribuição do espaço para uma educação infantil de qualidade. Isto é, indicadores de espaços que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

No ensejo de construir uma pesquisa mais sistematizada, os indicadores em sete grupos, os quais deram sustentação à análise das informações.



Figura 1 – Indicadores de qualidade na perspectiva da organização do espaço

Ainda que interdependentes, cada indicador acima norteou o processo de construção e análise das informações construídas ao longo da pesquisa. No seu conjunto esses indicadores relacionam de modo complementar. Portanto, não há, entre eles, uma relação hierárquica. Nenhum é mais importante do que o outro. Todos eles devem ser considerados na oferta de uma educação infantil de qualidade.

Os indicadores apresentados não são os únicos necessários quando da construção e análise do espaço como uma dimensão da qualidade na educação infantil. Outros existem. Porém, esses foram os criados neste trabalho, em função dos seus objetivos.



Figura 2 – Detalhamento dos indicadores de qualidade

1- Condições físicas

Considerando a relevância da organização física dos espaços na educação infantil, julgou-se nessa pesquisa que espaços físicos propícios ao desenvolvimento e a aprendizagem infantil são aqueles que respeitam características como a limpeza, a higiene, a luminosidade, a ventilação, as instalações elétricas seguras, os perigos causados por superfícies com cantos e vidraças, entre outros aspectos.

As salas de aula, por exemplo, precisam ser amplas, ventiladas, iluminadas, tranquilas e divididas em áreas minimamente isoladas. banheiro precisa ser anexo à sala de aula e deve estar equipado com vasos, cestos de lixo e pia na altura das crianças. Os materiais, equipamentos e mobiliários precisam ser escolhidos pensando na possibilidade de um ambiente flexível, que permita transformações de acordo com os objetivos e as necessidades das crianças e do professor. Como também, em função de sua resistência, durabilidade e segurança. Os materiais devem ser apresentados em áreas de atividades próprias. Por exemplo, giz de cera e lápis de cor na área de atividades; livros na área de leitura. Devendo ser tudo de fácil acesso às crianças, estando os materiais dispostos em recipientes de manejo apropriado a elas.

Os objetos pessoais devem trazer identificações e, assim como os demais, ficar ao alcance das crianças. O mobiliário precisa ser acessível aos pequenos, as cadeiras e as mesas devem ser leves para que as próprias crianças possam deslocá-los, o que torna o ambiente mais interativo e coerente com a idéia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio (BRASIL, 2006). Enfim, com uma organização “que possibilite e reforce a aquisição de hábitos de trabalho, ordem, asseio e convivência” (JAUME, 2004, p. 371).

O pátio precisa ser organizado de forma que ofereça objetos acessíveis e familiares para as crianças e para toda a comunidade. Devem contar, por exemplo, com sofá; plantas; espaços para comunicações sobre o cardápio do dia, para reuniões, cursos e avisos em geral; e, claro, exposição dos trabalhos das crianças e das fotos de suas mais diversas experiências.

A cozinha, além de contar com instrumentos necessários para o trabalho, precisa dispor de uma área para preparação dos alimentos próxima às geladeiras; além de armários, prateleiras e pias para lavar a louça. A área do cozimento deve ser de difícil acesso aos pequenos, de modo a prevenir acidentes; e, também, deve ser separada do refeitório. Este devidamente adequado a boas condições de higiene, ventilação e segurança.

Áreas para a satisfação das necessidades dos adultos também devem fazer parte do espaço físico de uma escola. Sala para reunião e encontros da equipe; biblioteca para consultas; sala para receber pais e a comunidade em geral; e sala para guardar DVD's, sons, máquinas fotográficas e demais equipamentos. À secretaria cabe armazenar os materiais elaborados por professores e crianças e os arquivos documentais de cada aluno. Vestiário, banheiros e armário individuais não podem ser esquecidos para que toda a equipe sintam-se à vontade, imersos numa atmosfera acolhedora.

O parque necessita ser amplo, com áreas cobertas e semi-cobertas de acesso fácil e bem próximo às salas de aula. O piso do parque deve ser de materiais variados: chão de areia, terra e cimento, de maneira a causar nas crianças reações diferentes. Os brinquedos (escorregas, balanços, túneis, pontes e cordas para trepar, entre outros) não podem ser altos demais, precisam ser bem fixados e limpos, não oferecendo perigo aos pequenos. Devem oferecer segurança sem limitar as possibilidades de exploração. E como meio de cuidado e preservação da natureza, pode dispor também de uma horta, lugar onde as crianças cultivem alguns alimentos e depois possam fazer uso delas.

Todos os cuidados com os alunos com necessidades especiais precisam ser observados na hora da organização dos ambientes escolares. Cuidados e estratégias devem existir para que todas as suas necessidades venham a ser respeitadas.

Outro espaço que merece atenção é a enfermaria que precisa contar com pessoas capacitadas, para que as crianças que não estiverem bem de saúde possam ser atendidas. Todas as providências para o conforto das crianças doentes devem ser observadas. Os pais precisam ser avisados o mais breve possível.

Em sua dimensão física, um ambiente para contribuir para a qualidade da educação infantil precisa garantir espaços variados de modo a promover aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e desenvolvimento. Planejando os espaços externos à sala de aula e incentivando sua exploração teremos uma melhoria da educação infantil.

2 - Relação tempo/espço

De acordo com Forneiro (1998) “o tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas” (p.24). Não se pode esquecer que o espaço deve ser organizado coerentemente com a organização do tempo e vice-versa. A própria organização dos espaços relaciona-se com a forma de sentir e organizar o tempo na escola.

Um exemplo é o uso do refeitório. Na maioria das vezes, a escola possui um único refeitório que é utilizado por todas as salas. Um planejamento cuidadoso precisa existir de forma que o local não acabe superlotado, ocasionando às crianças momentos desagradáveis durante as refeições. Evidente, que tais horários são passíveis de mudanças, não podendo ser rígidos e inflexíveis.

O planejamento de uma rotina atenta aos espaços onde ela acontece e baseada nas necessidades, habilidades, interesses e potencialidades das crianças foi definido como outro indicador de extrema importância para a qualidade na educação das crianças pequenas. Além de proporcionar à criança uma sensação de segurança, essa estruturação favorece a construção de ambientes prazerosos, com previsões do que se pode ou não fazer naquele espaço, naquele tempo; conferindo à criança uma referência indispensável para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Quando se planeja, quando há busca de coordenação entre tempo e espaço, essas especificidades da interação infantil poderão ser bem mais aproveitadas. É importante que as atividades de rotina não sejam consideradas simplesmente como cuidado físico, mas como ocasiões de interação social, conversa e aprendizagem relacionada à autonomia e independência crescente (AUSTRÁLIA, 1993, p. 102).

O planejamento contribui ainda para uma transição suave entre uma atividade e outra. Como por exemplo: avisar a criança quanto tempo falta para terminar o que está fazendo, ir ao banheiro depois de voltar do parque e lavar as mãos antes de ir ao refeitório são ações incentivadoras de independência e autonomia. Sendo avisada, a criança terá mais facilidade em entender os momentos de transição não como interrupções em suas atividades preferidas, mas como momentos novos e que merecem ser experimentados.

3 - Atividades diversificadas

Os pequenos gostam muito de tomar suas decisões e por elas aprenderem coisas com os efeitos de suas ações. Levando em conta que as crianças gostam muito de brincar, ora em pequenos grupos, ora sozinhas ou em grupos maiores, imitando tudo o que vêem nos adultos, novos e variados equipamentos e materiais devem ser fornecidos para que a criança recrie ações da sua vida diária. Nesse sentido, utilizou-se a diversidade de atividade como mais um dos indicadores por entender-se que o espaço bem planejado, propício ao desenvolvimento e a aprendizagem e, portanto, de qualidade, é aquele que oferece atividades coletivas, individuais ou em pequenos grupos, dentro e

fora da sala. De maneira que a criança tenha acesso a uma diversidade de materiais e equipamentos que a desafie a desenvolver novas habilidades ou praticar as habilidades adquiridas, ampliando assim, seu universo de experiências e conhecimentos.

Os ambientes devem prever uma grande variedade de experiências individuais e em grupos, cobrindo áreas como música, literatura, arte, natureza, entre outras. Pois ao vivenciarem diferentes atividades em distintos espaços, as crianças vão experimentando diversos momentos tanto de socialização quanto de privacidade.

As crianças são curiosas e aprendem por meio da exploração ativa de tudo ao seu redor. Elas necessitam de incessantes momentos e espaços para desenvolver suas habilidades físicas, tais como: correr, pular, pegar coisas ao alto, caídas no chão e dançar.

Atividades favoráveis ao jogo simbólico ou ao faz-de-conta precisam ser oferecidas, pois ajudam as crianças a darem sentido ao mundo. O faz-de-conta leva a criança a expressar-se de forma mais livre e verdadeira. O espaço oferecido deve ser propício ao desenvolvimento da criatividade, provendo materiais apropriados, que espelhem a riqueza cultural em que vivem as crianças.

Muitos são os materiais e oportunidades que o espaço quando bem planejado, pode apresentar aos pequenos. Como exemplo: quebra-cabeças, tábuas com pregos, contas para passar barbantes, massa para modelar, argila, jogos de construção e materiais como giz, pincéis e tesouras de tamanho adequado (AUSTRÁLIA, 1993, p. 80).

As crianças criam relações cada vez mais complexas com seus colegas, logo, precisam de oportunidade tanto para brincar ao lado de outros, aprendendo a dividir e a ajudar os colegas no que for preciso, como para conhecer as diferenças entre o que lhe é permitido e o que não o é. E, ao mesmo tempo, necessitam de seu próprio espaço de privacidade e de isolamento.

É importante que a criança seja respondida adequadamente nas suas emoções positivas e negativas. Sendo encorajadas nos momentos de prazer, interesse e orgulho. Consoladas ao se sentirem angustiadas, infelizes e medrosas. Auxiliadas a identificar e a lidar adequadamente com as emoções mais negativas como raiva, ciúme ou inveja.

Acredita-se que ambientes variados podem contribuir bastante para o desenvolvimento e aprendizagem infantil e que o professor tem papel importante no planejamento dos espaços escolares. Para isso, o professor deve basear-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, incorporando-os em sua proposta pedagógica.

4 - Definição do espaço em conjunto

É de fundamental importância que a identidade pessoal das crianças seja respeitada e contemplada na organização dos ambientes escolares. Com vistas a um desenvolvimento e a uma aprendizagem integral, considerou-se ser esse, mais um indicador indispensável à qualidade na educação infantil.

Ao contribuírem com a organização espacial, as crianças o recriam, exploram, constroem ou reinventam seus próprios espaços. Ao terem participação nesse planejamento, personalizam seus espaços, resignificando-os e transformando-os.

A relação afetiva que a criança estabelece com o espaço será proporcional ao seu envolvimento com ele. À medida que vive e se apropria do espaço, sente-se parte dele e responsável pela sua organização.

O ambiente escolar não pode tornar-se um cenário alienado, como argumenta Bronfenbrenner (1996). Como continuidade educativa família/escola, objetos e espaços podem auxiliar a criança a relacionar os dois ambientes.

A definição e organização espacial são constantes, não devendo acontecer apenas no início de cada semestre letivo, mas diariamente. Seja pelo acordo como serão distribuídos os móveis e objetos; seja na organização dos materiais depois de cada atividade; ou seja, ainda, pelo planejamento do que será feito com suas atividades e por tantas outras ações. É sempre relevante ouvir as opiniões e sugestões das crianças quanto à organização e uso do espaço, bem como negociar regras para que ele seja sentido por todos como algo a ser compartilhado e zelado. Em síntese: realizar um trabalho de qualidade, garantindo um bom desenvolvimento e aprendizagem, implica entre outras coisas, em uma preparação em conjunto do ambiente, com educadores e crianças envolvidos na construção de uma educação infantil de qualidade.

5 - Favorecimento da interação

Para uma educação infantil de qualidade é essencial se pensar em um ambiente que incentive relações amigáveis, de apoio e de respeito. Uma boa interação entre as crianças e toda a equipe ajuda na construção do autoconceito positivo e conduz as crianças à descoberta, à criatividade e a uma aprendizagem ativa. O espaço, ao favorecer a interação entre as crianças e seus pares, assim com os demais envolvidos em sua educação, estimula a convivência e promove situações prazerosas e seguras. Um argumento relevante sobre isso encontra-se no documento documento "Priorizando

as crianças do Sistema de Promoção de Qualidade e Credenciamento” do Conselho Nacional de Credenciamento de Creches (Austrália, 1993) onde se afirma que “o desenvolvimento ótimo da criança depende de relações individuais positivas de apoio com o adulto e da qualidade da interação com os companheiros” (p.20).

Uma das formas mais importantes de aprendizado é a comunicação com os parceiros, sejam eles adultos ou crianças. Todos devem interagir de forma a incentivar na criança a curiosidade, o pensamento e o compartilhar de idéias, para que assim, ela possa ser capaz de resolver os mais distintos problemas que apareçam em sua vida.

De acordo com Piaget (1993), o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social. Por meio da interação com o objeto e o mundo a criança vai se constituindo. Desse modo ela assume um papel importantíssimo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. É necessário, então, criar para ela oportunidades interativas que possam ajudá-la a construir conhecimentos da realidade que a cerca. Nesse contexto, o papel do educador é criar situações que desafiem o pensamento infantil, em um tipo de interação que leve a esperar mais da criança, dando-lhe assim espaço para tomada de decisões e resoluções de problemas.

É por volta dos três/quatro anos que as crianças começam a estabelecer amizades. Essas interações possuem seus altos e baixos. Conflitos serão inevitáveis. Interações criança/criança oferecem aos pequenos oportunidades importantes que os permitem aprender a negociar e a compartilhar. Igualmente, tais interações são base para o refinamento e teste de suas idéias, tornando possível a cooperação e o comportamento social, além de tantas outras contribuições para seu desenvolvimento e aprendizado.

A integração das crianças com necessidades especiais é outro ponto a ser levado em conta na dimensão relacional. O contato destas com as outras crianças traz vantagens para ambos. Por um lado, as com necessidades especiais não são isoladas em instituições separadas, podendo assim, vivenciar experiências diversas; e por outro lado, as outras crianças aprendem a conviver com o “diferente”, contribuindo para o respeito à diversidade.

A organização espacial contribui de forma única para os tipos de interação que ocorrem nos espaços escolares. Pela disposição do ambiente percebe-se facilmente o incentivo ou não a interação social entre quem o utiliza.

Devido a todas essas contribuições, o incentivo a interação foi considerado como sendo mais uma dos indicadores de um espaço que contribui para a qualidade na educação infantil.

6 - Relação família/escola

A relação entre pais e escola deve ser caracterizada pela troca de informações e respeito mútuo. Boa parte da segurança e confiança dos pequenos depende da existência na escola, da continuação do cuidado recebido em casa. Assim, ela precisa estar aberta a receber os pais sempre que eles necessitem de orientações e esclarecimentos sobre a educação e os cuidados com seus filhos.

Definiu-se este sexto indicador a partir da necessidade da escola em incentivar a família a se engajar na educação de seus filhos. Para que, existindo diálogos abertos e sinceros entre eles sobre o desenvolvimento aprendizagem dos pequenos, as suas potencialidades sejam reconhecidas e respeitadas.

Estudos como os de Campos (1995), Zabalza (1998), Sousa (1996) entre outros, apresentam a relação da escola com a família um dos fatores de qualidade na educação infantil.

A escola como um todo precisa estar atenta quanto ao cultivo de um clima de cordialidade, cooperação e profissionalismo entre seus educadores e as famílias e/ou os responsáveis pelas crianças.

As políticas da escola devem ser discutidas com os pais. As sugestões e perguntas deverão ser ouvidas e consideradas no planejamento diário da escola. Para isso, encontros precisam ser marcados periodicamente para discutirem o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança de maneira minuciosa.

7 – Promoção dos sentimentos de competência, segurança e confiança

Dentre tantas contribuições ao desenvolvimento e aprendizagem infantil a organização do espaço favorece uma educação infantil de qualidade quando possibilita às crianças sentirem-se capazes de realizar suas potencialidades.

O estímulo e o respeito pelo esforço dos alunos reforçam sua auto-estima. Eles precisam ser acolhidos. E, uma das formas de mostrar aceitação é dando-lhes oportunidades de serem independentes e exercitarem a responsabilidade.

Atividades como: apagar e acender luzes, manusear mochilas e lancheiras, amarrar os próprios sapatos, comer sozinhas, limpar o que sujou, usar o banheiro ou lavar as mãos são algumas das atividades que as crianças podem e devem realizar sozinhas, incentivando assim, a autonomia, a independência, a iniciativa e bons hábitos.

O espaço precisa estar planejado de forma que a criança sinta-se respeitada como indivíduo em desenvolvimento. Com mobiliário e equipamentos de tamanhos apropriados aos pequenos. Permitindo uma maior autonomia e independência. Favorecendo assim, o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Os pequenos comunicam sentimentos e necessidades de maneiras diversas; aprender a lidar com isso requer sensibilidade de todos que os cercam. Ao vivenciarem tal sensibilidade provavelmente desenvolvem um sentimento de segurança e confiança no outro, influenciando assim o desenvolvimento de todas as outras áreas.

Aos poucos, a criança vai aprendendo a expressar seus sentimentos por meio da linguagem ao invés de movimentos corporais. Dessa forma, a competência lingüística necessita ser estimulada por comunicações e conversas freqüentes com todos os pequenos a respeito de temas de seus interesses além de se trazer novos. E isso requer um ambiente incentivador e diversas oportunidades de conversas, interações por intermédio de livros e tantos outros recursos relevantes para o desenvolvimento da linguagem.

As crianças devem ser valorizadas e não sofrerem preconceitos. Devem receber orientações diretas ou indiretas, de forma verbal ou emocional. Indiretamente quando o espaço oferecido for um ambiente bem planejado para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Verbal, na forma de uma linguagem positiva, clara e própria ao seu desenvolvimento. E emocional, quando, especialmente pela a aprovação, o professor ajuda no desenvolvimento do seu autoconceito positivo com palavras amigáveis, sorrisos, abraços ou encorajamentos diante dos esforços de cada aluno.

Dessa forma, o ambiente precisa ser planejado visando a oferta de experiências e vivências que desenvolvam e fortaleçam nas crianças os sentimentos de competência, segurança e confiança, para assim ser considerado um indicador de qualidade na educação infantil.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 – Procedimentos metodológicos de pesquisa

Conforme já foi referido, a pesquisa objeto deste trabalho teve como objetivo investigar como a organização dos espaços contribui para uma educação infantil de qualidade. Tal objetivo apontou para a pesquisa qualitativa.

Partindo da premissa que essa perspectiva preocupa-se em compreender a visão de um ou mais sujeitos, o curso das situações sociais, ou ainda as regras culturais ou sociais para uma determinada situação (FLICK, 2004) não se encontrou método mais acertado para entender o fenômeno organização dos espaços, como aparece na prática do professor pesquisado, que o método qualitativo.

De acordo com González Rey (2005, p.5), a pesquisa qualitativa “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta”. Segundo ele, o conhecimento é “uma produção humana, e não algo que já está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento” (op. cit. p. 6).

Ao buscar entender as possíveis relações entre a organização dos espaços e a qualidade na educação infantil, a estratégia envolve, necessariamente, a interação com os sujeitos que vivem e convivem no espaço pesquisado. Parte-se, assim, do pressuposto de que o que se busca na pesquisa é produto da interação cotidiana.

A pesquisa qualitativa busca fundamentar o desenvolvimento de uma forma particular de inserção no campo empírico, visando legitimar o singular como uma instância de produção do conhecimento científico. Como bem assinala González Rey, 2005:

A reivindicação epistemológica da significação do singular na construção do conhecimento representa, na realidade uma opção epistemológica diferente que permite compreender a pesquisa qualitativa como um processo de construção altamente dinâmico, no qual as hipóteses do pesquisador estão associados a um modelo teórico que mantém uma constante tensão com o momento empírico (...) (op. cit., p. 12)

Além das características do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento e da legitimação do singular, o autor ainda apresenta como terceira característica da abordagem qualitativa a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico, em que os participantes tornam-se sujeitos críticos e criativos.

Nessa perspectiva, a comunicação é essencial para a definição dos instrumentos de pesquisa, convertendo-se então num espaço legítimo e constante de produção de informação.

Na pesquisa qualitativa os campos de estudos vão para além dos laboratórios. Esses como argumenta Flick (2004), devem ser as práticas e interlocuções dos sujeitos na vida cotidiana.

Buscou-se a pesquisa qualitativa também por concordar com uma de suas características básicas que é a de que na investigação qualitativa há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos. (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Assim como na importância da comunicação pesquisador/campo e seus participantes.

Este estudo tem caráter exploratório, uma vez que há poucos estudos sobre esse tema. Nesse sentido, buscou-se entender a relação entre a organização dos espaços e a qualidade na educação infantil, ainda que se corra o risco de ficar no âmbito do que Oliveira (2007, p. 65) refere-se. Isto é: “(...) esse tipo de pesquisa desenvolve estudos que dão uma visão geral do fato ou fenômeno estudado”.

O quadro abaixo apresenta os procedimentos metodológicos, permitindo uma compreensão rápida de como se deu a organização da pesquisa apresentada.

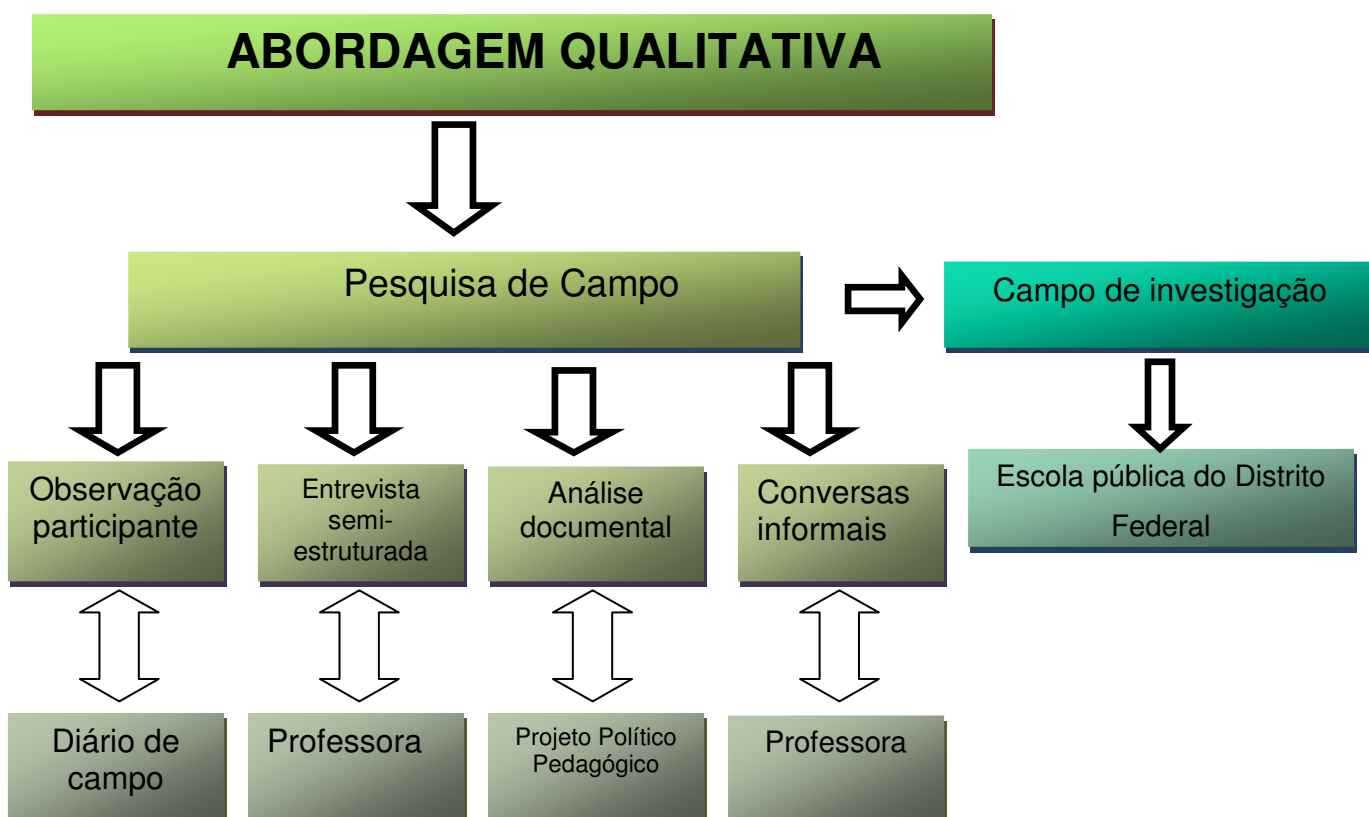


Figura 3 – Resumo do processo metodológico

Visando uma aproximação mais abrangente da pesquisadora com o fenômeno da organização dos espaços e sua contribuição para uma educação infantil de qualidade foi escolhida a pesquisa de campo como forma particular da metodologia qualitativa.

3.2 – Pesquisa de Campo

Optou-se por este tipo de pesquisa por ela permitir a construção das informações diretamente com os fenômenos pesquisados. Foi considerado o fato deste procedimento de observação poder investigar, conhecer e compreender uma realidade mais de perto. Gonçalves (2003) aponta a pesquisa de campo como:

(...) aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre - ou ocorreu - e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Tendo como objetivos centrais a compreensão dos diversos aspectos da sociedade, a construção de informações e/ou conhecimentos acerca de um problema e a investigação de novos fenômenos e suas relações, a pesquisa de campo configurou-se numa forma de investigação privilegiada para a obtenção de informações sobre como os sujeitos estudados, a professora, entende o fenômeno complexo, que é a organização dos espaços e, como ela contribui para uma educação infantil de qualidade.

3.3 - Instrumentos de pesquisa

De modo coerente com a abordagem qualitativa e a pesquisa de campo, optou-se pela estratégia da observação participante, da entrevista semi-estruturada, das conversas informais e pela análise documental como instrumentos de construção de informações. Tal decisão inspirou-se, ainda, nas idéias de González Rey (2005). Segundo ele, na pesquisa qualitativa não existem imposições definidas sobre quais os tipos de instrumentos devem ser utilizados. Estes deverão ser escolhidos a partir das respostas que se buscam. Ou seja, deverão ser usados os instrumentos que melhor dêem conta de responder o problema da pesquisa.

Pensamos que os instrumentos, sempre que sejam compreendidos como formas diferenciadas de expressão das pessoas e que adquirem sentido subjetivo no contexto social da pesquisa, representam uma via legítima para estimular a reflexão e a construção do sujeito a partir de perspectivas diversas que podem facilitar uma informação mais complexa e comprometida com o que estudamos (GONZÁLEZ REY, p. 42).

3.3.1 - Observação participante

O primeiro procedimento utilizado foi o da observação participante. Este tipo de observação é uma “estratégia que envolve, pois, não só a observação direta; mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 28).

A observação participante apresenta uma série de vantagens. A começar pela experiência direta do pesquisador com o fenômeno estudado. Além disso, o conhecimento e as experiências pessoais do observador em muito contribuirão no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Outra vantagem seria ainda a de permitir que o observador esteja mais próximo da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas.

Tal observação permitiu investigar a prática do professor, identificar qual a função que ele atribui à educação infantil e, ainda, como compreende e utiliza a função do espaço como uma dimensão da qualidade na educação infantil. Para isso se buscou otimizar a interação pesquisadora/contexto e grupo pesquisado, por meio da inserção do pesquisadora na instituição e da observação do cotidiano escolar. Em especial, se procurou identificar, mais de perto, as ações intencionais ou não da professora no momento da organização dos distintos espaços escolares. Nesse sentido, levou-se em consideração o afirmado por Alves-Mazotti & Gewandszjder (2004): “A importância atribuída à observação participante está relacionada à valorização do instrumental humano” (p. 166-167).

Buscando-se não se afastar do foco de estudo, foi criado um roteiro (*anexo 1*) para guiar as observações. Para assegurar uma melhor qualidade dos registros feitos; construiu-se, ao longo das observações, um diário de campo (*anexo 2*). Assim sendo, fez-se anotações diárias a partir do roteiro das observações, além de comentários sobre o foco do estudo e demais práticas que contribuem para uma educação infantil de qualidade.

Nesse sentido, foi possível concluir que esse diário de campo representou, de fato, aquilo ressaltado por Bogdan e Biklen (1994): “o diário se caracteriza como um relatório escrito de tudo o que o pesquisador ouve, vê, experimenta e pensa durante a observação assim como, suas reflexões a partir da mesma”. Estas notas devem ser precisas e detalhadas. O diário construído abordou duas áreas: a descritiva e a reflexiva. Na primeira, trouxe o retrato dos sujeitos e dos espaços físicos, reconstrução de diálogos,

bem como, a descrição das atividades. Na parte reflexiva registrou os sentimentos, impressões, idéias, especulações e tudo o que estava relacionado à subjetividade da pesquisadora.

3.3.2 - Entrevista semi-estruturada

Pela entrevista semi-estruturada permitiu-se conhecer melhor de que forma é dada a organização dos espaços a partir da fala da professora. Junto com a observação participante foi possível se comparar o que foi observado e o que foi dito.

Tal entrevista, por sua natureza interativa, possibilitou ainda, compreender o significado atribuído pelo sujeito às situações pesquisadas. Ou seja, permitiu obter informações no momento em que os fatos aconteceram.

Decidiu-se pela entrevista semi-estruturada pelo fato de ela permitir uma relação de interação, uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Outras investigações além das repostas advindas das questões especificadas, puderam ser levantadas. Como argumentam Lüdke e André (1986, p. 33):

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição rígida de questões, o entrevistador discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. À medida que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Flick (2004) classifica as entrevistas semi-estruturadas em quatro tipos: a entrevista focal, a semipadronizada, a centralizada no problema, a entrevista com especialistas e a etnográfica. A que mais se enquadra com este estudo é a centralizada no problema. Isto porque, segundo este autor, permite a utilização de um guia de entrevista com questões e estímulos narrativos para construir dados a respeito de determinado problema, no caso deste trabalho, a organização dos espaços e sua relação com uma educação infantil de qualidade, focalizando a opinião do entrevistado no assunto em que a entrevista está centralizada.

Para ele, esse tipo de pesquisa tem como critérios centrais: a centralização no problema, como já foi falado; a orientação do objeto (métodos voltados para o objeto de estudo); e a orientação do processo durante a pesquisa e a compreensão do objeto de pesquisa.

Dentre os elementos parciais citados por Witzel (apud Flick, 2004) de uma pesquisa centralizada usou-se a entrevista semi-estruturada, a qual compreendeu um questionário precedente, uma guia de entrevista, um gravador e um pós-escrito.

A entrevista teve a duração de aproximadamente 40 minutos. Foram realizadas todas as perguntas do roteiro (*anexo 3*), elaborado a partir dos indicadores e das observações participantes. Outras quatro perguntas surgidas a partir da discussão foram também realizadas. A ordem das perguntas não foi seguida rigidamente. Aconteceram algumas alterações, mas que em nada contribuíram para a perda de qualidade do procedimento.

3.3.3 – Conversas informais

Além da entrevista formal, das observações e da análise documental, as conversas informais, ou seja, os comentários e as opiniões emitidas pela professora e demais profissionais da instituição, durante a pesquisa de campo, foram fundamentais para o entendimento das situações observadas e das concepções que ela tinham em relação ao jardim de infância, à organização do espaço, à criança, à infância e ao trabalho pedagógico; o que ajudou na análise dos dados construídos.

3.3.4 - Análise documental

Outro instrumento relevante foi a análise documental. Buscou-se conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) que os professores, pais e demais educadores constroem a cada ano letivo, no intuito de encontrar alguma referência à organização dos espaços.

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

Lüdke e André (1986) afirmam que a análise das informações ocorre desde o início da pesquisa e a acompanhará durante todo o processo. Acontece desde a organização do material, buscando tecer relações entre os instrumentos usados e o foco da pesquisa. Permitindo, assim, reavaliar os procedimentos e instrumentos utilizados, decidindo sua manutenção, eliminação e/ou substituição por outro.

3.4 – Procedimentos da construção dos dados

Os principais critérios de escolha do campo de pesquisa foram: ser uma instituição de educação infantil; pertencer à rede pública de ensino do Distrito Federal; atender crianças de 4 a 6 anos; e mostrar interesse em fazer parte do trabalho. Um Jardim de Infância localizado no Plano Piloto de Brasília foi o que mais atendeu aos critérios estabelecidos.

Em um primeiro momento procurou-se a escola para exposição dos objetivos e para obtenção de autorização. Solícita em participar da pesquisa a escola informou dos trâmites burocráticos a serem seguidos antes de se adentrar nas observações propriamente ditas. Esse primeiro encontro deu-se com a Supervisora e a Diretora que mostraram interesse pelo trabalho e receberam bem a pesquisadora. Contudo, deixaram claramente exposta a impossibilidade de se fazer fotos ou filmagem das crianças. Na verdade, fotos foram permitidas com a condição de não aparecerem no corpo desta Dissertação.

Nesse momento inicial, se conheceu a escola, algumas professoras e a área administrativa. A escolha da turma a ser pesquisada deu-se nesse mesmo dia. Seguindo a indicação da Direção, escolheu-se a turma verde, jardim I, com dezoito crianças, sendo uma delas portadora de necessidades especiais.

Feitos os trâmites burocráticos, passados dois dias começaram as observações propriamente ditas. Estas aconteceram durante todo o mês de junho de 2008. Foram doze encontros de 2h em média, com exceção dos passeios e festas previamente planejados, que se prolongaram um pouco mais. As observações totalizaram 31h 30min.

Turma	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Verde	6h	4h30min	11h	6h30min	3h30min

Quadro 1 - Número de Horas Observadas e dias da Semana

Procurou-se estar na escola em horários e dias distintos, de maneira a observar a diversidade de atividades das crianças. Em alguns dias, a observação foi realizada nas primeiras horas. Em outros, nas três últimas. Foram acompanhadas a ida das crianças ao parque, às refeições, e às demais atividades dentro e fora da sala no período referido.

No início dos encontros foi esclarecido à professora qual era o problema de pesquisa e o que se estava buscando naquela sala de aula. Ela teve acesso ao Projeto

de Qualificação e aos primeiros registros do diário de campo no intuito de lhe esclarecer que não se estava ali para julgar seu trabalho, e, sim para conhecer melhor com se dava a organização do espaço naquela escola e como as crianças os exploravam de modo que seu desenvolvimento e aprendizagem se desse da maneira mais eficaz possível. Após conhecer esses dados a relação pesquisadora/professora estreitou-se muito mais.

A entrevista ocorreu já no final do processo de construção de dados. Deu-se de modo tranquilo, seguindo o roteiro previsto (*anexo 1*) bem como algumas perguntas do questionário e, também, com as surgidas a partir daquela conversa. A professora mostrou-se calma durante a entrevista e feliz por ter contribuído para este trabalho.

Não foram encontradas objeções para a consulta PPP. O documento foi disponibilizado o tempo necessário para análise e demais necessidades.

Dados gerais da Escola

Histórico

É uma das escolas pioneiras do Distrito Federal. Tem 42 anos de existência. Seu ambiente baseou-se na idéia de gruta e painéis azulejados de Athos Bulcão.

Inicialmente, foi criada para atender aos filhos dos funcionários do Banco do Brasil residentes próximos ao local. No ano de 1973 o prédio foi tombado e cedido gratuitamente à Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Atualmente atende tanto a comunidades próximas como a encaminhamentos de matrículas da Secretaria de Educação que prioriza as unidades de vizinhança e unidade de trabalho dos pais. Dessa forma atende também as crianças de outras regiões administrativas e de seu entorno principalmente.

Organização administrativa e funcionamento

Do ponto de vista filosófico, o Jardim de Infância trabalha com o modelo de Gestão Compartilhada. Corpo docente, Conselho escolar, Associação de Pais e Mestres (APM) e demais integrantes participam das decisões que envolvem a escola.

Atende a 185 crianças, distribuídas em oito turmas. Quatro pela manhã e quatro pela tarde. No primeiro turno, das 7h30 às 12h30, há uma turma de 1º período (4 anos), uma de 2º (5 anos) e duas de 1º ano do ensino fundamental (6 anos). No turno vespertino, das 13h30 às 18h30, a distribuição é a mesma.

Turno/Série	1º Período	2º Período	1º Ano do Ensino Fundamental
Manhã	1	1	2
Tarde	1	1	2
Total de crianças atendidas			185

Quadro 2 - Distribuição das Turmas Atendidas Pela Instituição

Conta com uma Diretora, uma Vice-Diretora, um Supervisor Administrativo, uma Supervisora Pedagógica, uma coordenadora, uma secretária, oito professoras, e treze profissionais da área de auxiliares de educação (um para copa e cozinha, três vigias, três funcionários para serviços gerais e cinco para conservação e limpeza).

Todo o corpo docente possui nível superior e trabalha 40 horas semanais. Destas, 25h são para a docência e 15h para coordenação. Algumas horas da coordenação são destinadas a cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, tais como o Bloco inicial de Alfabetização (BIA) e Avaliação Escolar.

Organização física

O Jardim possui a seguinte estrutura física: uma sala para Direção/Secretaria, uma sala para professores, um auditório/almoxarifado, um refeitório, uma área de serviço, um pátio interno, um parque e quatro salas de aula, cada uma com um banheiro.

Pela planta-baixa apresenta a seguir, tem-se uma visão mais objetiva disso:

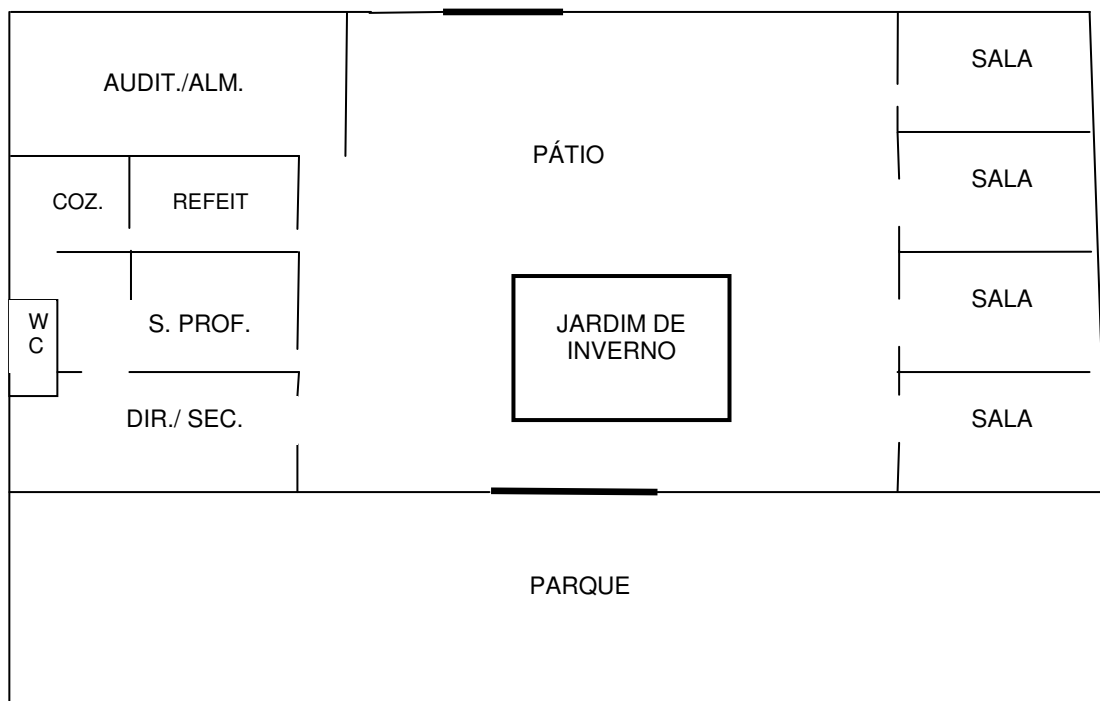


Figura 4 – Planta-baixa Escola

Por ser considerado Patrimônio da Humanidade, nada no prédio pode ser modificado. O que muito contribui pelo zelo e pela extrema limpeza e organização encontrada por todos que visitam o Jardim ou a ele se dirigem por motivos diversos.

A entrada da escola se dá por um portão de ferro. Ao adentrar no pátio há uma área verde muito bem cuidada. Do lado direito de quem entra encontra-se um cantinho para leitura, um local agradável com uma estante de livros, um tapete, diversas cadeirinhas coloridas para os pequenos e murais para exposição dos trabalhos das crianças; além de refeitório, auditório, direção e sala dos professores. Do lado esquerdo encontram-se as salas de aula, cada uma com a porta pintada de uma cor diferente e que caracteriza o nome da turma (turma verde, amarela, rosa e azul). Ao fundo fica um enorme brinquedo de plástico. Com escorregas, labirintos e paredes para escaladas. Seu material permite uma fácil desmontagem e uma movimentação flexível.

Há vários cestos de lixo ao longo da escola. Ainda no pátio têm-se dois bebedouros, com acesso tanto para os adultos quanto para as crianças; uma casinha de madeira igual a do parque; quatro bancos coloridos; e uma mesa para os funcionários da portaria.

A sala da Direção e a Secretaria funcionam num mesmo espaço. Possui três mesas com cadeiras, um computador e um grande armário. A sala dos professores dispõe de uma mesa para reuniões, diversos livros para consulta, quadro de avisos e de

aniversariantes, um aparador com água e café e um armário em que fica o som, o DVD, e os demais aparelhos eletrônicos.

O auditório também é utilizado para aulas de psicomotricidade e almoçarifado. Conta com um armário; bancos de madeiras; barras e colchonetes para as atividades físicas; bambolês; diversas cadeiras empilhadas; um teatro móvel; e prateleiras com tintas, papéis e mais alguns materiais de uso coletivo das crianças. Há também materiais utilizados em eventos passados e guardados para serem reaproveitados.

O refeitório é um lugar agradável e aconchegante. No lado de fora, encontra-se o cardápio com as refeições do dia e dos dois próximos. Possui três mesas de aproximadamente quatro metros, feitas de pedras de mármore. Cada uma com bancos dos dois lados, também de mármore, e com o mesmo comprimento das mesas. Tanto as mesas quanto os bancos são acessíveis às crianças de 4 a 6 anos.

Ao lado encontra-se outra sala com dois freezes e alguns painéis. Na parte de trás ficam duas pias, armários, uma geladeira duplex, um fogão industrial e um escorredor grande de pratos, copos e talheres. As paredes são de pedras frias. A cozinha e sua ajudante parecem ser pessoas felizes e tratam muito bem as crianças.

As salas de aula possuem a mesma disposição física. São coloridas e com aproximadamente 50m². A sala observada dispõe de 2 mesinhas redondas, cada uma com 4 cadeiras, uma mesa quadrada bem comprida com 10 cadeiras e, duas mesas quadradas menores unidas com 6 cadeiras. Possui vários murais confeccionados com rolinhos. Em um encontra-se uma sapateira com as fichas dos nomes das crianças, tanto em letra caixa alta quanto em letra cursiva. Em outro estão as atividades tanto das crianças do turno da manhã quanto das do turno da tarde. Em outros murais ainda, estão as datas comemorativas e uma espécie de jogo para contarem quantos vieram à aula a cada dia e quantos faltaram. Na parte da frente da sala ficam as mesas, cadeiras, filtro para água, os armários e os ganchos nas paredes para colocarem as mochilas. Ao lado está o banheiro com um vaso pequeno, um cesto de lixo e, bem na frente, uma pia com sabonete e duas torneiras embaixo de um enorme espelho. Tudo do tamanho adequado às crianças.

Os armários são altos e coloridos. Na parte de cima ficam os papeis, colas e materiais de uso coletivo e individual que ainda não estão sendo usados pelas crianças. Mais abaixo estão os depósitos com giz de cera, cola e materiais diários. O que está mais à altura dos pequenos são as caixas onde eles mesmos organizam suas atividades.

Na parte de trás da sala ficam o cantinho dos jogos e o cantinho da casinha. Há sofá, cama, mesa, cadeiras, armário, geladeira, fogão, tábua de passar, ferro, depósitos

para cozinha, panelas, penteadeira, flores, telefone, espelho, toalhas de mesa, bonecas, carrinhos de bebê e bichinhos de pelúcia. Bem ao lado ficam duas prateleiras baixas com diversos jogos e mais brinquedos. Têm bolas, carros, caminhões, cavalos de pau, várias caixas de madeiras com jogos de encaixe e de construção.

Outro cantinho é o da leitura. Em uma estante, à altura dos pequenos, encontram-se cerca de 30 títulos infantis. E como extensão da sala, há um espaço com uma árvore separada por vidro, e que dá total visão da rua.

O parque é formado por vários espaços. Dispõe de uma área grande se comparado aos demais locais da escola. Corresponde quase a metade da instituição. Há uma piscina; dois espelhos d'água, que estão vazios pelo risco de contaminação da Dengue; um chuveiro; e uma casinha de madeira, fechada atualmente por causa da atuação de vândalos que a usam para as atividades fisiológicas. Possui muitos brinquedos: vários balançadores, escorregas, gira-giras, gangorras e um castelo imenso de madeira ligado a uma ponte, os quais oferecem inúmeras possibilidades de uso. É utilizado diariamente pelas crianças em horários pré-estabelecidos. Os solos são variados com grama, cimento e muita areia.

Projetos desenvolvidos pela escola no ano de 2008

Seguem alguns dos projetos:

Corujinha – este objetiva despertar o gosto pela leitura em crianças de 4 a 6 anos. É uma espécie de biblioteca móvel. Nas quartas-feiras a Direção passa de sala em sala disponibilizando um acervo considerável para que as crianças levem livros para serem lidos junto de seus familiares em suas casas. As crianças os devolvem na semana seguinte.

Encontro com os amigos – uma vez por semana todas as turmas se encontram no pátio, onde jogam, conversam, saem juntos ao parque, entre outras atividades.

Aniversariantes do mês – comemora-se uma vez por mês o aniversário de todos os alunos e demais pessoas da escola. A APM contribui para o lanche especial deste dia.

Projeto família – se constitui da realização de encontros e palestras com voluntários para possíveis esclarecimentos de todos os interesses da comunidade.

Psicomotricidade – desenvolvido em parceria com Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Alguns alunos pesquisadores desenvolvem atividades físicas com alunos de 5 e 6 anos, defendendo a importância da psicomotricidade para a educação infantil.

Programas de proveniência de recursos

Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – tem como finalidade a autonomia gerencial, administrativa e financeira das Diretorias Regionais de Ensino e respectivas instituições educacionais visando à efetiva realização do seu projeto pedagógico, mediante a descentralização de recursos financeiros do Governo do Distrito Federal.

Ciência em Foco – programa do Governo do Distrito Federal que oferece suporte e apoio à melhoria da qualidade do ensino de Ciências.

Programa Nacional de Alimentação Escolar - consiste na transmissão de recursos financeiros do Governo Federal, como suplemento aos Estados do Distrito Federal e municípios, para a compra de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar. Nesse programa são atendidas crianças da educação infantil, do ensino fundamental, da educação indígena, das áreas remanescentes de quilombos e os alunos da educação especial.

Projeto Político Pedagógico (PPP)

Todos os anos Direção/professores/comunidade se reúnem para construir o Projeto segundo as orientações da Secretaria de Educação. Segundo o documento, o foco principal da escola é o aluno. Comprometendo-se a respeitá-lo em sua individualidade e diversidade oriundas do seu contexto sócio-cultural.

Consta como função social: proporcionar ambientes de aprendizagens relevantes, permitindo ao aluno perceber seu cotidiano, a relação homem, natureza e sociedade, por meio do desenvolvimento cognitivo e afetivo.

No final de cada ano letivo todos os pais recebem um questionário para que proponham melhoras administrativas e pedagógicas para serem levadas em conta na construção do PPP do próximo ano.

Em um dos objetivos encontra-se o propósito em ofertar um amplo espaço físico com material didático pedagógico rico e atual; salas amplas, claras e arejadas; e mobiliário adequado a faixa etária das crianças. Demonstrando, assim, que a proposta pedagógica tem como parte importante a organização do espaço. Explicitamente a dimensão física e, nas entrelinhas, as demais dimensões.

Foi possível perceber recorrentes referências a ações propícias ao integral desenvolvimento e aprendizagem da criança. Fosse pelos projetos para aproximar a família; fosse por propor atividades diversificadas e incentivadoras da interação entre as crianças, seus pares e educadores, de modo a estimular a resolução de problemas; ou fosse, ainda, pelo encorajamento à formação de atitudes e valores.

Sujeitos da pesquisa

Dada a especificidade do objeto de estudo e a metodologia adotada o lócus de investigação foi uma sala de aula do jardim I com crianças de 4 anos e sua respectiva professora. Como o objetivo era acompanhá-los nos mais distintos momentos, a escola como um todo, em seus diferentes espaços, passou também a ser foco de investigação. Ao acompanhá-los a dois passeios, pode-se observá-los em um museu e em um zoológico.

A professora mostrou interesse em participar do trabalho desde o primeiro momento. Com trinta e três anos, atua na educação há treze anos. Destes, sete na educação infantil. Formou-se pela Universidade de Brasília (UnB) no ano de 1994 em Pedagogia para séries iniciais. Nessa trajetória, trabalhou três anos em escolas particulares e desde 1998 está na rede pública. A relação pesquisadora-professora foi muito satisfatória, intensa e com interatividade em todos os encontros. Assim também se deu a relação observada entre as crianças e a professora. Esta buscava sempre demonstrar sua confiança em cada um de seus alunos. Em todas as atividades os incentivava e estimulava para que dessem o melhor de si. No parque deixava-os livres para correr, brincar do que quisessem, só interferindo se fosse necessário.

A turma tinha 18 alunos. Composta tanto por crianças residentes na própria quadra, como por crianças de outras regiões administrativas, estes na grande maioria. Desse total, 33% eram meninas e 67% meninos, todos com 4 anos completos.

Sexo	Quantidade	Porcentagem
Meninos	12	67%
Meninas	6	33%

Quadro 3 - Número e Porcentagem de Alunos

Todas as crianças conviviam alegremente com seus colegas. Cuidavam com muita atenção do aluno com necessidades especiais e agiam com muita cautela com uma amiguinha que sempre apresentava resistência em dividir ou fazer prevalecer suas vontades.

As crianças apresentavam muita concentração para realizar seus afazeres. Zelavam bastante pela limpeza e organização da sala. A maioria delas era ativa e muito comunicativa. Não tinham medo de expor seu ponto de vista e desejos. Brincavam, falavam alto, corriam, mas, ao primeiro sinal de que precisavam parar, acatavam as ordens e rapidamente se movimentavam para deixar os espaços arrumados e limpos.

Usavam o banheiro sozinhas, reconheciam a família de todos os seus colegas, gostavam de receber elogios e serem consoladas quando necessário. Desfrutavam dos cantinhos temáticos com muita intensidade e desenvoltura.

A organização física da sala já pôde ser vista acima. Quanto à dinâmica de funcionamento, verificou-se uma boa estruturação que, segundo a professora, era planejada diariamente. Abaixo será apresentada a organização do trabalho no dia-a-dia do jardim de infância. Essa apresentação deu-se a partir das distintas situações observadas e relatadas no diário de campo.

Momentos do cotidiano	Horário	Espaço
Entrada das crianças	13h30min	Sala
Rodinha	13h30min às 13h45min	Sala
Experiências diversas – dirigidas pela professora	13h45min às 15h	Sala
Lanche	15h às 15h30min	Refeitório
Recreio	15h30min às 16h10min	Parque
Cantinhos	16h10min às 17h	Sala
Experiências diversas – dirigidas ou não pela professora	17h às 18h15min	Sala
Rodinha para saída	18h15min às 18h30min	Sala

Quadro 4 – Síntese da organização da rotina

Entende-se por atividades diversas os trabalhos manuais de pintura, colagem, recorte, pintura com giz de cera e canetinhas, desenhos livres ou direcionados, confecções de balões, bonecos de papelão e ensaios para a festa junina e a festa country.

No parque as experiências oportunizadas aos pequenos variaram com a exploração de diversos brinquedos: balançadores, escorregas, gangorras, castelo e ponte de madeira. E também brincadeiras distintas em espaços com areia, cimento e barro, tudo ao ar livre e rodeado de muito verde.

Nos cantinhos, as crianças podiam escolher entre brincar na área da casinha, e na área dos jogos ou da literatura. No decorrer das análises, a rotina será mais detalhada, podendo, assim, serem conhecidas mais de perto as especificidades de cada momento.

3.5 - Indicadores utilizados

Ao longo do trabalho construíram-se alguns indicadores que apontam a organização do espaço como uma dimensão da qualidade na educação infantil, contribuindo assim, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Reuniram-se os indicadores levando em conta as dimensões apresentadas por Forneiro (1998) e as pesquisas de Davi e Weinstein (apud Carvalho e Rubiano,1996).

Buscando a sistematização de tais indicadores optou-se por classificá-los em sete grupos. São eles:

- 1 - Condições físicas
- 2 - Relação tempo/espço
- 3 - Atividades diversificadas
- 4 - Definição do espaço em conjunto
- 5 - Favorecimento da interação
- 6 - Relação família/escola
- 7 - Promoção dos sentimentos de competência, segurança e confiança

A partir desses indicadores foram feitas as análises das informações no capítulo seguinte. Os indicadores criados guiaram a construção dos dados e a análise.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise das informações construídas, tanto pelas observações por meio dos registros do diário de campo, quanto pelas conversas espontâneas, ou pela entrevista e análise do Projeto Político Pedagógico, foi dividida em duas unidades temáticas que se complementam. A primeira, a Organização do espaço e a segunda, a Qualidade na educação infantil. A partir dessas unidades foram construídos indicadores, subunidades e bases para as análises. Depois, visando uma melhor sistematização, esses indicadores foram classificados em grupos.

Fez-se uma triangulação das informações estruturadas pelos instrumentos já citados, de modo a entender quais os efeitos da organização do espaço no desenvolvimento e aprendizagem da criança e, portanto, na construção da qualidade na educação infantil.

A análise partiu de cada grupo e seus respectivos indicadores, discutindo-os e examinando se são contemplados ou não na sala de aula e demais ambiente da instituição pesquisada. Haja vista ser os demais espaços considerados também ambientes de aprendizagem. No decorrer das análises, se discutiu como eles se apresentam, ou não, e como contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Aspecto indispensável a uma educação infantil de qualidade. Assim como, quais as concepções do professor em relação à organização do espaço e se na prática escolar, o espaço é tido como uma possibilidade, um promotor do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. O quadro abaixo demonstra o detalhamento dos indicadores construídos.

<p style="text-align: center;">ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	Indicadores de qualidade (promotores do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças)	
	1. Condições Físicas	<ul style="list-style-type: none"> - No geral, o espaço apresenta as seguintes características: - limpeza e organização - higiene -luminosidade e ventilação -mobiliários, materiais e objetos de fácil acesso às crianças - diversidades de arranjos - segurança - planejamento adequado dos espaços externos à sala de aula - respeito às necessidades dos alunos com necessidades especiais
	2 - Relação tempo/espaço	- o planejamento das rotinas considera as necessidades, habilidades e potencialidades das crianças
	3 - Atividades diversificadas	- as atividades diversificadas desafiam as crianças a desenvolverem suas potencialidades, experimentando assim distintos momentos de modo individual e grupal
	4 - Definição do espaço em conjunto	- no espaço se valoriza a participação das crianças na sua definição, organização e manutenção
	5- Favorecimento da interação	<ul style="list-style-type: none"> - há relações sensíveis e responsivas entre as crianças, seus pares e os adultos que favorecem a construção do autoconceito positivo e as conduz à descoberta, à criatividade e a uma aprendizagem ativa. - as interações criança/criança favorecem a aprendizagem do negociar e compartilhar
	6 - Relação família/escola	<ul style="list-style-type: none"> - há comunicação permanente entre a escola e a família e os responsáveis pelas crianças são incentivados a participarem ativamente da educação de seus filhos, numa ação complementar entre parceiros -na relação família-escola há contínua trocas de informações e experiências e um respeito mútuo
7 - Promoção dos sentimentos de competência, segurança e confiança	<ul style="list-style-type: none"> -o planejamento e a organização do espaço oferece extensivas oportunidades para as crianças sentirem-se seguras, competentes e, assim, aprimorarem a sua participação no domínio, controle e preservação de seu habitat -no espaço as crianças sentem-se seguras, respeitadas, valorizadas e incentivada a desenvolver a sua autonomia e independência, fortalecendo, a cada dia, a sua confiança em si próprio e em todos ao seu redor 	

Quadro 5 – Indicadores de qualidade relativos à organização dos espaços no contexto da Educação Infantil.

Condições físicas

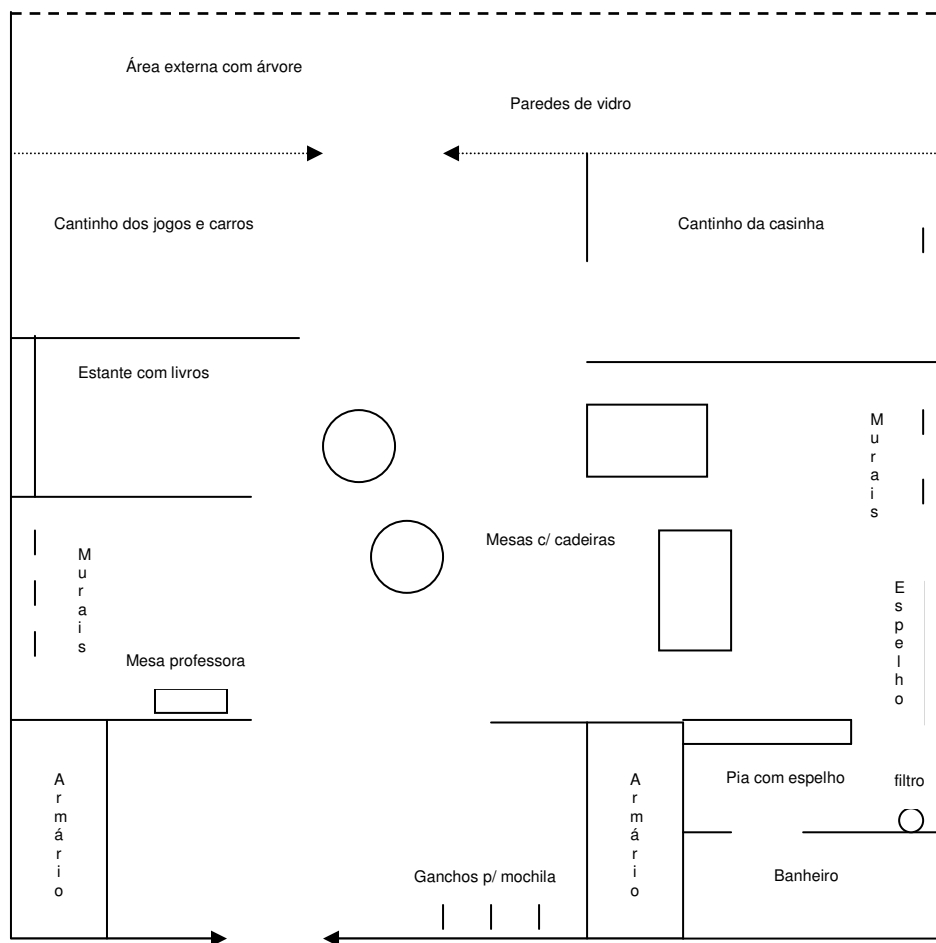


Figura 5 – Planta-baixa da sala de aula observada.

1- Limpeza e Organização

Constatou-se na sala de aula e demais espaços da instituição observada um grande zelo pela limpeza e organização. A escola é limpa diariamente. Todos os seus espaços, desde as salas de aula, pátio, secretaria, cozinha e parque eram ambientes muito conservados e asseados.

A sala de aula era dividida em cantos temáticos separados por móveis, por uma pequena cerca de madeira e por uma vidraça. Todos esses cantinhos organizados com materiais próprios para cada área, obedecendo à temática própria dos cantos; por exemplo, livros no espaço para ouvir e contar histórias; brinquedos na casinha; jogos na área de montar. Como incentivo à limpeza, havia dois cestos de lixo dispostos ao longo da sala e um terceiro no banheiro. Nesse modo de organização, o trabalho de conservação, limpeza e arrumação ficavam sob a responsabilidade de quem o utilizava.

Possibilitando, dessa forma, aos pequenos autonomia e disciplina para limparem e organizarem o que manusearam após explorarem tais áreas.

A limpeza e organização da sala eram ações executadas exaustivamente tanto pelas crianças quanto pela professora. Esta prática se legitimava, por exemplo, sempre que alguma criança ia ao banheiro e percebia que o colega anterior não tinha dado descarga ou que tinha jogado papel no chão. Ao retornar para o centro da sala a criança logo pedia a palavra para chamar a atenção dos colegas sobre o acontecido.

Outra evidência dava-se ainda, quando uma criança ao mudar de atividade, durante o rodízio pelos cantinhos, encontrava brinquedos ou peças de jogos esquecidos no chão, ela antes de começar a brincar, recolhia e guardava os objetos em seus devidos lugares ou chamava o colega que os havia deixado de fora e pedia para guardá-los.

No pátio, apesar do jardim ao centro com muitas plantas, a limpeza foi sempre um destaque. Cestos de lixo coloridos em formato de lápis eram fáceis de serem encontrados.

No parque o cenário era o mesmo. Apesar de possuir uma área grande, com muita areia e árvores, esse local encontrava-se sempre asseado. Entre o intervalo do turno da manhã e o turno da tarde o pátio era varrido e organizado. Os brinquedos em perfeito estado e bastante coloridos passavam a impressão de um local alegre e convidativo ao faz-de-conta.

A cozinha e refeitório eram dois espaços extremamente limpos e organizados. Com todas as panelas, pratos, talheres, copos, alimentos e demais equipamentos guardados em armários, geladeiras e freezers.

A secretaria e sala dos professores eram espaços acolhedores com banheiros limpos e materiais como documentos e livros devidamente guardados em estantes ou armários.

Quanto ao auditório, também utilizado como sala de reuniões e almoxarifado e apesar de possuir uma área grande, que em muito contribuiria para brincadeiras e atividades, era um espaço que apresentava um aspecto de completa desorganização. Servia para fins psicomotores, apenas por parte de alguns alunos do turno da tarde. Estes faziam parte de um projeto em parceria com pesquisadores da Universidade de Brasília.

Diferentemente dos outros ambientes já analisados nesse item, o auditório não apresentou muitas contribuições ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil, na medida em que reunia desordenadamente muitos materiais (bolas, bambolês, corda e outros equipamentos) e, pelo menos durante a observação e especificamente no turno da

tarde, estes materiais nunca terem sido utilizados com o intuito de promover o desenvolvimento motor, de modo que as crianças pudessem se movimentar de diversas formas, conhecendo assim seu próprio corpo. Conhecimento este fundamental ao desenvolvimento cognitivo e social.

2- Higiene

As instalações sanitárias e para higiene pessoal tanto das crianças quanto dos adultos atendiam perfeitamente às necessidades básicas de ambos os grupos. A instituição oferecia um banheiro para cada sala de aula, ademais de dois banheiros e um vestiário para professores e demais funcionários.

Presenciei-me no auditório, no primeiro dia de observação, uma palestra para as crianças sobre a higiene bucal. A Secretaria de Educação junto a Secretaria de Saúde enviou uma equipe formada por um dentista e duas enfermeiras para conscientizar as crianças a respeito da importância de se escovar os dentes pelo menos três vezes ao dia. Por meio de filmes a equipe abordou a questão e, após a reunião, passou em cada sala entregando uma escova a cada criança e lembrando a mensagem dada a respeito da escovação de dentes. Segue um trecho desse encontro:

Quando caminhava para a sala verde, fui informada que eles já estavam indo para o auditório. Lá aconteceria uma palestra sobre a higiene bucal (...) Uns diziam suas experiências com dentistas, outros sobre suas escovas, outros ainda falavam a quantidade de vezes adequada para se escovar os dentes. Na seqüência foram apresentados 4 filminhos a respeito do cuidado com os dentes. Eles assistiram com muita atenção. No momento das músicas, dançavam e batiam palmas, mesmo estando sentados. (Diário de campo, 06/06/08)

Ações como essas, em que o lúdico é utilizado para a formação de uma conscientização sobre a higiene bucal, que traz conhecimentos sobre como escovar corretamente os dentes e que oferece gratuitamente escova a todas as crianças, contribuem consideravelmente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Dentro da sala de aula, a higiene também foi bastante incentivada. Em conversas no decorrer das observações, entendeu-se que esse procedimento ocorre desde o início do período letivo. No começo do ano, ainda na rodinha, a professora trazia o tema da higiene para discussão e contava-lhes os benefícios ou não da higiene, fosse bucal ou corporal.

Ao sentirem necessidade de usar o banheiro, as crianças levantavam-se do local ou atividade em que se encontrassem e sozinhas dirigiam-se a ele, encostavam a porta e só chamavam a professora caso tivessem feito cocô e precisassem de ajuda para se limpar. Se não, faziam xixi e, ao saírem, já lavavam as mãos, enxugavam-nas e voltavam para seu lugar. As duas pias encontram-se logo na saída do banheiro embaixo de um enorme espelho. De modo que ao sair do banheiro a criança já era atraída pela sua imagem e convidada a realizar a higiene das mãos.

Certa vez, no decorrer de uma atividade em sala, surgiu um cheiro forte de fezes. A professora simulando ter uma dúvida aproximou-se de cada criança no intuito de descobrir de qual partia tal odor. Descoberta a criança, ela a chamou até o banheiro e perguntou o que havia acontecido. A criança explicou-lhe que tinha feito cocô e que já sabia limpar-se sozinha, por isso não a tinha chamado. Ao verificar a roupa da criança, a professora constatou que esta estava suja e encaminhou o aluno para a secretaria, para que tomasse um banho e trocasse de roupa lá. A Vice-diretora auxiliava todas as professoras em casos como esse e os demais em que a professora precisasse de ajuda.

Acompanhando a criança até a secretaria, constatou-se um tratamento cuidadoso e sem o mínimo constrangimento. Ela tomou banho, trocou de roupa e, conversado mais uma vez, foi lembrada de que bastava apenas chamar a professora caso precisasse de ajuda para limpar-se; reforçando, dessa maneira, a confiança na equipe.

Em síntese, em diferentes situações do cotidiano das crianças e professores observados, pode-se verificar que as práticas de higiene são incentivadas a serem realizadas como uma dinâmica autônoma por todas as crianças. Mais uma vez contribuindo de forma exemplar para o crescimento dos pequenos.

3 - Luminosidade e Ventilação

Luminosidade e ventilação foram aspectos também contemplados nos diversos espaços observados da instituição. O pátio era um lugar arejado e iluminado. As salas de aula separadas da rua por grades e por uma vidraça, como se pode ver na planta-baixa, permitiam a entrada de luz e ventilação natural. O parque era totalmente ao ar livre. A cozinha com janelas no alto e azulejos de cor branca nas paredes, assim como a secretaria e a sala dos professores, permitia uma ótima iluminação. O auditório apesar de possuir muito materiais espalhados, também possuía luminosidade e ventilação adequada para a satisfação das necessidades de todos que o utilizavam.

Dessa forma, os dados levam à conclusão de que a instituição pesquisada atende ao indicador luminosidade e ventilação, possibilitando assim melhores condições ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças atendidas. Pois, ao oferecerem luminosidade e uma ventilação de acordo com a diversidade climática do Distrito Federal, contribui para no processo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças que ali passam cerca de cinco horas por dia.

4 - Mobiliários, Materiais e Objetos de Fácil Acesso às Crianças

Na área dos jogos, os materiais eram reunidos e guardados em caixas de madeiras e depósitos de plásticos próprios para cada material. Todos dispostos em duas estantes de madeira e de fácil acesso aos pequenos.

Os livros estavam dispostos em outra estante de madeira também à altura das crianças. Todos os brinquedos e móveis da área da casa, além de estarem dispostos na altura das crianças, como em todas as demais áreas, proporcionavam às crianças uma visão fácil de todos os campos de ações dentro da sala de aula.

No parque, os brinquedos e espaços de diferentes pisos, eram de livre acesso às crianças. Ao adentrarem nesse ambiente, os pequenos sentiam-se livres para criar movimentos e inventar suas próprias brincadeiras. Não tinham seus comportamentos vigiados, nem seus passos controlados. A partir dessa prática constatou-se a liberdade das crianças ao desfrutarem do parque. Confirmando assim, as palavras de Montagner (2007), quando diz que o espaço é um liberador de competências, cabendo a escola então a responsabilidade de organizá-lo de forma que as crianças construam suas capacidades intelectuais, cognitivas e sociais.

Giz de cera, canetinhas, papéis e materiais de uso individual eram guardados em armários não chaveados, porém, só utilizado pelas crianças depois de distribuídos pela professora. As crianças só se aproximavam do armário para guardar as atividades em caixas personalizadas para cada aluno. Partindo da premissa de que o espaço é algo construído de maneira responsável por quem nele vive, constatou-se que essa prática não condiz com a importância da organização do espaço para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, pois mostra certa desconfiança em relação a capacidade da criança de saber usar bem os seus materiais e zelar por eles.

No auditório havia mais materiais e objetos de difícil acesso aos pequenos. Bolas, bambolês, corda, entre outras coisas, que poderiam ser utilizadas por todas as crianças e

não o era. Caso fossem, certamente em muito contribuiriam para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças.

Analisando esse indicador, deparou-se com uma duplicidade de atitudes. Se por um lado, no parque e na sala, havia acesso fácil a todos os brinquedos, espaços, equipamentos e objetos dos cantinhos que estavam dispostos na altura das crianças, por outro, o uso de alguns materiais de uso coletivo, era restrito. Só podiam ser manuseados depois de serem entregues ao centro das mesas de atividades.

Foi preciso muito cuidado com as observações para realmente entender qual a concepção da professora a respeito da organização dos espaços. Nesse e nos demais indicadores, buscou-se de maneira exaustiva assimilar se o espaço era organizado segundo a prática de um professor centralizador ou a prática de um que tem a criança como construtora do seu conhecimento. As conclusões para esse questionamento são dadas ao longo deste capítulo.

5 – Diversidades dos Arranjos

A sala de aula, como já se sabe, é estruturada em cantinhos. Áreas diferenciadas que permitem a realização de diferentes atividades e que segundo Formosinho: “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas cotidianas” (1998, p.155).

Mensagens estas, diretas ou indiretas, que permitem à criança expressar e satisfazer suas necessidades, que habitualmente manteriam inibidas em ambientes que não permitem escolhas. Além de, como defende Zabalza (1998), permitir à criança experimentar o mundo a partir de diferentes ângulos. Os cantinhos divididos por cercas baixas de madeira possibilitavam uma flexibilidade na organização da sala.

Na área da casa especificamente, pode-se presenciar as crianças incorporando vários papéis próximos de sua realidade: o pai, a mãe, os filhos e alguns personagens que, por vezes, apareciam para salvar as famílias que eles imaginavam existir naquele espaço.

As crianças que se mostravam mais inibidas ao adentrarem no cantinho da casa se transformavam. Era como se sentissem à vontade para irem além. Como exemplo, observou-se que: um garotinho sempre muito inibido no dia-a-dia, certa vez, brincando na casinha, falava ao telefone com muita desenvoltura. Eufórico, contava a alguém do outro lado da “linha” como havia sido a festa de aniversário de seu primo. Falava dos brinquedos e do lanche com uma expressão de muita satisfação em seu rosto. Com uma

desenvoltura não vista em momentos de atividades mais direcionadas. Essa criança criava longos diálogos fictícios. Ao perceber que estava sendo observada, guardou o telefone e foi ao banheiro para fugir da visão da pesquisadora. Aquele cantinho era mesmo uma excelente oportunidade para que a criança se expressasse sem medos, exteriorizando sua impressão sobre seus momentos vividos, exprimindo o mais genuíno do seu ser.

Verificou-se, ainda como os meninos e as meninas compartilhavam o cantinho da casa com a mesma intensidade. Meninos cozinhavam, passavam roupa, faziam o papel de pai, irmão e de professor. Não houve discriminação de gênero para a utilização daquele espaço. A linguagem, a socialização, a autonomia, a imaginação e a criatividade foram alguns dos aspectos que puderam ser trabalhados e desenvolvidos enquanto as crianças estavam na área da casinha.

Com relação à área dos jogos também se encontrou tanto meninas quanto meninos. Quase sempre uma criança pegava uma caixa com os blocos lógicos ou com os jogos de encaixe e espalhava-os na da mesa e, então, chegavam os colegas. Brincavam, criavam, conversavam, riam, exploravam e fantasiavam enquanto manipulavam as peças. Foi muito gratificante observar na prática o que Frabboni (1998, p.82) reconhece como sendo um dos objetivos do jogo “um terreno fértil para ‘cultivar’ os processos cognitivos, ético-sociais e existenciais do sujeito em idade evolutiva”.

Em um desses momentos assistiu-se a uma negociação de carros. As crianças se comportavam e traduziam o real para o mundo da infância:

Dentro de um muro construído por eles (alunos) com algumas peças dos blocos, estavam alguns carrinhos de plásticos. Eles conversavam sobre os brinquedos e davam seus preços. Um pagava dois reais, o outro cinco reais. Quem pagasse mais levava o carro. As quantias estavam bem dentro dos valores conhecidos por eles. (Diário de Campo, 24/06/08)

Em contra partida, na área da literatura a realidade observada foi outra. O espaço existia, mas quase nenhum incentivo foi manifestado pela professora para que as crianças explorassem a área com a mesma intensidade que as outras. No intuito de identificar o que faltava para que as crianças a aproveitassem com o mesmo interesse, decidiu-se com a autorização da professora convidar as crianças para juntas escolherem um livro para ser lido para elas. A transcrição revela um pouco essa realidade:

Eles estavam sentados e nós em pé. Começamos pelo livro *A Barata vai Casar*. Depois de ler o título começamos a levantar hipóteses sobre como eles achavam que seria a história só pelo que dizia o título. Foi muito interessante. Cada criança falava sua idéia. Saiu cada coisa mirabolante!

- Barata não pode casar, ela não é gente! - dizia um.
- Como será o padre-barata? - todos riam...
Deixamos que se envolvessem com a história para então começar a leitura. Queriam saber o que realmente contava o livro, seus olhares estavam atentos (...). (Diário de Campo, 24/06/08)

Após esse dia, sempre que terminavam uma atividade e tinham que aguardar os demais colegas concluírem as suas, procuravam a pesquisadora com um livro na mão para que a historinha fosse lida. Em conversa com a professora sobre essa questão, descobriu-se que o incentivo à leitura acontecia todas as quartas-feiras, quando a Diretora da escola passava de sala em sala com um baú móvel chamado por todos de “Corujinha”.

Esse baú fazia parte de um projeto desenvolvido pela escola em que toda criança levava um livro para casa e devolvia na semana seguinte. Nas únicas vezes em que a professora reuniu as crianças para ouvir e participar das historinhas deu-se, uma, para construir um registro gráfico e outra para contextualizar a vida no campo. No primeiro caso leu o livro *João e o pé de feijão* e, no segundo, narrou uma história de duas crianças que moravam fora da cidade.

O pátio era um ambiente tranquilo que as crianças usufruíam correndo, pulando, brincando de pique-pega e conversando com os colegas de outras turmas, logo ao chegarem à escola. Tudo isso enquanto esperavam o toque de entrada. O grande brinquedo colorido que o pátio dispunha era utilizado nesses momentos e, ainda, em dias de chuva. Esse espaço também era aproveitado para as crianças apresentarem seus números nas festas promovidas pela instituição e expor suas atividades em murais fora da sala de aula.

A área correspondente ao parque era quase a metade da área de toda a escola. Possuía algumas árvores, diversos brinquedos e oferecia cantos com areia, cimento e água. Era de fácil acesso e bem próximo a sala de aula.

Cada brinquedo desenvolvia sensações e competências distintas nos pequenos. Os escorregas, os balanços, a ponte, o castelo e as gangorras eram muito bem fixados. Durante todo o período de observação presenciou-se muita alegria, conversas, risadas, muita correria e alguns desentendimentos. Situações propícias a um desenvolvimento e aprendizagem certamente jamais esquecidas.

As frases abaixo, extraídas do diário de campo, evidenciam este fato.

Quando cheguei já estavam no parque. Pude vê-los correndo, interagindo e, o mais importante, estruturando suas individualidades e tantas competências mais. A professora os observava sem intervir ou controlar o que as crianças faziam.

Todos escolheram onde brincar. Uns foram para os balançadores, outros para o parque de areia e, mais alguns, para o castelo de madeira e para o gira-gira.

O parque (...) além de oferecer inúmeras possibilidades para as crianças se movimentarem e aprenderem a controlar o próprio corpo. (Diário de Campo, 17/06/08)

A partir dessas considerações foi possível constatar que o parque era também, um ambiente de aprendizagem. Um ambiente de grande valor tanto pelas conquistas motoras e pelos ricos intercâmbios sociais e cooperativos nele desenvolvidos quanto pelo contato com a natureza, com a terra e com as plantas.

Em conversas com a professora e durante a entrevista percebeu-se o quanto ela acreditava na contribuição do parque para o desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos. Dizia ela: “na educação infantil, ela (criança) tem que ter esse momento de parque”. Uma alternativa para o desenvolvimento fora da sala de aula. Acrescentou ainda: “A questão do parque, ter um lugar amplo, com verde, com areia, com brinquedos de obstáculos. Tudo isso para você está desenvolvendo a questão motora da criança, eu acho legal”.

Uma das ressalvas quanto ao espaço do parque deu-se pelo motivo da casinha de boneca estar fechada mesmo em horário de aula. Por motivos de segurança ela teria que permanecer assim para que vândalos não a fizessem de banheiro. Sem dúvida essa casinha seria mais uma valiosa contribuição ao desenvolvimento das potencialidades infantis.

Na área aberta da escola, ainda no parque, sentiu-se a falta de uma horta. Um espaço para as crianças plantarem e cultivarem verduras e legumes que seriam por eles mesmos consumidas, de forma a interagir com o meio ambiente estimulando assim a curiosidade, o cuidado com a natureza e a criatividade.

Espaços como o refeitório e a cozinha trouxeram contribuições importantes a cada criança. Fosse por oferecer alimentos saudáveis, por permitir que a criança escolhesse a quantidade que queriam comer, por possibilitar conversas entre as crianças, por oferece mobiliário próprio a estatura dos pequenos ou por incentiva a autonomia e a responsabilidade ao consentir que as crianças adentrassem pela cozinha para guardar seus copos e talheres.

Outros espaços ainda oferecidos foram o Zoológico, a exposição Darwin e as festas Country e Junina. No zoológico as crianças viveram momentos inesquecíveis. Tiveram contato direto com o ambiente natural; conheceram vários animais; fizeram um

passeio riquíssimo ao borboletário, o que possibilitou descobertas muito significativas; e tantos outros momentos importantíssimos para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Na exposição Darwin, então! Receberam muitas informações importantes que certamente acompanharão as crianças pelo resto da vida. Puderam tocar em vários animais vistos vivos no zoológico e que na exposição só estava o esqueleto. Isto muito as marcou. Pelas palavras de um dos alunos, compreendem-se melhor essas oportunidades de crescimento:

Seguimos para o estande dos esqueletos. Leão, cobra, sapo, mutú, iguana e macaco eram alguns dos animais expostos. Girando em torno do estande perguntavam:

-Onde fica o nariz? E a mão? As unhas se chamam garras?

Vimos adiante muitos insetos, peixes, coruja e várias anotações de Darwin ainda na infância. (...)

Seguindo, chegamos às borboletas. Um gritou:

- Ela não vai voar que nem no zoológico?

- Não - respondeu a guia. Ela está morta.

- Ah! Bem que a tia falou. Só não sabia que eu ia ver borboleta morta! Estou amando isto aqui (...). (Diário de Campo, 02/07/08)

Seguem outros registros desses momentos:

Passamos pelos gliplodontes, uma espécie que viveu no tempo dos dinossauros. Mais à frente estavam uma ema, algumas tartarugas, jabutis e um gavião com um coelho na boca, todos empalhados. As crianças ficaram enlouquecidas ao ver o coelho na boca do gavião. (...)

Os estandes preferidos eram sem dúvida os dos bichos. Visitando alguns lagartos, as crianças quiseram saber o que eles comiam e como tinham ido para ali dentro daquele vidro (...).(Diário de Campo, 02/07/08)

Conheceram ainda a réplica do barco que o cientista utilizou para realizar muitas de suas pesquisas, diversas espécies de plantas, alguns crânios que comprovaram a Teoria da Seleção Natural e, tantas coisas mais. Situações essas, primordiais para construir na criança o gosto pela arte. Constituindo incentivos e desafios que impulsionam os pequenos a quererem saber mais sobre o mundo da ciência.

Diversos conceitos foram apresentados. Tais como: limpo/sujo, nadadeira/asas/patas/mãos.

A preservação dos animais desde as formigas até os animais maiores e até mesmo o homem foram apresentados de maneira clara, simples e prática. (Diário de Campo, 02/07/08)

Pela observação e relação com os objetos e outros indivíduos as crianças aprendem a buscar soluções para os problemas. Experimentar, pensar, questionar em

atividades como essas, são comportamentos indispensáveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Contribuindo assim, para desenvolver nas crianças a compreensão sobre os outros e o mundo em sua volta. Ao experimentarem espaços distintos, desde a sala de aula até o zoológico, as crianças puderam manipular ambientes diversos para, assim, paulatinamente, construir e internalizar o espaço como representação, para mais à frente, sentirem-se elemento do mundo ao seu redor. Confirmando, dessa forma, as pesquisas de Piaget e Inhelder (1993) que apresentam a necessidade de ambientes organizados com vistas à exploração e manipulação por parte das crianças.

Considerando as informações descritas acima, pode-se dizer que o jardim de infância observado oferece ambientes variados que promovem aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e desenvolvimento. Um espaço com organização propícia a concentração das crianças e a descentralização da figura do professor. Quanto ao auditório, acredita-se que poderia ser mais bem utilizado. Promovendo vivências a partir de jogos, brincadeiras e atividades coletivas. E, o uso da área da literatura, mais incentivado no dia-a-dia.

6 – Segurança

Mais um indicador contemplado na instituição pesquisada. Ao longo de toda a pesquisa pode-se verificar que todos os espaços ofereciam segurança às crianças, ao mesmo tempo em que não limitavam as possibilidades de exploração do seu universo infantil.

De um modo geral, as instalações elétricas e hidráulicas, pareciam não oferecer perigo. Tomando como referência os quase trinta dias em que se transcorreram as observações sem nenhum incidente na área da segurança, a escola foi considerada segura. No seu portão de entrada ficava uma funcionária responsável pela entrada e saída das crianças, só permitindo a saída de cada uma delas com a pessoa autorizada. Enquanto os pequenos aguardavam sua saída na sala de aula, esta profissional era incumbida de zelar pelo cuidado e segurança das crianças.

No parque não se constatou nenhum brinquedo ou situação de perigo iminente. Na cozinha, todos os equipamentos e eletrodomésticos potencialmente perigosos eram devidamente guardados em armários não acessíveis aos pequenos.

Na sala de aula, as únicas exceções eram a vidraça até o teto, considerada uma barreira arquitetônica, um perigo em potencial às crianças de quatro anos; e os alfinetes que sustentavam os trabalhos das crianças e demais atividades nos murais.

Indagada sobre o perigo das crianças colocarem aqueles ferrinhos com bolinhas coloridas na boca a professora respondeu: “No início foi bem difícil explicar o perigo, mas hoje eles nem lembram que ali tem alfinetes”. Isto exemplifica o quanto é importante explicar à criança sobre coisas que oferecem perigo e que devem ser evitadas.

E na prática foi o que se presenciou realmente. As crianças não pareciam ter nenhum interesse em manipular tais objetos. Pelo diálogo estabelecido diariamente na rodinha de conversa, parece que eles compreenderam bem a necessidade de se afastarem desses materiais danosos.

Nesta mesma direção, deram-se os passeios e as festas observadas. A escola organizada e unida cuidava de cada detalhe para que esses eventos acontecessem da melhor forma possível. Nos passeios as professoras dos turnos contrários, supervisora, coordenação e direção dividiam-se nas turmas, acompanhando e se responsabilizando junto com a professora por um pequeno grupo de crianças. Às duas turmas com alunos especiais eram destinadas a um grupo maior de responsáveis.

Nas festas, cada criança, após as apresentações, voltava para sua sala e só saía de lá acompanhada dos pais ou responsáveis. E aquelas cujos pais ou responsáveis não podiam comparecer logo que a festa terminasse para pegar a criança, a professora se responsabilizava até o horário habitual de saída.

Quanto ao atendimento às crianças que porventura não estivessem se sentindo bem de saúde, nenhum local adequado foi encontrado. Verificou-se apenas que ao ocorrer esse tipo de situação a criança era encaminhada até a Direção e um contato com o responsável era estabelecido imediatamente.

Pesando na segurança oferecida e alguns perigos já relatados, conclui-se que a instituição mais contribui para um atendimento de qualidade do que para o contrário. Oferecendo dessa maneira um padrão considerável de segurança, estando sempre atenta quanto à saúde e ao bem-estar de cada criança.

7 - Planejamento adequado dos espaços externos à sala de aula

O uso do refeitório, parque, pátio e também os passeios foram planejados e considerados momentos de aprendizagem e desenvolvimento tanto quanto os da sala de aula. Todos os diferentes espaços, com exceção do auditório, puderam ser julgados como ricas oportunidades de aprendizagem. Utilizados pelos professores como parceiros na prática educativa e organizados para facilitarem os encontros e as trocas entre crianças e objetos.

A partir das observações, entrevista e diálogos espontâneos com a professora, verificou-se que o momento do parque era tão respeitado quanto o da permanência em sala de aula. Constatou-se, ser esse espaço, verdadeiramente uma extensão da sala de aula. Com brinquedos conservados, seguros e variados, configurou-se num dos ambientes mais desafiadores para os pequenos.

A divisão do tempo de permanência em cada espaço era um sinal da importância dada ao aproveitamento das crianças em qualquer espaço que estivessem. Os espaços externos possuíam a mesma significação que a sala de aula: ambientes de comunicação, trocas permanentes, franqueza e receptividade. Prolongamentos da sala de aula que propiciavam a criação de um clima facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

No parque eram incentivadas a brincarem, a correrem e a viajarem pelo mundo da fantasia com autonomia para brincar do que quisessem. A independência infantil era visivelmente reconhecida. Brincadeiras e tarefas a serem realizadas podiam ser escolhidas também nesse espaço.

No refeitório eram estimuladas a se alimentarem de modo a crescerem saudáveis. No pátio, aprendiam a esperar a vez de entrar na sala. E, lá, mais uma vez se movimentavam, brincavam de telefone sem fio, liam livrinhos e interagiam com seus colegas e familiares.

Encontrou-se, dessa forma, ambientes externos cuidadosamente planejados e com uma característica comum à sala de aula: o acompanhamento das necessidades, potencialidades e interesses de cada um de seus alunos.

8 - Respeito às necessidades dos alunos com necessidades especiais

Em contatos com a Supervisão da escola ficou esclarecido que nenhuma das crianças especiais, a não ser a criança com síndrome de down, possuía ainda um diagnóstico fechado sobre seu “problema”. Logo, não se tinha ainda um plano especial para o atendimento de cada uma delas. O que diante mão já pode ser considerado uma falha. Como atender satisfatoriamente essas crianças sem conhecer quais cuidados diferenciados necessitam?

Nenhuma dessas crianças, pelo menos no período da pesquisa, não necessitavam de ambientes e estratégias específicas para seus atendimentos. As salas e demais ambientes eram dispostas no mesmo piso do pátio. Elevadores e rampas, caso fosse indispensáveis a esses alunos, não precisariam ser disponibilizados.

Não se teve certeza de como seria o atendimento, caso alguma criança necessitasse de tratamento específico a sua necessidade. Porém, também estava preparada fisicamente nem profissionalmente para tal serviço. Nenhum banheiro era próprio a Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). A instituição não dispunha de equipe nem sala de recursos multifuncionais para o atendimento aos alunos. O que em muito compromete a oferta de uma educação infantil de qualidade, ou seja, a educação atenda a todos os alunos com igualdade de direitos independente da diversidade humana (SILVA, 2008).

Diante dessa dinâmica de estruturação física, mesmo considerando algumas práticas que desviam a instituição de uma educação infantil de qualidade, verificou-se no jardim de infância pesquisado, um ambiente físico organizado segundo as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem infantil, precisando de poucos ajustes, quanto a algumas práticas pedagógicas e estruturação física. Ajustes esses, já relatados na análise dos indicadores acima.

Relação tempo/espaco

O planejamento das rotinas considera as necessidades, habilidades e potencialidades das crianças

Presenciou-se uma rotina flexível e adequada ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Organização essa, fundamental para um trabalho de qualidade. Tais planejamentos têm como base os Referenciais Curriculares de Educação Infantil e o Currículo de Educação Infantil do Governo do Distrito Federal (GDF). Nas palavras da professora:

É eu tenho por base o Referenciais Curriculares de Educação Infantil né? O Currículo de Educação Infantil do GDF é... Também a gente trabalha, esse planejamento, ele é feito diariamente nos horários de coordenação. Às vezes ele acontece coletivamente, às vezes, a gente trabalha individual. E a gente, eu, procuro estar sempre ligada às coisas que estão acontecendo. A gente usa muito algumas revistas de educação infantil para estar tirando algumas coisas. E ele é basicamente em cima de projetos, base de projetos. (Entrevista, 03/07/08)

Indagada sobre qual seria a prioridade na organização do trabalho desenvolvido com as crianças a professora respondeu:

Ah, eu priorizo o interesse que eles têm, porque eu acho que as atividades se desenvolvem melhor a partir do momento em que eles têm interesse no que estar sendo feito, aquilo que chama a atenção, porque eles (...) com mais empenho, as atividades saem melhores. E tem mais significado para eles também. (Entrevista, 03/07/08)

Estas palavras representam a concepção que a professora tem em relação à educação infantil; à criança, centro do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A primeira turma a lanche era a das crianças menores (turma observada). Por volta das três horas, saíam da sala com as mãozinhas lavadas e em fila para o refeitório.

Chegou o momento de lavar as mãos para o lanche. Foi muito importante ver todos eles se dirigindo à pia sozinhos, lavando e secando as mãos e sentando-se na rodinha para irem ao refeitório. (...) Formaram uma fila única. Acho sempre necessária essa não separação entre meninos e meninas. (Diário de campo, 06/06/08)

Ao terminarem o lanche, iam para o parque. Outra sala, instantes depois, chegava ao refeitório. Permaneciam no parque cerca de vinte, trinta minutos. Depois voltavam para a sala e a turma que estava no refeitório ia para o parque. E assim seguiam as outras duas turmas.

Em dois dias aconteceu de a turma seguinte chegar ao refeitório enquanto a primeira ainda lanchava. A professora conversou com essa segunda turma e eles foram brincar no jardim de inverno enquanto as outras crianças terminavam de lanche.

Apesar desta organização nenhuma criança era forçada a assumir uma conduta de imobilidade motora ou de conversar com seus colegas. A fila única demonstrava não haver divisão de meninos de um lado e meninas de outro. Não era cobrado um jeito único de andar. Pedia-lhes para que não corressem, poderiam cair e se machucarem, e para que conversassem baixinho, do contrário, tirariam a concentração dos colegas de outras turmas; mas nada que caracterizasse uma disciplina padronizadora de comportamentos.

Dentro da sala de aula, a rotina sempre se deu de forma sistematizada, porém nunca controladora e ameaçadora. Os pequenos chegavam no início da aula, guardavam suas mochilinhas, sentavam na rodinha, combinavam como seria todo o dia, cantavam, contavam quantas crianças tinham vindo à aula, quantos eram os faltosos, quantas eram as meninas e quantos eram os meninos.

Normalmente o passo seguinte eram as mesinhas, onde se sentavam para realizar trabalhos manuais como: colar, pintar, desenhar ou cortar. Quem ia terminando, sem a professora pedir, já ia ao banheiro, lavava as mãos e sentava na rodinha para

esperar todos os colegas concluírem suas obrigações. Lanchavam, brincavam no parque, retornavam a sala e, mais uma vez, sozinhos lavavam as mãos, bebiam água, e já se entregavam à exploração nos cantinhos de atividades.

Mesmo diante dessa sistematização, vale dizer que a organização do trabalho pedagógico não se deu de uma forma repetitiva. Apesar dos mesmos espaços, mesmos tempos, as crianças não tinham que seguir regras ou vivenciar rituais pedagógicos rígidos. Combinavam o que deviam fazer, mas não lhes era cobrado uma homogeneização de comportamento.

A maioria das crianças mostrava-se segura e resolvida. Utilizavam os brinquedos enquanto lhes era permitido, corriam, caíam, levantavam, conversavam e interagiam muito prazerosamente. Ao terminar o tempo destinado aos cantinhos, por vezes, ainda faziam algum trabalhinho. Se não o tivessem, guardavam os comunicados, se também houvesse, organizavam todo seu material e sentavam na rodinha para aguardar os responsáveis.

Na entrevista perguntou-se à professora se aquela rotina nunca sofria alteração. Obteve-se como resposta, sim. Nos dias festivos e passeios a rotina mudava. Mas as necessidades das crianças sempre estavam em primeiro lugar quando se pensava em mudar o planejamento diário. Sobre essa questão ela assim se posicionou:

É, o planejamento, ele não é estático né, ele está sempre mudando, então, em determinadas situações que a gente chega em sala de aula e você percebe que não é aquele foco de interesse, a gente muda. E eu procuro sempre, na rodinha, colocar para eles as atividades que a gente vai fazer, mesmo que não vençam todas. Para a gente poder estar tendo até, é... Vendo qual é o foco de interesse que eles têm. (Entrevista, 03/07/08)

No primeiro sinal para deixarem o parque já se dirigiam à sala. Quando eram avisados que a hora de uso dos cantinhos havia findado, rapidamente os que estavam jogando, pegavam as caixas, guardavam todas as peças, arrumavam as cadeiras e limpavam as mesas.

Os que estavam na casinha guardavam as bonecas, os copinhos, as painéis e tudo mais que haviam utilizado para brincar. Os que estavam nos demais ambientes da sala, independente do que tivessem fazendo, também traziam o que estavam usando e guardavam nos seus devidos lugares.

Os pequenos nunca se recusaram a contribuir para a organização da sala. Em algumas situações a casinha não ficava tão bem arrumada. Prontamente a professora

chegava junto à casinha e, como quem não queria nada, perguntava se eles não queriam ajuda para organizá-la.

As crianças demonstravam muita satisfação em estarem ali naquela sala e nos demais ambientes da escola. Agiam com muita desenvoltura, com certeza do que queriam. A comprovação de que um planejamento cuidadoso, que conhece os gostos e as necessidades dos pequenos, promove momentos prazerosos de aprendizagem.

Ficou clara a importância de um planejamento coerente entre espaço e tempo escolar. As crianças se movimentavam autônomas, para onde quisessem e necessitassem. Sabiam respeitar o horário para o uso dos espaços. Comunicavam-se e se expressavam muito abertamente. Reproduziam mensagens verbais e não verbais com competência e propriedade de um indivíduo que sabe o que quer e aonde quer chegar.

O barulho que para muitos educadores é considerado bagunça, ocorria sim. As crianças corriam quando não o era para fazer, chateavam alguns colegas, conversavam bastante, no decorrer das brincadeiras à vezes, machucavam os colegas, mas tudo era resolvido com diálogos e ações que os faziam reconhecer os seus atos. A movimentação das crianças não era visto como bagunça. Nunca se verificou um clima de vigia sobre a postura ou gestos dos pequenos. Postura essa, explícita pela seguinte situação:

Perguntei à professora se ela não achava melhor dar uma atividade nas mesinhas depois que as crianças voltassem do parque para só depois irem aos cantinhos. Ela respondeu que já tinha agido assim, mas tinha percebido que eles se concentravam mais quando a atividade vinha depois das atividades livres. Parece que eles se “cansavam” de brincar e explorar os brinquedos. Disse ela. Pedi desculpas pela palavra “cansavam” e, sorrindo disse que eu entendia o que ela queria dizer. Indaguei se era no sentido de esgotar suas curiosidades e poder de imaginação. Respondeu ela que sim e, que não via sentido em coagir ou reprimir ações tão ricas como essas. Sabia que não devia limitar a imaginação e a criatividade de seus alunos, pois percebia o quanto elas contribuía para o aprendizado infantil. (Diário de Campo, 19/06/08)

As observações sinalizaram a não dificuldade da professora em aceitar que a criança aprende e se desenvolve também enquanto se movimenta. Suas ações não indicaram que para ela a necessidade de movimento das crianças, traz desordem ou atrapalha o desenvolvimento e aprendizagem das atividades. Revelando assim sua concepção de criança e também de educação infantil. Não fazia parte da sua prática disciplinar o corpo e a mente dos pequenos (FELIPE, 2005). As crianças tinham liberdade para se expressarem tanto linguisticamente, afetivamente, socialmente quanto corporalmente.

Encerrando a análise desse indicador, pode-se afirmar que a rotina era planejada de modo a permitir um equilíbrio entre as atividades relaxantes ou agitadas. Nela, os blocos de atividades, tanto dentro da sala de aula ou fora, tinham tempos regulares, que davam aos pequenos uma noção de previsibilidade, mas que também era passível de flexibilidade, caso fosse necessário. Presenciou-se um espaço tranquilo. Retrato da saudável relação pedagógica estabelecida entre a professora e os alunos e, também, de um planejamento baseado nas necessidades, habilidades, interesses e potencialidades das crianças. Enfim, uma rotina que coordenava tempo, espaço e especificidades da criança. Deixando evidente que várias oportunidades para o crescimento foram disponibilizadas. Estando assim, como apontam David e Weinstein (apud Carvalho e Rubiano, 1996), contribuindo para o desenvolvimento dos pequenos.

Atividades diversificadas

As atividades diversificadas desafiam as crianças a desenvolverem suas potencialidades, experimentando assim distintos momentos de modo individual e grupal

Com relação à oferta de atividades diversificadas, identificou-se uma sensível atenção da escola em oferecer uma variedade de materiais e equipamentos distribuídos em diferentes momentos de modo a desafiar e estimular os pequenos. Apesar de oferecer poucas atividades envolvendo música e literatura.

Foi explícita a importância de oferecer à criança diferentes tipos de atividades desenvolvendo assim ricas possibilidades para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Vê-se pelo exemplo abaixo.

No início da tarde, geralmente aconteciam atividades coletivas. Sentados nas mesinhas, em sua cadeirinha, cada criança conversava, ria e concentrava-se quando necessário, demonstrando sentir-se em grupo, mas ciente da sua responsabilidade.

Com palavras ajudavam e/ou “atrapalhavam” os amigos. Davam palpites quanto a cores, velocidade com que trabalhavam, riam das produções dos colegas, precisando por vezes da intervenção da professora. Dessa forma, conviviam em grupo desenvolvendo ações de solidariedade, bom convívio, respeito e até de desrespeito. Mas, nada que uma boa conversa não os fizesse reconhecer suas faltas.

No lanche mais uma vez estavam em grupo. Novamente riam, anunciavam seus gostos por essa ou aquela comida, dividiam sucos, frutas, guardavam os pratos e talheres dos colegas. Enfim, mais uma vez estavam exercitando a prática do convívio.

Aprendendo e se desenvolvendo a cada minuto, pelas interações, observações e questionamentos.

Ao chegarem ao parque as possibilidades se abriam. Uns brincavam sozinhos na areia, outros em grupos menores de duas ou três crianças e, outros ainda, em grupos de seis crianças. Segue um trecho das observações o qual retrata bem essa realidade.

Num cantinho encontravam-se 4 meninas brincando de mamãe e filhinha. Gesticulavam, davam broncas, sorriam e se abraçavam. Pareciam que estavam resolvendo algum problema.

Na parte de cima estavam 3 garotos brincando de *Power-Ranger*. Um dizia ser o de cor preta, o outro azul e o terceiro o vermelho. Quando perceberam que eu os observava olharam para mim, sorriram, pularam uma parede e correram para o outro lado do parque.

Outro menino ainda balançava uma amiga e os dois cantavam alegremente a canção do coelho. Bem ao lado estavam duas princesas sentadas em outros balanços conversando sobre o que queriam “pescar” na festa junina.

Outros seis brincavam no castelo de madeira. Enquanto uns estavam na parte de cima, outros estavam dentro ou passando pela ponte. Esse grupo demonstrava estar muito à vontade. Parecia estar tudo perfeito no mundo deles.

Com o passar do tempo, os que estavam nos balanços já brincavam nas gangorras. Os grupos já eram outros. (Diário de Campo, 19/06/08)

Levar a criança a vivenciar atividades em grupos maiores e menores possibilita a consciência de conviver com o diferente e ao mesmo tempo com o único. Por meio dessas experiências distintas a criança descobre desde cedo a respeitar o espaço do outro e o limite de seus desejos. Aos poucos vão aprendendo a negociar. As crianças que tendiam a ficar sempre sozinhas iam aprendendo a integrar-se ao grupo

Em muitos conflitos a professora preferia não interferir. Só adentrava se realmente percebesse que alguma violência poderia ocorrer. Segundo ela, agia dessa forma para que eles aprendessem por “conta própria” a resolverem seus problemas. Argumentava que se todas as vezes que as crianças gritassem, ela corresse para ajudá-los, como eles criariam “resistência” emocional para agir diante dos conflitos? Quando necessário, ela buscava resolver os desentendimentos com igualdade e serenidade. Ouvindo a versão de todas as crianças envolvidas com bastante calma. Segue um registro desta prática:

(...) Realmente não tinha sido nada além de uma disputa por brinquedo. Mas acontece que eles se desentenderam mais 4 vezes. Foi quando ela (a professora) os chamou, ouviu as duas partes, pediu que se abraçassem e depois que ambos pediram desculpas voltaram a brincar. (Diário de Campo, 17/06/08).

Outro momento de atividade coletiva foi o da rodinha. Tudo que queriam decidir, combinar, contar para os colegas era feito nesse momento. Como a pesquisa foi desenvolvida depois de aproximadamente cinco meses de aula, já era possível vê-los ouvindo os colegas sem muita agitação. Vale ressaltar que nesse momento não se esperava da criança posturas de passividade. Elas participavam efetivamente das negociações.

Proporcionar-lhes momentos como o da rodinha, em que o grupo todo está reunido em círculo, cada um vendo o outro é essencial para que aos poucos eles possam exercitar seus “poderes” de decisão, tão próprio de crianças na educação infantil. E também para que venham a aprender pelos efeitos das suas ações.

Nos cantinhos, as atividades em grupos menores eram marcadas pela exploração, movimentos, criatividade e aprendizagens diversas. Alguns meninos gostavam de ir para a área aberta da sala, onde pegavam carros e cavalos de pau e brincavam por muito tempo. Quando já não viam mais graça naquela brincadeira pegavam os cavalos de paus e os faziam de espadas. Enquanto lutavam reproduziam falas ouvidas de personagens da televisão, incorporavam personagens de filmes orientais e, por vezes, chutavam os colegas, reproduzindo tudo que assistiam nesses filmes.

Não havia criança que não utilizasse a área da casinha. Nela, todos os alunos da sala aproveitavam cada centímetro. Ora atuando como pai, ora como mãe, irmão, médico da família ou cozinheiro. Nessa área, a quantidade de crianças sempre era maior que nas demais. Alguns trechos do diário de campo denunciam a riqueza desse lugar:

Meninos e meninas se misturavam ora passando roupa, dando comida às bonecas, se maquiando na penteadeira, cozinhando, utilizando a geladeira e tantas outras representações da vida diária. (Diário de Campo, 06/06/08)

(...) com a simbolização, com a representação dos costumes, valores e crenças exteriorizados pelas falas das crianças, deixando claro a apropriação da cultura. Em um determinado momento ouvi:

- Sai daqui, passar roupa não é coisa de homem.

Olhe só quais valores cercam essa criança. (Diário de Campo, 17/06/08)

Enquanto passeavam por todas as áreas iam experimentando materiais e equipamentos, interagindo e desenvolvendo novas habilidades e praticando as já conhecidas, criando e diversificando seus interesses.

As crianças gostavam muito dos jogos de encaixar e quebra-cabeças. Nessa área, o contato se dava com um número menor de colegas. Em alguns momentos foi possível observar a professora em algumas mesas brincando com as crianças.

Demonstrando interesse pelos diversos papéis, comportamentos, construções e falas delas.

Com os jogos de encaixar construíam: castelos, oficinas, casas, garagens, bonecos, pistas de correr e tantas outras coisas. Observando o grupo do castelo se presenciou a seguinte situação:

-Agora vamos construir um castelo. Falou uma menina.
 A outra completou:
 - Não vai dar certo. Nunca fiz um castelo antes.
 - É só juntar as paredes. Assim ó! Juntando uma peça em cima da outra.
 Respondeu a primeira.
 - Como você sabe que castelo é assim? Perguntou a segunda novamente.
 - Ah, você nunca viu o castelo das princesas? Respondeu a coleguinha.
 E assim continuaram até formar um castelo alto, que certamente para elas era o mais belo do mundo. (Diário de Campo, 24/06/08)

Na área dos jogos se assistiu ainda a muitas falas, a momentos de concentração e a momentos contemplativos. As crianças viviam realidades em grupo, mas sentidas por cada uma de forma particular, única. Nutriam-se nas brincadeiras, do repertório utilizado em suas vidas.

Atividades individuais também foram desenvolvidas no intuito de conhecer mais de perto as necessidades de cada criança. Uma delas aconteceu quando a professora ofereceu uma folha com um losango estampado, pediu que o pintassem e depois o cortassem nas linhas pontilhadas. Posteriormente, deveriam colar em outra folha branca, montando novamente a forma geométrica.

Ao acabarem os balões, foram sendo chamadas individualmente para que fizessem novamente a atividade do quebra-cabeça. A qual tinha o objetivo de incentivar o uso da tesoura e de trabalhar a coordenação motora. (Diário de Campo, 23/06/08)

Terminada essa atividade, a professora pôde analisar quem ainda não tinha segurança para manusear a tesoura e no dia seguinte resolver refazê-la com essas crianças. Sentou com cada criança e com um apoio mais direcionado, foi mostrando a melhor forma de usar a tesoura. Atividades como essa são relevantes para que a professora conheça melhor cada criança e possa decidir que tipo de apoio cada uma necessita, dando assim uma atenção mais individualizada. Confirmando assim a prática de uma educação infantil organizada a partir da necessidade de cada aluno.

Assim como os passeios, as duas festas realizadas na escola durante a pesquisa foram momentos de muitas atividades diversificadas. Os pequenos tiveram contato com as famílias de seus colegas, apresentaram-se em público e aprenderam mais sobre a

vida rural. Experiências únicas que fecharam um belo projeto sobre as especificidades da vida rural e da vida urbana. Configurando-se, ambas as comemorações, ambientes de muita aprendizagem e desenvolvimento, ampliando em cada pequeno, seu universo de experiências e conhecimentos. Isso evidencia que, de fato, as atividades diversificadas são espaços privilegiados “para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado” (MÜLLER e REDI, 2007, p.17).

Assim como as interações, os momentos de individualidades são de fundamental importância para um desenvolvimento e uma aprendizagem satisfatória. De acordo com David e Weinstein (Citado em CARVALHO e RUBIANO, 1996) espaços privados fornecem oportunidade para exprimir e explorar sentimentos, especialmente os de raiva, angústia e frustração, longe do olhar dos outros.

Viu-se muitos espaços para interação, relações em grupo maiores e menores, para trabalhos individuais e favorecedores da liberdade de escolhas, mas para descanso especificamente, não. Numa tarde, já quase no final da aula, uma criança apresentou um estado febril bem preocupante. Depois de ser encaminhada para a Direção para que sua temperatura fosse medida e seus pais fossem comunicados, a criança não teve onde se deitar a não ser na cama da área da casinha. Por ser ainda pequenina coube na cama e lá esperou seu pai por volta de quarenta minutos.

Quando precisavam descansar os pequenos sentavam nas suas cadeirinhas, abaixavam a cabeça sobre as mesinhas e fechavam seus olhinhos. Colchões ou tapetes para esse fim não foram encontrados na escola.

Em contra partida, eram consoladas e estimuladas a vencerem os seus medos. E, ao se recusarem a participar de alguma atividade eram ouvidas e dependendo da situação era respeitada sua vontade. De maneira geral constatou-se que a professora era sensível e responsiva aos vários sentimentos das crianças. Escutava a todas e as ajudava a verbalizar sentimentos e a lidar construtivamente com sentimentos negativos.

Havia uma menininha bastante tímida que costumava falar pouco e não expressava seus sentimentos. Não se recusava a participar de nada. Porém, do seu modo calmo, muitas vezes terminava as atividades por último. Seu ritmo sempre foi respeitado pela professora.

Em face dessas atividades apresentadas pôde-se concluir que a professora reconhece que o espaço ao permitir o brincar, o movimento, o jogo e a brincadeira em geral, além de dar prazer, possibilitam vivências significativas que contribuem muito para a formação da criança como ser humano, participante da cultura e da sociedade em que

vivem. Revelando dessa forma, uma concepção de que o espaço quando bem organizado é um dos promotores do desenvolvimento e da aprendizagem.

Mas, para que a organização do espaço contribuísse ainda mais, materiais como colas coloridas, tintas, instrumentos musicais, fantoches, rimas e versos, poderiam também ter feito parte das atividades oferecidas.

Atividades psicomotoras mais direcionadas também ficaram de fora da rotina observada. Porém, não se pode afirmar que o não estímulo nessa área chegasse a desclassificar o belo trabalho presenciado nessas 31h de observação. Encontraram-se crianças alegres, desenvoltas, decididas, conscientes, sociáveis, participativas e comunicativas.

O princípio de atividades diversificadas foi respeitado e em muito contribuiu para que as crianças aprendessem e se desenvolvessem satisfatoriamente. Os espaços oferecidos permitiram muitas descobertas, desafios e questionamentos. Uma das condições essenciais para um bom desenvolvimento e aprendizagem.

Definição do espaço em conjunto

No espaço se valoriza a participação das crianças na sua definição, organização e manutenção

Outra implicação pedagógica que merece atenção diz respeito à definição do espaço escolar conjuntamente pelos professores e alunos. Organizar os espaços a partir de uma visão centralizadora, uma prática pedagógica que exclui os alunos, estimula a criança a não ter vontade própria, a não se tornar protagonistas do seu ambiente escolar e ainda a não se sentir responsável por ele.

Diante do que foi observado, a macro organização da sala e dos demais ambientes da escola, ou seja, a mobília, brinquedos, armários e demais materiais e equipamentos, era uma decisão tomada pelo corpo administrativo e pelo docente.

As crianças contribuíaam “apenas” para que esses espaços se mantivessem limpos e organizados como eram encontrados no início das aulas. A elas cabia cuidar de todos os objetos da sala (brinquedos, utensílios e mobília) que muitas vezes já eram frutos de doações e necessitavam ainda mais de cuidados.

Guardavam suas atividades em caixas personalizadas e os materiais e brinquedos depois de utilizados. Ao menos enquanto se deram às observações, não foram consultadas sobre qual o melhor lugar para expor suas atividades, onde melhor ficariam os móveis, o giz de cera, as resmas de papéis e tantos outros materiais de uso coletivo e individual. As chances de personificarem, de darem novo significado e de transformarem os espaços diminuía dessa forma, consideravelmente.

Manifestando dessa forma, uma não participação efetiva das crianças no planejamento espacial. Fato esse, consequência do modelo espacial único seguido pela instituição, segundo o qual, a distribuição do mobiliário, dos cantinhos, dos objetos e materiais deveria ser a mesma nos dois turnos de aula. Havia uma orientação vinda da Direção em relação ao planejamento dos espaços na escola.

Apesar dessa não abertura na definição macro dos espaços, presenciou-se muita atenção por parte da professora em fazer com que as crianças se sentissem parte daquela sala, daquele parque e demais espaços da escola. Conversas longas aconteceram no intuito de as crianças desenvolverem um sentimento de zelo por esses espaços.

Ao ser indagada sobre a organização da sala, se ela era compartilhada com professores de outro turno e como ocorria esse processo, a professora respondeu: “(...) a gente tem um padrão aqui na escola né... os cantinhos, eles são basicamente os mesmos espaços (...)”.

Pelo que pareceu, essa divisão ocorre de maneira tranqüila. As duas professoras se encontravam diariamente e conversam bastante sobre os arranjos espaciais da sala. Dividiam os murais, os brinquedos e os móveis sem problemas. Cada uma tinha o seu armário, mas possuíam livre acesso ao armário da colega para buscar o que precisar. Assim se posicionou a professora entrevistada:

(...) o cantinho de leitura esse ano a gente mudou, mas a gente sempre partilha isso com a outra professora. Os livros são em comum, se a gente traz alguma coisa nova ela é colocada em meu horário, retirada e dada para a professora apresentar e colocar de novo em outro horário. E a gente usa (...) em conjunto, né. Quando se quer colocar alguma coisa na sala, algum projeto, qualquer coisa a gente conversa antes para determinar qual espaço que vai ser colocado para ficar comum aos dois. (Entrevista, 03/07/08)

Avaliando esse indicador torna-se complicado admitir que as crianças observadas fossem as protagonistas do seu ambiente escolar. Não participavam substancialmente da elaboração do planejamento de seus espaços de convívio. Mas, também não se podia afirmar que a forma como elas encontravam tais espaços as impedia de brincar,

relacionar-se com outras crianças e adultos, de movimentar-se livremente, de criar e de sentirem-se felizes.

Um planejamento comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil guiou a organização dos ambientes. Um planejamento que até prevê a participação ativa da criança, mas, apenas na limpeza e manutenção desses espaços. Constatou-se que muitas outras chances de organização em conjunto poderiam ter sido oferecidas pelo professor, contudo as constatadas não deixaram de propiciar a educação e o desenvolvimento.

Favorecimento da interação

1 - Há relações sensíveis e responsivas entre as crianças, seus pares e os adultos que favorecem a construção do autoconceito positivo e as conduz à descoberta, à criatividade e a uma aprendizagem ativa.

Pode-se afirmar que as crianças aprendem e se desenvolvem também na interação com seus pares e com os adultos que os cercam. Partindo dessa premissa é fundamental o planejamento de um espaço que permita às crianças a convivência com grupos diversos para, assim, assumirem diferentes papéis e aprenderem a conhecer melhor a si e o mundo ao seu redor.

O relacionamento das crianças com a professora deu-se sempre baseado na segurança e na confiança. Na segurança e na confiança de que sempre podiam ir mais além. Fosse nas pinturas, nos jogos de montar ou em todas as demais atividades. Quando uma criança, por motivos diversos, machucava ou insultava o colega, ação compreensível para crianças que ainda estão aprendendo a disputar atenção, brinquedos e espaços, tudo era resolvido de forma que nenhum dos lados se sentisse inferior. A professora não tolerava agressão entre as crianças. Quando necessário, impunha-lhes limites, mas de maneira equilibrada. A palavra nunca foi negada a nenhuma criança. Durante a entrevista afirmou a educadora:

Assim, eu, eu me acho uma professora que as vezes dá muita liberdade por isso eu perco um pouco o fio da meada, mas eu também me acho um pouco assim, não sei se a palavra seria autoritária, mas eu me acho rígida com determinados assuntos, com eles. (...) Então eu procuro ser sempre, assim, é... como é que fala? Não é imparcial, porque você nunca consegue ser imparcial com eles, mas eu procuro ser mais firme, entendeu?

(...) É, uma direção né, mais do que um controle, porque o que eu hoje procuro é ter um equilíbrio entre o afetivo e a questão do rígido. Entendeu? Você não perder o fio, você não perder o foco com eles (), você ter uma

postura de que eles possam te respeitar como professora ali, sem perder essa questão do contato afetivo, entendeu? Então assim, até porque sofri algumas críticas antes, porque a minha sala, os meninos tinham, ficavam muito a vontade, tinham muita liberdade, então isso foi interiorizando e até hoje eu procuro não perder e ter o equilíbrio, mas assim eu sou uma professora, que eu procuro que eles tenham bastante autonomia, sabe? Que eles cresçam realmente nisso. Num fico pajeando ninguém, até por uma questão de, da vida, você tem que ter uns momentos de chegar lá e passar a mão, mas você também tem que fazer ele crescer e perceber que ele consegue e que ele pode, então assim eu não dou muito limite, eu deixo eles assim, bastante a vontade. Principalmente no parque, no cantinho, eu procuro tá ali, amenizando as confusões, mas eu dou liberdade pra eles se desenvolver, né? E na medida do possível eu vou intervir nas brigas, nas confusões, e tudo mais, mas assim, as vezes eu acho que eu ainda tenho que aprimorar um pouco essa questão de relacionamento com eles, de postura de professor mesmo. Ter esse equilíbrio que eu ainda não consegui. (Entrevista, 03/07/08)

Esse depoimento além de confirmar uma relação baseada na confiança, revela também um olhar sensível com relação ao desenvolvimento infantil. Com vistas à construção de autonomia, liberdade, afetividade e respeito mútuo.

Atitudes essas, entre tantas outras citadas ao longo deste capítulo, declararam mais uma vez a concepção pedagógica que entende a criança como o centro do processo educativo, a qual considera a voz e a vez dos pequenos.

Essa concepção mostrou-se também, por exemplo, na distribuição das mesas e cadeiras. Distribuição esta que, além de não tomar todo o espaço da sala de aula, tinha área proporcional aos outros cantinhos, permitindo às crianças andarem livremente. Diferentemente de tantos outros modelos de salas de educação infantil que reproduzem os modelos do ensino fundamental em tamanho menor.

Pela organização da sala em cantos de atividades, viu-se uma interação bem mais estreita entre as crianças do que comumente se ver em modelos de organização tradicionais. Enquanto brincavam e reconstruíam suas vidas por meio dos jogos simbólicos ou brincadeiras de faz-de-conta, as crianças, fosse na área da casinha, fosse na área dos jogos ou da literatura, se aproximavam de seus colegas para discutirem pontos de vista diferentes, falarem de suas experiências de vida e fantasiarem a partir da existência de personagens fictícios. Organizar os espaços em áreas temáticas é oferecer aos pequenos uma opção de interação com diferentes linguagens e com as demais crianças. Para que manipulando os materiais de cada canto aprendam a compartilhar e conseqüentemente desenvolver sua autonomia.

Interagindo com os amigos e os objetos desses cantos, os pequenos iam construindo seus próprios conhecimentos. As crianças brincavam sem perderem na

qualidade das interações, no contato físico, na liberdade dos movimentos e no toque, aspectos indispensáveis à construção de vínculos afetivos. (HORN, 2004).

O momento do parque era outra excelente oportunidade para estarem mais próximos uns dos outros. Brincavam de pique-pega, de esconde-esconde. Estavam com uns amigos agora, minutos depois, o grupo já era completamente outro. Conversavam, corriam, trocavam de brinquedos e assim iam tendo contato com quase todos da turma.

Foi nítida a preocupação da escola em criar contextos para que essas interações propiciassem a construção do conhecimento. A instituição era atenta para a organização física e material, mas também para as interações com o mundo físico e com as pessoas que o constituem. O mundo adulto/criança e também criança/criança vivenciado deram-se em ambientes comunicativos e repletos de afetividade, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A escola organizava seus espaços visando à liberdade de expressão lúdica de suas crianças. Espaços que as convidavam a expressarem suas emoções e a interagirem com as outras crianças e com seus educadores, possibilitando assim interações positivas e a formação de um autoconceito positivo.

A concentração maior era na parte do quarto. Mais uma vez percebi como aquele cantinho denunciava, pelas ações e falas de cada um, seus caprichos e suas necessidades. Parece que ao brincar naquele local, pelo contato (interação) com o outro deixava transparecer quem realmente eram. Seus medos, suas formas de resolver os problemas ficavam claros para quem os observava. (Diário de Campo, 19/06/08)

A importância de ver esse indicador contemplado na turma pesquisada foi realmente muito grande, haja vista que é pela interação com os objetos, as idéias e as pessoas que o indivíduo constrói informações, habilidades e conhecimentos sobre o mundo e sobre si; e também constrói a noção de política e de ética, além da identidade pessoal.

2 - As interações criança/criança favorecem a aprendizagem do negociar e compartilhar

As relações presenciadas sempre foram de amizade e respeito onde quer que estivessem os pequenos, fosse na sala de aula, no refeitório, no parque... Ações de apoio, cooperação e valorização eram semeadas constantemente entre as crianças.

Os adultos davam-lhes exemplos constantes de como bem se relacionar com os semelhantes. A equipe toda incentivava as crianças a mostrarem receptividade umas com as outras. No passeio ao zoológico, por exemplo, antes de saírem da escola ficou

combinado que todas as crianças se responsabilizariam por um amigo. Cada uma escolheria um colega e seria de sua competência cuidar daquele amigo até o momento da volta.

Depois todos foram colocar o agasalho e formar uma fila para sair. Estavam de mãos dadas com um coleguinha. Dentre os combinados estava esse: cada um seria responsável por um amigo. Deveriam cuidar para ele não se perder, para não cair e nem se machucar.

Foi muito fofo vê-los de mãos grudadas com o amigo cada vez que nos deslocávamos a outra jaula. Às vezes perdiam o colega e ficavam loucos procurando-o no meio da turma toda. (Diário de Campo, 26/06/08)

Ao considerar esse fato, evidencia-se mais uma vez que a organização do espaço oferecida às crianças estimulava a convivência mediante situações prazerosas e seguras.

Com exceção de uma garotinha, todas as crianças brincavam com seus amigos. Eles demonstravam muita simpatia e preocupação umas pelas outras. Cuidavam, com carinho, do aluno especial como se fossem os únicos responsáveis por ele. Desde o primeiro dia de aula a professora explicou-lhes sobre o comportamento de uma criança com síndrome de down e como ele poderia agir agressivamente algumas vezes. Certa vez, comentou-se com a professora como eles eram atenciosos e ela respondeu: “Aqui, desde o primeiro dia, trabalho para que eles me ajudem com o K. Eles se sentem muito responsáveis. Você verá”.

Até aquele grupo de crianças que gostava mais de lutas, na hora dos jogos se misturavam aos outros e montavam as pecinhas criando os mais inusitados brinquedos. Quando estavam na casinha também perdiam qualquer tipo de pré-conceito e se envolviam em situações diversas nos jogos simbólicos.

O relacionamento com a garotinha citada acima era dificultado pelo seu temperamento difícil e por querer que seu ponto de vista prevalecesse sempre sobre o dos colegas. Esse fato tornou-se claro na seguinte situação presenciada:

Nossa conversa foi interrompida pelo choro de um aluno que acabara de levar uma mordida da A.L. devido a uma disputa por pneus para a construção de um ônibus. A professora então os chamou e perguntou o porquê de tanta violência. Depois de conversarem os três, a menina pediu desculpas ao colega, mas permaneceu aborrecida até eu ir embora. (Diário de Campo, 19/06/08)

Dialogando com a professora se descobriu que por questões familiares conflituosas a criança mantinha esse comportamento, sua fuga era sempre chamar a atenção dos outros ao seu redor. A professora procurava fazer com que ela não se sentisse rejeitada, o procedimento adotado, na prática, era o de acolher, estimular essa

criança a cuidar de seus colegas, de forma a desenvolver sentimentos de competência e auto-estima.

A organização espacial contribui ainda de forma única para os tipos de interação que ocorriam nos espaços escolares. Pela disposição do ambiente percebia-se facilmente o incentivo ou não a interação social entre quem o utilizava.

Sager & et al (2003) revelaram em suas pesquisas que o modo como os pátios são dispostos influenciam de maneira importante na interação das crianças. Para esses autores, as crianças estabeleciam diferentes tipos de interações em função do tamanho das áreas.

Essa diferenciação de interações se manifestou no decorrer da pesquisa, por exemplo, ao se constatar que dentro da sala de aula as interações eram mais conflituosas. Não que as crianças estivessem constantemente disputando algo. Mas era onde mais ocorriam desentendimentos.

Já em áreas maiores, como o parque, as crianças interagiam com mais fluidez, brincavam com seus colegas, trocavam brinquedos, interagiam mais sociavelmente.

Observou-se, por parte da escola, uma valorização dos espaços de recreação e vivência distintas, facilitando decisivamente a interação social entre as crianças. Interação essa, indispensável para o desenvolvimento, desde cedo, da capacidade de se relacionar com parceiros diversos, impulsionando a dinâmica da negociação dos conflitos gerados, além de tantas outras contribuições para seu desenvolvimento e aprendizado.

Relação família/escola

1 - Há comunicação permanente entre a escola e a família e os responsáveis pelas crianças são incentivados a participarem ativamente da educação de seus filhos, numa ação complementar entre parceiros

A instituição pesquisada mostrou-se bem aberta à participação da família no processo educativo de seus alunos. Como incentivo a essa partilha a escola desenvolveu um projeto de encontros e palestras com voluntários para dar possíveis esclarecimentos a toda comunidade.

Esse tipo de trabalho enriquece tanto os responsáveis, haja vista que aumentam seus conhecimentos acerca do desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos, quanto aos professores que aprendem muito com a presença dos pais ou responsáveis.

Configurando-se dessa maneira, uma fonte adicional de informações que em muito contribuiu para uma educação infantil de qualidade.

As famílias visivelmente mostravam-se incorporadas ao trabalho escolar. Um exemplo deste fato deu-se no envolvimento dos pais nas duas festas realizadas. Contribuíram com todas as solicitações da escola. Financeiramente com o envio de brinquedos e alimentos e também comparecendo em grande número para prestigiarem as danças das crianças.

Ao solicitarem atendimento com professor ou com a Direção era marcado um horário específico para a conversa. O envolvimento diário era marcado pelo livre acesso à sala e aos demais ambientes da escola. Chegando à escola, podiam entrar deixar e buscar seus filhos na porta da sala. A professora os recebia solícitamente. Se questionada comentava como tinha sido o dia, como havia se comportado a criança e demais observações necessárias.

A comunicação acontecia em mão dupla. Em meio a conversas informais, a professora argumentou que ao surgir qualquer dificuldade com alguma criança, convidava o pai ou a mãe para conversas reservadas de maneira que, juntos, trabalhassem em prol de seu desenvolvimento e aprendizagem. Por meio dessas conversas, pela observação e pela entrevista, percebeu-se a significação dada pela escola e conseqüentemente, pela professora ao papel da família na educação de seus filhos. Revelando dessa forma, que a escola respeitava a família e a escutava, para que a partir daí, práticas pedagógicas de qualidade fossem construídas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Uma única ressalva deu-se pela falta de envolvimento dos pais nos passeios ocorridos durante as observações. Sem dúvida teriam sido muito úteis e significativos à todos os pequenos.

2 - Na relação família-escola há contínua trocas de informações e experiências e um respeito mútuo

Verificou-se uma boa parceria entre a escola e a família. Os pais são uma das influências mais decisivas no desenvolvimento da criança. Respeito, confiança mútua e partilhar de informações são indispensáveis na continuidade do cuidado das crianças, tão necessários para que elas possam sentir-se seguras e aprender.

No processo de construção de um bom relacionamento com os pais, a professora destacou que o maior problema se deu no início do ano, quando ela começou a dar

liberdade para as crianças agirem, legitimando suas competências e exercitarem a autonomia. Ações práticas, como guardar os materiais, calçar seus próprios sapatos, organizar os brinquedos entre outras, foram questionadas por alguns pais. Estes procuraram a professora para dizer que não estavam gostando da sua forma de atuação juntos as crianças. De acordo com a professora, foram necessárias longas conversas e reuniões com todo o grupo até que algumas famílias aceitassem que seus filhos eram potencialmente capazes de muito mais do que eles imaginavam.

A interação solidária e respeitosa entre as famílias e escola pode ser vista pela atuação daquelas na Associação de Pais e Mestres (APM). Muitos pais contribuíam mensalmente com essa Associação.

Vista ainda, pela oportunidade de participarem da elaboração do PPP, para que assim discutissem sobre as políticas da Instituição. No final de cada ano letivo a família recebe um questionário onde pode sugerir melhoras administrativas e pedagógicas. As sugestões dos responsáveis são utilizadas como base para mudanças no PPP. Intercâmbios comunicativos como esses são de fundamental importância para que os pais sintam-se engajados na educação de seus filhos. Verificada também nas reuniões de pais e mestres. Para que fique mais claro tamanho envolvimento e abertura da escola à família, foi selecionado o trecho abaixo do diário de campo.

Hoje ao chegar à escola presenciei uma cena muito interessante. No pátio sentado no tapete do cantinho da leitura estava um pai lendo historinhas para seu filho e outras tantas crianças enquanto a sala não era aberta para eles entrarem.

Ele estava no centro e as crianças ao seu redor. Quando acabava uma história já tinha uma criança com um livro diferente nas mãos pedindo para ele lê-lo.

Fazia pausas, entonações diferentes, dava oportunidade para as crianças interagirem... As crianças estavam quase que hipnotizadas, de tanta atenção e concentração. (Diário de Campo, 23/06/08)

Na busca por entender como a organização do espaço naquela escola propiciava oportunidades para a participação ativa dos pais no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos perguntou-se à professora na entrevista, como ela via o papel da família na educação das crianças. Respondeu ela: “Ah, eu acho que a família tem um papel, a família tem que participar sempre tem que estar presente sempre, porque essa troca que você recebe... você percebe como a família faz diferença (...)”. Continuando a indagação:

- E você abre espaço para isso?

- Ah, com certeza. Às vezes eu até me arrependo um pouco disso depois porque... eu tenho... eu procuro conversar na porta, dou liberdade e tem pais... e a gente tem pais muito carentes também, tem pais que você tem na porta todo dia você tem que estar ali conversando todo dia e nem sempre você tá com tempo, você não pode virar as costas pra sala de aula pra tá conversando, então assim... eu acho que eu tenho uma... é.. eu abro bastante para família, acho que eles...procuro ter esse contato com eles, principalmente nas reuniões de pais, aqueles que não podem vir, não? Todo dia, para estar passando isso... dando o retorno para ele dos filhos mas também estar recebendo esse retorno de como isso esta sendo feito em casa, de que... de como a criança cresceu, se desenvolveu ou não, se mudou ou não o comportamento depois que voltou para escola. (Entrevista, 03/07/08)

Por essas palavras percebe-se na professora a consciência da importância da família em se comprometer e em participar mais de perto da educação de seus filhos. Além de entender a complementaridade que precisa existir entre a instituição e a família, um dos lastros sobre os quais se fundamenta uma educação infantil de qualidade. Evitando ao máximo o divórcio entre a família e a escola.

Promoção dos sentimentos de competência, segurança e confiança

1 - O planejamento e a organização do espaço oferece extensivas oportunidades para as crianças sentirem-se seguras, competentes e, assim, aprimorarem a sua participação no domínio, controle e preservação de seu habitat

Na realidade observada, notou-se o quanto os educadores prezavam pelo estímulo e pelo respeito aos esforços e às potencialidades das crianças. A Diretora, sempre que as encontrava, parava, cumprimentava-os, interessava-se em saber o que estavam fazendo e para onde iam. A professora estimulava notadamente cada aluno a vencer os obstáculos à sua frente. Trabalhando diariamente o espírito de responsabilidade, amor próprio e respeito aos semelhantes.

Eles eram encorajados a agir como crianças aptas a realizarem todas as tarefas que lhes fossem oferecidas, mas, claro que com sensibilidade aos seus níveis de competência. Ao saírem do parque, por exemplo, a professora pedia que tentassem se calçar sozinhos, amarrando para eles somente os cadarços. Dizia-lhes que confiava que cada um era capaz de realizar essa tarefa tão importante.

Valorizava bastante os esforços de cada criança. Mais do que os resultados. Em uma observação no parque, certo dia, escutou-se um choro ao longe. Logo a pesquisadora levantou-se para procurar de onde ele vinha. Quando delicadamente a professora disse:

“- Por favor, peço que não vá agora. Costumo ficar olhando só de rabo de olho até vê se aconteceu algo mais grave. Quero dar a eles a oportunidade de resolverem seus próprios conflitos”.

Outro dado que denota o estímulo do sentimento de competência foi o fato da professora, desde o primeiro dia, ter conversado com as crianças para que elas ajudassem a cuidar do aluno com necessidades especiais.

Verificou-se ao longo da pesquisa que a prática pedagógica da sala observada reconhece a necessidade da ação ativa da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Uma evidência diz respeito à forma como era conduzido, todos os dias, o momento inicial das aulas, a rodinha. Depois de propor as atividades, a professora perguntava se eles gostaram dos exercícios propostos, o quê que eles acharam e abria espaço para alguma novidade. Nesse momento a competência lingüística ganhava força e os pequenos aproveitavam para conversarem sobre o que lhes interessava. Alguns que já tinham essa competência bem desenvolvida precisavam de intervenções para que pudessem ceder a vez aos colegas. Ressalta-se isto, devido a um fato muito engraçado vivenciado em um dos encontros. Assim aparece no diário de campo:

No sábado último foi realizada a campanha de vacinação contra a poliomielite. Esse foi mais um tema discutido na rodinha. (...) Todos queriam falar ao mesmo tempo! A professora interveio e pediu que cada um falasse seguindo a posição da rodinha. Mas, mesmo assim todos estavam eufóricos para falar da vacinação e do seu final de semana (...) De repente ouvi-se um grito:

-Deixa eu falar gente!!

Um garotinho querendo contar sobre o seu vídeo game quebrado. Nós quase rimos daquela situação. A criança queria ganhar no grito a vez de falar. A professora então explicou que ela já havia falado e que chegaria novamente a sua vez. Que agora ele deveria escutar os amigos. Ele reconheceu seu ato impensado e começou a rir. Foi quando, todos também começaram a rir do grito. A professora e nós aproveitamos para liberar o riso contido. (Diário de Campo, 16/06/08)

Ações como essa, declaram como a professora incentiva às crianças a se comunicarem respeitosamente e a escutarem as idéias umas das outras. Após a fala de cada criança, a educadora prolongava a conversa, participando, comentando ou questionando-os. Demonstrando com isso, cuidado pela fala e pelo interesse de cada aluno.

Além dessas contribuições, o espaço analisado também permitia a cada criança comer sozinha, usar o banheiro, organizar o material, lavar as mãos, beber água, correr e se movimentar com liberdade.

2 -No espaço as crianças sentem-se seguras, respeitadas, valorizadas e incentivada a desenvolver a sua autonomia e independência, fortalecendo, a cada dia, a sua confiança em si próprio e em todos ao seu redor

Analisando este indicador a partir dos dados construídos, pôde-se perceber uma relação de confiança e reciprocidade entre as crianças e a professora. Relação construída com orientações e apoio no seu processo de conhecimento e desenvolvimento. Dessa forma as crianças pareciam confiar em si mesmas e nos outros. Constantemente recebiam orientações para mergulharem na exploração do mundo que os cercava e, conseqüentemente, para que agissem de forma mais autônoma. As orientações verbais da professora ocorriam sempre de maneira positiva, clara, não deixando dúvida sobre o que era exigido. Ela envolvia as crianças no estabelecimento de regras, o que em muito facilitava que os pequenos as cumprissem.

A própria organização da sala já orientava as crianças quanto ao comportamento adequado. Por exemplo, o número de cadeiras em cada mesa indicava quantas crianças poderiam sentar em cada mesa. Demonstrando assim, a importância de um espaço bem planejado.

Na área dos jogos, os pequenos desenvolviam as competências de negociar e, sobretudo, a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia. Observando os pequenos concentrados em seus jogos se percebia como eles criavam seus próprios modelos de conhecimento. Era como se transparecesse a máxima de que aprendem melhor assim: manipulando, criando suas próprias hipóteses. Sem falar na contribuição cognitiva no campo lógico-matemático. Ao brincarem descobriam as cores, as formas, os encaixes, classificavam, seqüenciavam, combinavam, comparavam, relacionavam, entre outras coisas mais.

Mais uma vez se recorre à organização da sala em cantos temáticos, para deixar claras suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Essa forma de disposição permite uma compreensão do uso compartilhado do espaço; no qual, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia dos pequenos.

Logo no primeiro encontro presenciou-se como isso ocorre na realidade acompanhada. Assim descreve-se no diário de campo:

Voltamos para a sala de aula e eles foram direto para os cantinhos (...) Uns foram para o cantinho dos jogos. Dois pediram à professora quebra-cabeças, alguns meninos foram para fora da sala brincar de super-heróis e

a maioria foi para a casinha. Meninos e meninas se misturavam. Ora passando roupa, dando comida aos bonecos, se maquiando na penteadeira, cozinhando, depositando caixas na geladeira e tantas outras representações da vida diária. (Diário de Campo, 06/06/08)

O jogo simbólico e o faz-de-conta apareceram como uma das possibilidades mais ricas de representação e de desenvolvimento das crianças. Na área dos jogos também assistiu-se a muitas situações desafiadoras para a construção do conhecimento infantil. Isso foi legitimado, ao constatar situações como:

A professora então os desafiou a montarem o melhor robô do mundo. Foi um sucesso! Cada um ficou mais criativo que o outro.

Fui como de costume passando de mesa em mesa para conversar sobre o que estavam construindo com os blocos. Uma garotinha indagou:

- Não é para montar arma não. Não é tia?

Outro respondeu:

- Não é arma isso aqui, minha filha. É um laboratório.

E eu continuei:

- E o que se faz nesse laboratório?

- Ah, muitas coisas engraçadas: pula-pula, carrinhos e robôs. (Diário de Campo, 23/06/08)

Nesse e em tantos outros momentos pôde-se compreender como, pelo uso e construção em cada área de atividades, as crianças por meio de suas falas e atitudes comunicavam seus agrados e desagradados e, aos poucos, iam adquirindo segurança e confiança que as sustentariam ao longo de suas vidas.

Todas as crianças, até a mais tímida, demonstravam muita segurança, confiança e satisfação em suas ações e interações. Nas mais diferentes situações cotidianas observadas verificou-se bastante o respeito à infância e às especificidades que permeiam o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Ao se questionar se os espaços observados contribuíam para uma educação infantil de qualidade, pode se dizer que sim. O trabalho pedagógico observado demonstrou ser organizado a partir de princípios como a autonomia e o direito de brincar, de movimentar-se, de fantasiar, de criar, de imaginar e de ser criança. Enfim, com clara valorização da infância. Viu-se espaços e oportunidades para as crianças se desenvolverem e aprenderem integralmente; longe da modelação de criança perfeita, um indivíduo submisso, incapaz e incompetente.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referência uma organização do espaço escolar que favoreça a qualidade na educação infantil, acredita ser necessário repensar a maneira como se organizam tais espaços em muitas escolas de educação infantil. Deve ser clara a idéia que só contribuirão para a aprendizagem e o desenvolvimento e, portanto, para uma educação infantil de qualidade, à medida que forem planejados para que os indivíduos que nele vivem sintam-se bem, felizes, seguros, desafiados a aprender e, ao mesmo tempo, responsáveis por eles. Sejam esses indivíduos crianças ou adultos.

Como se propôs no início do trabalho, o objetivo maior deste trabalho foi investigar como a organização do espaço na escola pesquisada contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças atendidas.

Ao se concluir uma pesquisa, não é tão simples se afirmar a que respostas se chegaram como se pode parecer. Investigou-se uma realidade em permanente movimento. Logo as afirmações e considerações apresentadas são questões e respostas certamente provisórias.

Com base nos dados construídos ao longo da pesquisa, aprofundou-se a importância de um espaço organizado de modo a possibilitar aos pequenos liberdade para criar, produzir, divertirem-se ao aprender e, ao mesmo tempo, se constituírem como cidadãos autônomos e cooperativos.

Vale a pena destacar a importância da interação entre os diferentes indicadores. Por não serem independentes e estarem ligados diretamente uns aos outros, as informações construídas a partir de cada ponto observado se complementaram. Ao se analisar um determinado indicador, muitas contribuições acerca dos outros já puderam ser apreendidas.

De um modo geral, considerando os indicadores analisados, pode se afirmar que a instituição proporciona aos seus alunos um espaço, que pode ser considerado um ambiente de ricas aprendizagens e condições de desenvolvimento. Verificou-se uma organização espacial desafiadora e promotora de atividades distintas, que permitiu às crianças descentralizarem-se da figura do professor.

Constatou-se, porém, que, a partir da organização do espaço algumas práticas caminhavam na contramão de uma prática de qualidade. Poucas, mas, que merecem destaque para que se desperte a atenção dos que farão uso deste trabalho.

Sugere-se que o jardim de infância observado deve atentar para um melhor aproveitamento do auditório; acesso menos restrito aos materiais guardados nos

armários; maior incentivo ao cantinho da leitura; oferecer mais atividades com tintas, colas coloridas, instrumentos musicais, fantoches, rimas e versos e ainda, mais atenção quanto à definição conjunta do espaço.

Entende-se, contudo, que o espaço mais possibilitou atividades formadoras que limitadoras. Mais contribuiu para uma educação de qualidade do que o contrário. Dessas contribuições muito há o que se ressaltar.

Inicialmente aparece a organização em cantos temáticos com contribuições diversas e indispensáveis ao desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Dentre elas ressalta-se a oferta às crianças de uma visão fácil de todo o campo de ação tanto dos adultos quanto dos seus pares. Também o favorecimento de interações essenciais a promoção da identidade pessoal, o desenvolvimento de competências e habilidade e ainda, a construção da autonomia.

Outra cooperação da instituição observada ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças deu-se em relação ao fácil acesso de alguns materiais, equipamentos e móveis dentro da sala de aula e nos demais espaços da escola.

Mostrou-se um ambiente seguro, limpo, higiênico e bem organizado ao longo de toda a pesquisa com professores e funcionários educados e comprometidos com uma educação infantil que ia ao encontro dos interesses, das curiosidades das crianças e do respeito aos seus direitos. Nas saídas à campo, nos intervalos e nas festas observadas pode-se testemunhar uma equipe unida. Com pensamentos e ações coordenadas a partir do que fosse melhor para a criança. O que contribuiu ainda mais para o atendimento de qualidade. Não bastou uma professora apropriada, sensível e empenhada em proporcionar uma educação de qualidade. A equipe como um todo mostrou estar em consonância em pensamentos e práticas.

No que se refere a coordenação do tempo e do espaço, encontrou-se uma rotina que transcende as paredes da sala de aula. Baseada nas especificidades infantis e que não se limita a reprodução do ensino fundamental. Revelando dessa forma uma concepção de criança e de educação infantil em que a lógica da infância defende:

(...) Uma pedagogia que não coloca a criança única e esquematicamente como objeto de uma programação adulta, mas que parte da escuta dos desejos, das fantasias e das idéias expressas por cada uma das crianças, sempre diferentes, para realizar atividades pensadas e construídas em conjunto. (BONDIOLI, 2003, p. 94).

Destaca-se também a variedade de atividades oferecidas em que pese as observações acima, mesmo assim, considera-se que esse indicador foi contemplado

satisfatoriamente. Ambientes variados e com experiências distintas foram disponibilizados às crianças que as levaram a desenvolver uma consciência de valores, da perspectiva ética sobre a pessoa humana e dos seus direitos e deveres. As aulas-passeio, por exemplo, configuraram-se em possibilidades de descoberta e conscientização da necessidade de preservação do meio social e natural.

Importa considerar ainda que a relação professor-aluno se deu em um clima estreito de respeito e de incentivo vinculada à afetividade e longe de cobranças para que as crianças assumissem um papel passivo ou cumpridores de ordens.

A interação criança-criança igualmente foi bastante estimulada por intermédio da qual pode ser verificado um clima de cooperação e negociação entre elas.

Encontrou-se uma excelente integração da escola com a família. Uma forte relação propicia a um ótimo desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos. A escola revelou uma postura de quem compreende que os pais são os primeiros educadores e a educação inicial apóia e complementa a formação que tem início na família.

Os sentimentos de competência, segurança e confiança foram fortalecidos a partir da compreensão autêntica e valorização das ações de cada criança. As competências foram incentivadas em todas as atividades presenciadas, fossem na sala, ou nos outros espaços. Segurança e confiança pareciam já existirem quando se iniciou a pesquisa. Contudo, foram intensificadas mais ainda ao permitir às crianças que agissem de forma independente, podendo realizar escolhas nos mais distintos momentos da rotina diária.

A organização do espaço investigado evidencia o reconhecimento do direito da criança de tornar-se protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Mediante jogos, brincadeiras, brinquedos, materiais e objetos diversos, as crianças criaram hábitos, atitudes, competências, valores e conhecimento de maneira divertida e natural. Revelando dessa forma a concepção de que a instituição, mais diretamente no papel da professora, possui uma concepção de que para um desenvolvimento e uma aprendizagem integrais a organização espacial assume um papel de extrema relevância. Daí o motivo de se ter encontrado ambientes ricos em possibilidades, propícios ao desenvolvimento de habilidades simbólicas e criativas.

Nos primeiros anos, a criança precisa de uma formação que a ajude a desenvolver a iniciativa, a independência, a criatividade, a criticidade e a responsabilidade. Partindo dessa e da premissa de que uma educação infantil de qualidade considera indispensável a participação ativa da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, conclui-se que o jardim de infância em que se deu a pesquisa contribui de forma significativa por meio de sua organização espacial para uma

educação infantil de qualidade. Priorizando dessa forma, a satisfação das necessidades, potencialidades e interesses das crianças.

O espaço pesquisado favoreceu de forma singular as interações entre as crianças, seus pares e objetos ao seu redor, estruturando dessa forma oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Demonstrando ser um forte elemento no processo educativo. E se assim foi planejado é porque foi reconhecido como um promotor do desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Destaca-se que o espaço e a rotina eram organizados segundo as premissas já levantadas, porém eles por si só não foram responsáveis pelo belo trabalho encontrado naquela instituição. A relação pedagógica estabelecida entre as crianças e a professora foi mais um fator preponderante. Esta assumia uma postura não centralizadora, uma concepção distante da que compreende o ensinar e o aprender como via de mão única, onde o professor ensina e o aluno aprende. As crianças tiveram oportunidades de serem crianças ao usufruírem um ambiente livre para a exploração, manipulação e interações. Ademais de ser um ambiente rico em possibilidades lúdicas para criarem, fantasiarem, desenvolverem-se e aprenderem. Tiveram seu tempo de infância respeitado.

Reflexões acerca das limitações desta pesquisa deram-se principalmente quanto a não condição de se ter voltado ao campo para alguns esclarecimentos de dúvidas surgidas ao longo do período de análise o que enriqueceria ainda mais a caracterização e a análise da instituição em relação à sua organização administrativa e a seu funcionamento.

Mais um limite registrou-se ao se admitir que as respostas até aqui encontradas sejam conhecimentos acerca de uma pequena amostra do sistema educacional brasileiro. Conhecimentos esses provisórios, pois admite-se, que a realidade está em permanente movimento, cuja validade é determinada pelo contexto social, cultural, histórico e, também, pela própria realidade.

E por último, considerou-se mais um limite: o fato da impossibilidade de se fazer fotos ou filmagem das crianças. Apesar dos instrumentos utilizados terem dado conta da construção de informações necessárias, esses dois procedimentos enriqueceriam ainda mais essas informações.

Não obstante os limites acima referidos, julga-se que o processo de investigação apresentou efetivas contribuições à educação infantil, especificamente às pesquisas referentes a organização do espaço e, em especial, com a construção de indicadores para se observar e avaliar a qualidade da educação infantil, a partir da organização e do uso do espaço. Além disso, ao finalizar essa investigação percebe-se que novas

questões foram suscitadas. Seja referente a novos estudos em que a escuta das crianças se faça presente, ou acerca de suas significações a respeito da organização do espaço. Ou ainda no que tange a novas pesquisas que investiguem a organização do espaço a partir de novos indicadores.

Deseja-se que novas investigações surjam e contribuam para a compreensão desse campo pouco conhecido, mas de extrema relevância ao desenvolvimento e aprendizagem infantil: a organização do espaço. E assim todos os envolvidos na educação infantil tomem consciência que a organização do espaço é muito mais que disponibilizar para as crianças, jogos, brinquedos, tintas e tantos recursos lúdicos. Há que se entendê-lo como um recurso pedagógico relevante para a construção de uma educação de qualidade, onde deve haver, sempre, uma relação de confiança, respeito, desafios e valorização mútuas. Seja entre os profissionais e as crianças, seja entre as crianças ou entre elas e o ambiente mais próximo – a sala de aula e a família e o meio ambiente como um todo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Fernanda A. **Formação Profissional Específica no Contexto da Educação Infantil de Qualidade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

AMORA, Antônio Soares. **Mini dicionário Soares amora da língua portuguesa**. 5ª edição. São Paulo, Saraiva, 1999.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, Vozes, 2002.

_____. **Lina uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a Pedagogia dos Jardins de Infância**. Revista Brasileira de Educação, Campinas/SP, v. 21, p. 17-27, 2002. disponível em http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20_10_ALESSANDRA_ARCE. acessado em 05/02/08 às 16h38

ARRUDA, Tatiana Santos. **O Desenvolvimento do Currículo e a Criatividade do Professor: uma reflexão em busca da qualidade da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

AUSTRÁLIA. Conselho Nacional de Credenciamento de Creches (CNCC). **Priorizando as crianças. Sistema de promoção de qualidade e credenciamento**. Tradução de **Putting children first: quality improvement & accreditation in childcare** (Sydney:National Childcare Accreditation Council, 1993), por Ricardo Fagundes Carvalho. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1993.

BASSO, Cláudia de F. **Qualidade na educação infantil: a visão de professores e gestores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

BRASIL. Assembléia Geral das Nações Unidas. **Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças**, 2006. Disponível em: http://www.andi.org.br/pdfs/Estudo_PSP_Portugues.pdf. Acessado dia 15.09. 2008, às 16h20.

_____. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1998.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília, Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1991.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/Coedi, 1994.

_____. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília, MEC/SEI, 1998.

BECKER, Fernando. **A origem do pensamento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna; BECCHI, Egle (orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003.

BORDIGNON, Genuíno & GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e escola. In: Ferreira, Naura Syria & AGUIAR, Macia A.da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, Cortez, 2001.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre, Artmed, 1996.

CAMARANO, Aparecida. **A qualidade da relação família e educação infantil na expressão da criança**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

CAMPOS, Maria M. & CRUZ, Silvia H. Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo, Cortez, 2006.

CAMPOS, Maria M., ROSEMBERG, Fulvia. **Crêchê para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 Set 2008.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

CARVALHO, M. C.; RUBIANO, M. B. **Organização do espaço em instituições pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de (org). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1994.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. **Educação infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Considerações sobre qualidade na educação infantil.** Caderno de Pesquisa, 2003, nº 119, p. 85-112.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação e qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ELALI, Gleice Azambuja. **O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil.** Estudos de Psicologia (Natal), Ago. 2003, Vol. 8, nº 2, p. 309-319.

ESCOLANO, A. & FRAGO, A. V. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

FLAVELL, John Hurley. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** Tradução : Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Pioneira, 1975.

FELIPE, Dayse A. **A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

FLICK, UWE. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre, Bookman, 2004.

FORMOSINHO, Oliveira Júlia. Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do “projeto infância”. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 141-183.

FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 229-281.

FRABBONI, Franco . A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 63-92.

GALVÃO, Andréa Studart Corrêa Galvão. **Educação moral e qualidade na educação infantil: desafios ao professor.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

GONSALVES, Elisa P. **Iniciação à Pesquisa Científica.** Campinas, São Paulo, Alínea, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUIRALDELLI Jr., Paulo (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo. Cortez, 1997.

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

_____. **A construção do espaço e as diferentes linguagens**. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN Marita M. (orgs). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre, Mediação, 2007.

JAUME, Maria A. Riera. O ambiente e a distribuição de espaços. In: LLEIXÁ Arribas, Teresa e et al. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Tradução: Fátima Murad. 5ª edição. Porto Alegre, Artmed, 2004.

KATZ, Lílian G. Cinco perspectivas sobre qualidade. In: **Qualidade e projecto na educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação Básica, 1998 p.15-37. Disponível em: http://www.dgidc.minedu.pt/fichdown/pre_escolar/qualidade_projecto.e.pdf. Acessado dia 20/11/2007 às 12h30.

KULHMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LIMA, Ana Beatriz & BHERING, Eliana. **Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento**. Caderno de Pesquisa, Dez. 2006, Vol. 36, nº 129, p. 573-596.

LÜDKE, Menga & ANDRÊ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**. *Educ. Soc.*, Ago 2005, vol.26, no.91, p.391-403. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 Set 2008.

MONTAGNER, Hubert. Comunicação oral – Palestra realizada na Universidade de Brasília dia 30/11/2007.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**. São Paulo, Flamboyant, 1965.

MÜLLER, F. & REDIN, Marita. **Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares**. In: REDIN, Euclides, MÜLLER, Fernanda e REDIN, Marita (Orgs.). **Infância: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre, Mediação, 2007.

NOVAES, Maria Jose Cerutti. **Gestão de competências: Desafios para um educação infantil de qualidade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

OLIVEIRA, Anatólia Dejene Silva de. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo, Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana E., OLIVEIRA, Eloísa R. de, & MESSINA, Vírginia da Silva,. **Deixando Marcas – a prática do registro no cotidiano da educação infantil.** 2ªed. Florianópolis, Cidade Futura, 2001.

PEREIRA, Maysa Barreto Ornelas. **Biblioteca na educação infantil: que espaço é esse?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

PIAGET, J. A construção do real na criança. São Paulo , Ática, 1993.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Representação do Espaço na Criança.** Porto Alegre, Artmed, 1993.

PULINO, Lúcia H. Cavasin Z. **Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão.** Revista Em aberto, vol. 18, nº 73. Brasília: MEC/INEP, julho 2002, p. 29-40.

REDIN, Euclides. **O Espaço e o Tempo da Criança: Se Der Tempo a Gente Brinca.** Porto Alegre: Mediação, 1998 (Cadernos Educação Infantil, v.6).

SAGER, Fabio; SPERB, Tania Mara; ROAZZI, Antonio et al. **Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental.** Psicol. Reflex. Crit., 2003, vol.16, no.1, p.203-215.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado. Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia.** 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SILVA, Alaídes Pereira da. **Diálogo e qualidade na Educação Infantil: um estudo de relações na sala de aula.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Rosemary Guilardi da. **Qualidade na Educação Infantil: O atendimento especializado na sala de recurso multifuncionais.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Aprendizagem, **Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.** In: TACCA, Maria Carmem V. R. (org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.** Campinas, Alínea, 2006.

_____. **Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade.** (mimeo) Palestra de abertura do Seminário Nacional de Educação Infantil do SESI: Identidade na Diversidade. Belém, 1998.

STOCO, Rosania Aparecida. **0 a 3 anos: Desafios da qualidade em educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

STRENZEL, G. “**Exame da produção teórica na área de educação infantil entre 1998 a 1996**”. Disponível em <http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/0710p.pdf>. Acessado em 23.10.07 às 18h30.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ANEXO I

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

Aspectos referentes às crianças e o espaço escolar:

- 1 - Definição da organização dos espaços.
- 2 - Participação das crianças nessa definição.
- 3 - A forma como os espaços escolares respeitam as necessidades básicas de seus alunos (alimentação, sono, individualidade, movimento, privacidade, higiene etc).
- 4 - A interação entre as crianças e seus pares, assim como com os demais envolvidos em sua educação.
- 5 - Como ocorrem essas relações.
- 6 - Há estímulo e desafio para a criança desenvolver sua criatividade, favorecendo assim seu processo de crescimento.
- 7 – Disposição e acesso dos materiais de modo a possibilitar a construção da autonomia.
- 8 - Condições arquitetônicas. O prédio foi construído para ser exatamente uma escola ou não.
- 9 - Disposição, o acesso e a seguranças dos pátios e demais acessos externos.
- 10 - Disposição e utilização da sala de aula.

Aspectos referentes às professoras e ao desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças:

- 1 – Concepções de criança, infância e educação infantil.
- 2 – Concepção de qualidade no âmbito da educação infantil.
- 3 – A relação professor/aluno nesse processo. Como se dá a exploração autônoma dos diversos espaços.
- 4 – A relação professor/família.
- 5 – planejamento e organização do trabalho pedagógico.
- 6 – Como organiza os espaços.
- 7 – planejamentos de aulas fora da sala.
- 8 – Permissão para que as crianças contribuam para o planejamento.
- 9 – Promoção de atividades estimulantes e desafiadoras.

Aspectos referentes à Instituição:

- 1 – A organização espacial nos planejamentos diários.
- 2 – Como a coordenação participa e orienta da organização espacial.
- 3 – Participação das famílias.

ANEXO III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRURADA

Data:

Eixo de conhecimento: a trajetória de formação e constituição profissional

- 1- Quanto tempo de magistério?
- 2 - Qual a sua formação?
- 3 - Há quanto tempo você atua na educação infantil?
- 4 - Já atuou em outros níveis de ensino antes? Quais?
- 5 - Você poderia me falar um pouco a respeito da sua trajetória profissional.
- 6 - Como se deu a escolha pela atuação na educação infantil?
- 7 - Você desenvolve outras atividades profissionais? Aqui mesmo na escola ou em outro estabelecimento?
- 8 - Você utiliza procedimentos como: leitura, cursos, troca de experiências etc. para aprimorar seus conhecimentos profissionais? Quais?

Eixo de conhecimento: discutindo a educação infantil e a organização dos espaços nesse contexto

- 1 - O que você pensa acerca da criança?
- 2 - E, da infância? O que você pensa da infância?
- 3 - O que educação infantil para você?
- 4 - Você considera importante que a criança freqüente uma escola nessa faixa etária? Por quê?
- 5 - Você planeja o trabalho que será realizado com as crianças? A partir de que referencial? 6 - Este planejamento é coletivo ou individual?
- 8 - As crianças de alguma forma contribuem para este planejamento? Como?
- 9 - O que você prioriza no trabalho com as crianças? Por quê?
- 10 - Você participou e participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?
- 11 - Você acha que a forma como os espaços escolares estão organizados influencia no desenvolvimento das crianças? Dê-me um exemplo?
- 12 - É você mesmo quem organiza sua sala de aula? Ela é partilhada com professores de outro turno? Como ocorre esse processo?

- 13 - Caso alguma atividade necessite mudança de disposição de móveis, de utensílios, brinquedos, como você age?
- 14 - Na sua concepção qual o modelo ideal de sala de aula? Por quê?
- 15 - Se pudesse mudar algo dentro da sala de aula, o que seria?
- 16 - Como você percebe sua relação com as crianças? Que papel você acha que desempenha?

Eixo de conhecimento: qualidade da educação infantil e sua relação com a organização dos espaços escolares.

- 1 - No seu entendimento o que precisa ter numa Instituição de Educação Infantil para que possa ser considerada de qualidade?
- 2 - Se dependesse só de você o que você faria para melhorar a qualidade na escola em que você trabalha?
- 3 - Você considera o trabalho que desenvolve com as crianças um trabalho de qualidade? Por quê?
- 4 - Você acredita que a forma como os espaços estão organizados influi na qualidade da educação infantil? Por quê?
- 5 - Caso lhe convidassem como especialista para opinar sobre a organização do espaço como um promotor da qualidade, o que você consideraria importante?
- 6 - Você gostaria de acrescentar algo mais sobre o tema desta entrevista?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)