

Painel

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Eixo temático: Saberes didáticos, disciplinares e práticas de ensino na Educação Básica

Fulano da Silva Santos - IES
Sicrano da Silva Santos - IES
Beltrano da Silva Santos - IES

RESUMO

Diversos estudos mostram o impacto do ambiente no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças pequenas. Assim, entende-se como relevante aprofundar o tema. Este painel apresenta resultados de três pesquisas empíricas de caráter qualitativo sobre Educação Infantil desenvolvidas no âmbito de um programa de pós-graduação profissional em Educação localizado em cidade do interior de São Paulo. As pesquisas se fundamentaram em ampla exploração bibliográfica e documental, tendo por base Ariès, Malaguzzi, Forneiro, Ostetto e orientações legais. O painel tem por objetivo geral ressaltar a relevância da organização dos espaços, ambientes e materiais voltados à ludicidade, principal forma de aprendizagem na primeira infância. O primeiro trabalho apresenta a relação entre concepções de infância e escolarização e panorama de pesquisas desenvolvidas sobre Educação Infantil no programa mencionado (2015-2024). Os outros dois trabalhos sintetizam pesquisas realizadas por professoras em escolas municipais públicas de dois municípios diferentes. O segundo analisa planejamento e organização de espaços e ambientes sob a óptica de docentes e gestores. O terceiro discute a relevância da formação docente continuada na organização dos espaços e ambientes. Principais conclusões: temas que envolvem Educação Infantil são múltiplos e há lacunas de conhecimento sobre eles; a organização de espaços e ambientes na Educação Infantil é um desafio nas escolas e maior atenção é necessária, visto seu papel no desenvolvimento e socialização infantil; a disponibilidade dos gestores e a formação docente são fundamentais no entendimento dessa questão. Por fim, destaca-se a relação que se estabelece entre universidade, escola e formação docente nesse tipo de pesquisa.

Palavras-chave: Primeira infância e escolarização, Educação Infantil, Organização de espaços e ambientes.

Texto 1. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PESQUISAS DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL

Fulano da Silva Santos - IES

RESUMO

O artigo apresenta panorama sobre a evolução dos estudos sobre a criança pequena e sobre a escolarização na primeira infância e analisa temas de pesquisas apresentadas no campo da Educação Infantil em programa de pós-graduação profissional da área da Educação. Tem por objetivos reiterar a relevância da Educação Infantil e dos estudos sobre esse nível de ensino e apresentar o quadro de dissertações finalizadas sobre Educação Infantil no programa entre 2015 e meados de 2024. A hipótese é que há um leque de possibilidades de temas para pesquisa neste campo, temas que são importantes tanto para o enriquecimento dos estudos acadêmicos quanto para a formação de profissionais da área. Utiliza metodologia de caráter bibliográfico e documental. Tem por apoio teórico Ariès (1981), Campos *et al* (2011) e por suporte legal a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), além de outros textos e documentos nacionais e internacionais que se mostraram relevantes. A parte documental referente às dissertações foi coletada no site do programa mencionado. O desenvolvimento do texto se dá em duas partes. A primeira parte aborda concepções sobre a infância desde a Idade Antiga até a modernidade, o avanço da escolarização na era industrial, com enfoque na Educação Infantil no Brasil. A segunda parte faz uma análise das dissertações defendidas no programa de pós-graduação (2015-jun.2024), destacando-se temas de interesse dos alunos e lacunas para novos estudos. Discussões, conclusões e resultados são apresentados concomitantemente ao desenvolvimento do trabalho. Após isso, são feitas as considerações finais.

Palavras-chave: Infância, Educação Infantil, Pós-Graduação Profissional e formação.

INTRODUÇÃO

Este texto propõe reflexões sobre a primeira infância e a Educação Infantil. A argumentação busca responder à seguinte questão: Quando se trata da Educação Infantil, quais são focos de interesses de mestrados de um curso de pós-graduação profissional? A hipótese é que a Educação Infantil abre um grande leque de possibilidades de estudos, tanto no campo da prática docente quanto no campo da gestão escolar, que está longe de ser esgotado. O artigo tem por objetivos: (1) reiterar a relevância da escola de Educação Infantil e dos estudos sobre ela; (2) indicar documentos oficiais que dão suporte à garantia da educação escolar em todos os níveis de ensino, destacando-se no texto a Educação Infantil; (3) apresentar temas que têm despertado interesse a mestrados de curso de pós-graduação profissional no campo da Educação Infantil e apresentar possibilidades de estudos.

METODOLOGIA

Quanto ao procedimento metodológico, trata-se de uma investigação qualitativa em que são feitas (a) revisão bibliográfica narrativa, a qual descreve o estado atual de um tema, neste caso “Educação Infantil”, dando uma visão geral sobre ele e identificando lacunas de pesquisa; (b) levantamento documental, tendo como fonte dissertações de mestrado concluídas e apresentadas a um determinado programa de pós-graduação profissional entre os anos de 2015

a meados de 2024 sobre o tema Educação Infantil. (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011) (ARRABAL, 2011)

REFERENCIAL TEÓRICO

Por meio da revisão narrativa foram estruturados (a) o apoio teórico, com base em Ariès (1981), Campos et al (2011), dentre outros, e (b) o suporte legal, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e em outros documentos que se mostraram relevantes.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do trabalho decorre conforme exposto a seguir. Aborda, na primeira parte, concepções sobre a infância desde a Idade Antiga até a modernidade, a progressiva escolarização das crianças com o início da industrialização e, acompanhando esse processo, o surgimento e a evolução das escolas de educação infantil, em especial no Brasil. Na segunda parte, é apresentado um panorama das dissertações de mestrado profissional no campo da Educação Infantil defendidas em um programa de pós-graduação em Educação, destacando-se os focos de interesse dos alunos e possíveis brechas para novos estudos. As discussões, conclusões e resultados são apresentados concomitantemente ao desenvolvimento do trabalho. Após isso, são feitas as considerações finais.

1. Concepções de infância, escolarização e educação infantil

a) Sobre o surgimento da ideia de infância e da escolarização universal

No livro “História social da criança e da família” (1981), Philippe Ariès discute o lugar da infância na sociedade ao longo de determinado período da história humana. Afirma que, até a Idade Média, desde cedo a criança era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. A aprendizagem era garantida pela convivência com os mais velhos: a criança aprendia ajudando os adultos a fazer coisas. A vida era vivida em público, as casas eram abertas, as pessoas viviam misturadas.

Os jogos e as brincadeiras tinham grande importância e o trabalho não ocupava o valor existencial que lhe atribuímos atualmente. Jogar e brincar eram comuns a todas as idades e classes sociais. A maioria dos jogos e brincadeiras infantis tinha por origem o desejo de imitar os adultos (jogo de malha, por exemplo). As crianças misturavam-se aos adultos nas festas tradicionais. Existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira. Com o tempo a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso. Nesse processo ela fica

cada vez mais reservada à criança, com a sobrevivência infantil dos jogos outrora comuns a toda a coletividade.

Até a sociedade medieval, o sentimento da infância não existia. É entre os moralistas e educadores dos séculos XVII e XVIII que ele se forma. Concomitantemente, se dá a retração das famílias da vida coletiva e elas vão se tornando núcleos fechados dentro da sociedade. Iniciava-se a era da industrialização e a criança vai assumindo um novo lugar. Ela deixa de viver misturada aos adultos e de aprender diretamente com a vida. A aprendizagem informal como meio de educação cede lugar à escola. Dá-se início a um longo processo de “enclausuramento das crianças” que chega até nossos dias e que se chama “escolarização”. Estabelece-se um sistema disciplinar rigoroso, com três características principais: vigilância constante, incentivo à delação e ampla aplicação de castigos corporais.

Observava-se a entrada tardia na escola; excluía-se as crianças muito pequenas, retardando-se a entrada até os dez anos, o que era justificado pela crença na incapacidade de aprendizagem das crianças na primeira infância, a qual era prolongada até os dez anos.

A implantação do período anual de promoção, a imposição de completar uma série completa de lições unificadas a todos os alunos e o surgimento de novas pedagogias adaptadas à homogeneidade, resultaram, no início do século XIX, na fixação da estreita correspondência entre a idade e a classe, o que inspira a organização da educação escolar até os dias de hoje.

Em fins do século XVIII, quando o castigo corporal passa a ser visto com repugnância, tem início o relaxamento disciplinar que corresponde a um novo sentimento de infância, não mais ligado à fraqueza e humilhação, mas ao sentido da dignidade da criança.

É verdade que esse processo de progressiva escolarização da população não foi imediatamente generalizado. Vasta parcela ficou de fora. A começar pelas meninas. Só em fins do século XVIII e início do XIX é que a escolaridade passa a se estender elas, que continuaram a ser educadas por longo tempo pela prática e pelo costume, muitas vezes em famílias alheias.

Destaca-se, com relação a essa primeira parte baseada nos estudos de Ariès (1981), dois pontos implicados na continuidade da construção deste texto, ambos relacionados à industrialização e ao advento do capitalismo. O primeiro diz respeito à ausência de preocupação com a educação escolar da criança pequena, considerada incapaz para a aprendizagem. Essa preocupação só vai aparecer com a industrialização e a necessidade de as mulheres, ao trabalharem nas fábricas, ter onde deixar seus filhos. O segundo ponto se refere a como a brincadeira fazia parte da vivência humana de adultos e crianças até a Idade Média e a como foi sendo relegada a mera recreação, a um passatempo infantil, à medida que a industrialização avança e o trabalho passa a ocupar o lugar de maior valor existencial para a sociedade. De todo

modo, fica claro o avanço da escolarização e, no item seguinte, é apresentada a luta pelo direito à educação escolar de todos os seres humanos e à educação infantil em particular.

b) A educação infantil como direito humano

Neste item apresenta-se a educação infantil ganhando progressivo valor, encontrando-se no bojo da defesa da educação escolar para todos. É feito um apanhado geral sobre os principais documentos internacionais (DUDH e Conferência de Jomtien) e nacionais (CF, ECA, LDB, BNCC e Fundeb) que garantem esse direito. Não se tem o objetivo de esgotar todos os documentos referentes ao assunto, o que fugiria ao escopo deste trabalho.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948) estabelece a gênese do princípio da inclusão ao afirmar o direito de toda pessoa à educação. A educação escolar passa a ser vista como meio de promover a inserção social, lidar com a diversidade, combater qualquer forma de preconceito e discriminação. De acordo com Trevisan, Oliveira e Trevisan (2019), ao erguer a bandeira da defesa dos direitos universais – aplicáveis a todas as pessoas em qualquer parte do mundo – e classificá-los como invioláveis, a DUDH evidenciou o resultado do acúmulo de sucessivas conquistas históricas e jurídicas da humanidade. Segundo os autores, para além da definição de princípios básicos de convivência, respeito e reconhecimento das diversidades humanas e culturais, ela definiu o compromisso com a promoção da educação para a cidadania, visando o fortalecimento dos regimes democráticos, os quais pressupõem a participação cidadã e o respeito à pluralidade de ideias. A Declaração defende a existência de uma ética fundamentada na dignidade e a igualdade de direitos como valor universal, sem distinções de etnia, sexo, idioma, confissão religiosa ou nacionalidade.

Considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, a Declaração Mundial de Educação para Todos, ou Declaração de Jomtien (UNICEF, 1990), é um documento que elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, que visou estabelecer compromissos mundiais para garantir aos seres humanos os conhecimentos básicos necessários a viver com dignidade em uma sociedade justa.

No Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirma a educação como um direito público subjetivo de todos os seus cidadãos e estabelece a família, a sociedade e o Estado como responsáveis pela formação e estruturação dos indivíduos, lembrando que a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) altera a CF quanto à idade assegurada para oferta gratuita da educação básica obrigatória, que passa a ser a ser dos quatro aos 17 anos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990) coloca a CF em prática no que diz respeito aos direitos das crianças e adolescentes. Reforça seu

reconhecimento como cidadãos protegidos pela lei porque vivem em períodos de intenso desenvolvimento psicológico, físico, moral e social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a) está baseada no princípio do direito universal à educação para todos e trouxe mudanças em relação à legislação anterior, dentre as quais destaca-se a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. Já, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil.

Outro reforço para a garantia da educação escolar no Brasil é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007) regulamentada pela Lei nº 14.113 (BRASIL, 2020), um conjunto de fundos contábeis formados por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil (federal, estadual e municipal) para promover o financiamento da educação básica pública, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424 (BRASIL, 1996b) sendo que a principal diferença foi a de ampliar seu alcance para além do ensino fundamental, abarcando também a educação infantil, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No Brasil, a quase totalidade de creches e pré-escolas está sob a responsabilidade dos municípios. Com o alcance do Fundeb à educação infantil, entende-se que os sistemas municipais de ensino devam ampliar e aperfeiçoar o atendimento em creches e pré-escolas e cuidar da formação continuada dos professores e outros agentes. No entanto, não basta a garantia dos direitos na legislação e pouco adianta a oferta de serviços desvinculada da qualidade. Qualidade supõe a existência de instalações e equipamentos adequados, propostas pedagógicas claras e equipes escolares com formação específica. Aliás, é inaceitável a hierarquização dos professores, como se os da Educação Infantil tivessem menor importância com relação aos que trabalham com crianças maiores.

No próximo item é traçado um panorama sobre a busca pela universalização da Educação Infantil no Brasil.

c) A nova concepção de infância e a universalização da Educação Infantil no Brasil

A busca pela universalização da Educação Infantil encontra alicerce na concepção atual de infância: as crianças não são adultos em miniatura, possuem natureza singular, um jeito próprio de pensar, sentir e perceber o mundo, estão construindo as bases de suas identidades e têm o direito de viver a infância com alegria.

É relevante destacar que, em função de aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que engendram nossa sociedade, é possível afirmar que não há *uma* infância, mas *infâncias*, pois desigualdades quanto às condições de vida separam os grupos sociais em mais ou menos favorecidos. Contudo, os aspectos comuns a todas as infâncias demonstram que olhar o mundo da óptica da criança pode revelar outras maneiras de ver o mundo. Toda criança brinca, critica, olha as coisas pelo direito e pelo avesso. Criança se desenvolve e aprende de forma lúdica e desenvolver a capacidade de criar e imaginar só é possível à criança pequena por meio do brincar. A brincadeira é a linguagem infantil por excelência. Crianças gostam de aprender, mas é preciso entender que o aspecto lúdico envolve a aprendizagem e que a brincadeira possibilita recriar relações sociais, expressar emoções e formas de ver e de atribuir significado ao mundo. Por isso, um ambiente rico é o estímulo intelectual de que a criança precisa.

De acordo com Corsino (2007), a educação infantil, especialmente para as classes populares, tem sido construída por movimentos sociais no vácuo deixado pelas instâncias governamentais. Em fins do século XIX e início do século XX, a não existência de políticas públicas voltadas para a educação de crianças pequenas abriu espaço para soluções alternativas como creches domiciliares, comunitárias e filantrópicas. Como destaca Esteves (2018), muitas dessas creches resultaram de movimentos comunitários de mulheres em luta pelo direito a um lugar digno para deixar os filhos durante a jornada de trabalho.

Hoje, a legislação brasileira reconhece o direito da criança pequena à Educação Infantil como responsabilidade das famílias quanto à matrícula e dever do poder público quanto à oferta de vagas, mas ela não está universalizada. Um dos avanços mais consideráveis se deu quando a educação infantil migrou da área da assistência social para a área da educação por força da CF (1988) e da LDB (1996), passando a fazer parte do sistema educacional.

Também no aspecto curricular os avanços são evidentes, principalmente a partir do lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) (BRASIL, 1998), posteriormente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e, mais recentemente, da BNCC (BRASIL, 2017), que reafirma a educação infantil como etapa essencial de formação humana e estabelece seis direitos de aprendizagem nesta etapa: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A Educação Infantil não mais é vista como restrita aos aspectos higienista e assistencial nem como antecipação da escolaridade, mas como importante momento de socialização e de formação da identidade pessoal e da autonomia. Essa etapa da vida humana, tão fundamental para o desenvolvimento biopsicossocial, afetivo-emocional e cognitivo da formação humana tem sua especificidade garantida pelo entendimento de que, frequentando a escola, as crianças pequenas terão maiores possibilidades de participação e inserção em práticas sociais diversificadas, de ampliação das relações com o mundo físico, natural e social e de enriquecimento de seu universo cultural, além de que conviver e brincar com crianças de idade semelhante, enfim, do exercício de diferentes modos de relações interpessoais, de comunicação e de socialização. (FALSARELLA, 2009)

Os movimentos nacionais em prol da educação infantil, em consonância com movimentos internacionais de maior atenção à primeira infância, tiveram o aspecto positivo de exercer pressão sobre decisões governamentais. No entanto, é difícil livrar-se da herança assistencialista, com foco nos cuidados relacionados à maternagem, associada à ideia de que à criança pequena basta estar alimentada, limpa e fora de perigo, o que não exigiria profissionais devidamente habilitados. Nesse sentido, a formação de professores e de outros cuidadores foi negligenciada. (ESTEVES, 2018) Lutar por uma escola de qualidade implica igualmente em lutar por uma sociedade mais justa. Não há como separar essas bandeiras.

Na sequência é feita a apresentação dos temas frequentes sobre a Educação Infantil em um programa de pós-graduação profissional de uma universidade do interior de São Paulo.

2. A Educação Infantil em pesquisas de mestrado profissional

Conforme o exposto até agora neste texto, a Educação Infantil escolar vem ganhando destaque ao longo do tempo. Pesquisas, como a de Campos et al (2011) e a do Comitê Científico Núcleo Ciência Pela Infância (2014), têm comprovado seu papel primordial na continuidade dos estudos, na escolaridade média, na formação e no desenvolvimento social e econômico das pessoas, levando a diferenciais permanentes na vida e no bem-estar futuros.

Concebidas inicialmente para oferecer à criança um ambiente protegido, com cuidados e alimentação, percebeu-se com o tempo que higiene, alimentação e segurança não eram suficientes para o pleno desenvolvimento. A Educação Infantil passou a demandar políticas públicas especiais, currículos apropriados, infraestrutura adequada e profissionais com formação pedagógica específica. O progresso dos estudos sobre a primeira infância na escola mostrou que ambientes estimulantes, diálogo com as famílias e planejamento das atividades de modo a que as crianças possam manifestar-se e manifestar seus interesses, brincar e relacionar-

se, são fundamentais. Assim, ficou claro que impactos positivos duradouros da Educação Infantil estão condicionados à qualidade da intervenção oferecida.

No entanto, estudos também trazem evidências de desigualdades no acesso à Educação Infantil no Brasil. Crianças das classes sociais favorecidas têm acesso a escolas privadas, o que não acontece com aquelas que crescem em ambientes desfavoráveis e expostas a maiores fatores de risco. São estas as maiores beneficiárias da Educação Infantil pública. Inúmeras pesquisas têm comprovado que os recursos governamentais despendidos com a Educação Infantil contribuem para a superação do círculo de reprodução da miséria e da desigualdade social. (CAMPOS *et al.*, 2011)

Esta segunda parte do texto trata do aspecto documental do trabalho. São apresentadas dissertações relativas à Educação Infantil defendidas em um programa de pós-graduação profissional entre 2015 e 2024. O Programa integra uma universidade privada do interior do estado de São Paulo e teve início em 2014, devidamente autorizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e tem duas linhas de pesquisa: Processos de Ensino e Gestão Educacional. A cada ano são abertas 25 vagas, preenchidas por meio de processo seletivo de prova escrita e entrevista. Até o ano de 2023, 180 pesquisas no total foram desenvolvidas e defendidas no Programa. As dissertações defendidas no primeiro semestre de 2024 ainda não haviam sido publicadas no *site* da instituição quando este artigo foi elaborado, porém uma delas, referente à Educação Infantil, foi incluída neste estudo.

Quadro 1. Total de dissertações defendidas no Programa

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024*	Total
Nº	04	22	24	24	24	31	12	26	14	1	182

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em: <https://www.uniara.com.br/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/>. Produção intelectual/Dissertações. Acesso em 21 maio.2024.

* Até jun.2024 apenas uma dissertação foi incluída, pois trata da Educação Infantil com certeza.

Das 182 dissertações defendidas, 19 delas o foram no campo da Educação Infantil, representando pouco mais de 10% do total. (Quadro 2).

Quadro 2. Dissertações referentes à Educação Infantil

Ano de defesa	Autor	Título	Palavras-chave
2015	Fernando Diana	O Brincar nas Formações Continuadas em Serviço Oferecidas aos Profs da Pré-Escola	Formação Continuada. Educação Infantil. Brincar.
2016	Erica Viana	A Linguagem Musical na Educação Infantil: Reflexões e Possibilidades	Música na Educação infantil. Função da música. Formação do Professor. Linguagem musical. Música na escola.
	Fabiana Fiorim Checconi	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a Criança no Foco das Investigações	Infância. Escolarização. Ação Docente. Atividades Lúdicas. Pesquisa.

	Helenice A. M. de Sousa Guedes	Prática Pedagógica e Interação Professor-Aluno na Educação Infantil: Percepção de Professores	Interação Professor-aluno. Prática Pedagógica. Educ. Infantil. Desenvolvimento e Aprendizagem.
	Solange Santos Ferreira dos Reis	Ensino de Ciências da Natureza na Educação Infantil: entre o Currículo Prescrito e o Currículo Modelado	Educação Infantil. Currículo. Pedagogia histórico-crítica.
2017	Andréia Gasparino Fernandes	Organização e Planejamento da Rede Pública Municipal de Ensino na Oferta de Vagas para Creches	Educação Infantil. Creches. Oferta de Vagas. Gestão Pública.
2018	Alexandra C. Delbon	A Documentação Pedagógica como Reveladora do Currículo na Creche	Creche. Documentação Pedagógica. Currículo.
	Eduardo Henrique Aranda	Atividades Psicomotoras como Possibilidade de Prática Pedagógica na Educação Infantil para Crianças de 5 e 6 Anos	Psicomotricidade. Educação Física Escolar. Alfabetização. Educação Infantil.
2019	Fabrcício Augusto Correia da Silva	Relações de Gênero e Sexualidade: a Atuação dos Educadores da Educação Infantil na Reprodução (ou não) das Práticas Sexistas Heteronormativas	Educação Infantil. Práticas sexistas. Sexualidade.
	Lígia Moreira Cesar	Avaliação na Instituição de Educação Infantil: Proposição e Reflexão de Elementos de um Portfólio Avaliativo	Educação Infantil. Avaliação. Avaliação formativa. Portfólio.
	Luiz Henrique Maurício	A Prática Pedagógica do Professor de Educação Física na Educação Infantil: a Afetividade em Destaque	Educação Infantil. Educação Física. Práticas pedagógicas. Afetividade.
	Rafaela Fernanda Esteves	Gestão Pedagógica na Educação Infantil: a Relação da Escola com as Famílias de Alunos Ingressantes	Educação Infantil. Relação escola e família. Ingresso de alunos. Seleção e sondagem. Gestão Pedagógica.
2020	Fernanda A. dos Santos Minotti	Atuação do Diretor de Escola na Educação Infantil	Diretor de creche. Educação infantil. Gestão na educação infantil. Gestão escolar.
2021	Dalila Margarete da Silva Nunes	As Implicações do Trabalho Docente na Educação Infantil e a Saúde do Professor	Saúde docente. Educação Infantil. Gestão humanizada.
2022	Adriana Cristina Cain Sodelli	A influência das políticas educacionais nacionais na expansão do atendimento à educação infantil no município de Rio Claro-SP	Educação Infantil. Políticas Públicas. Histórico de atendimento à Educação Infantil na rede pública municipal de ensino de Rio Claro/SP.
	Naiara Hernandes Carvalho	A Construção Coletiva de Proposta Pedagógica Inspirada nos Princípios de Reggio Emilia: Mediação dos Gestores em uma Escola Pública de Educação Infantil	Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia. Educação Infantil. Formação Docente. Mediação de Gestores. Proposta Pedagógica.
2023	Najla Helena Teixeira Freitas	O Primeiro Contato Escola-Família sobre Necessidades Educacionais Específicas em Crianças de 0 a 3 Anos: Reflexões de Professores e Familiares	Comunicação. Família. Escola. Educação Infantil. Necessidades educacionais específicas.
	Sandra Regina Giraldeleli	Formação e Atuação de Agentes Educacionais na Etapa Inicial da Educação Infantil em uma Rede Municipal de Ensino no Interior de São Paulo - Estudo de Caso	Agentes Educacionais. Educação Infantil. Formação. Atuação Profissional.
2024	Mirian Claudino de Souza	Educação Infantil: planejamento e organização dos espaços da perspectiva de gestores e docentes.	Criança pequena. Educação infantil. Espaço físico e ambiente. Gestão e docência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em: <https://www.uniara.com.br/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/>. Produção intelectual/Dissertações. Acesso em 21 maio.2024.

A análise, conforme permite o tamanho do artigo, se deu em função dos títulos e palavras-chave. O Quadro 3 mostra os títulos subdivididos em categorias conforme três campos (Gestão Educacional, Processos de Ensino, cruzamento entre ambos). O Quadro 4 foi organizado em categorias agrupadas por semelhança de acordo com as palavras-chave que mais aparecem.

Quadro 3. Categorização conforme o campo de pesquisa

Campo das pesquisas	Nº
Gestão Educacional, especificamente	5
Processos de Ensino, especificamente	5
Cruzamento entre Gestão Educacional e Processos de Ensino	5
Outros (necessidades especiais, sexualidade, saúde do professor)	3
Total	18

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 4. Categorização conforme as palavras-chave

Palavras-chave	Nº menções
Formação continuada, ação docente, prática pedagógica	9
Currículo e seus componentes, proposta pedagógica, documentação pedagógica	8
Gestão pública, gestão escolar, gestão na Educação Infantil, gestão e docência, gestão pedagógica, gestão humanizada, mediação gestora	7
Brincar, ludicidade, psicomotricidade, desenvolvimento e aprendizagem, abordagem pedagógica de Reggio Emilia	5
Creche	3
Relação professor-aluno, afetividade, comunicação	3
Relação escola-família	2
Outros temas: espaço físico e ambiente, agentes educacionais, necessidades especiais, saúde docente, avaliação/avaliação formativa, portfólio, sexualidade, ingresso de alunos, seleção e sondagem, oferta de vagas, integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental....	Indicadas apenas uma vez cada
Obs: o número de indicações corresponde às palavras-chave e não ao número de dissertações.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Devido ao número de vezes em que aparecem como palavras-chave, pode-se depreender por meio dos Quadros 3 e 4, os principais interesses dos alunos no que tange à Educação Infantil, embora, de certa forma, todos os temas sejam imbricados entre si.

Tendo por base esse pequeno universo tomado no presente estudo, pode-se inferir que, pelo menos no programa de pós-graduação estudado, inúmeras possibilidades de pesquisa no campo da Educação Infantil estão abertas, tanto na linha de pesquisa em Processos de Ensino quanto na relativa à Gestão Educacional. São tantas as mudanças na sociedade e na educação atualmente que, pesquisas referentes a políticas públicas, tecnologias, gestão de sistemas, relação professor-aluno, relação escola-família, currículo, formação continuada das equipes escolares, integração Educação Infantil-Ensino Fundamental e tantos outros aspectos seriam muito bem-vindas. Destaca-se, nesse sentido, que a pós-graduação profissional possibilita estudos relacionados ao universo e à prática dos mestrados, aproximando teoria e prática,

universidade, escola e sistema de ensino, possibilitando não apenas a colaboração na construção acadêmica sobre determinado campo de estudo, como também a crítica reflexiva, o aperfeiçoamento e a formação continuada na própria profissão, seja na docência, seja na gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira reconhece como dever do Estado e responsabilidade do município o direito à Educação Infantil. Ampliar o tempo de escolarização não é simplesmente abrir vagas. Há questões de caráter administrativo e pedagógico a serem resolvidas. Não se trata apenas de mais salas de aula, mas também de mobiliário e equipamentos necessários à aprendizagem. Também há que se pensar na articulação dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com a devida participação docente, em promover debates dentro das escolas e com as comunidades, no preparo dos docentes e equipes escolares. Pensar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em conjunto é algo indissociável, pois ambos envolvem conhecimentos, afetos, valores e aprendizagem. Do ponto de vista social, ampliar espaços e tempos da educação escolar significa possibilitar o acesso a ambientes culturais mais ricos e diversificados à ampla camada da população que depende da escola pública. É, portanto, estratégia eficiente de redução da pobreza e da desigualdade social. É importante destacar ainda como a frequência à Educação Infantil afeta os resultados educacionais das crianças nas demais etapas escolares. (FALSARELLA, 2009)

Acredita-se que os objetivos postos na inicial foram alcançados e a hipótese de que ainda há muito a explorar no campo da Educação Infantil foi comprovada. Apesar de seu caráter restrito a um universo limitado a um curso de pós-graduação, este estudo poderá servir para direcionar e estimular pesquisas sobre o campo.

Dentre todo o exposto aqui, destaca-se a relevância do brincar e do espaço para brincar como fundamentais para a aprendizagem quando se pretende de fato garantir uma educação de qualidade na primeira infância. São esses os temas que serão explorados nos outros dois trabalhos apresentados neste painel, oriundos de dissertações apresentadas no programa de pós-graduação aqui tratado e estreitamente relacionados com a prática docente e a prática gestora das pesquisadoras.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRABAL, A.K. Qual a diferença entre uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental? Disponível em: http://www.praticadapesquisa.com.br/2011/04/qual-diferenca-entre-uma-pesquisa.html#google_vignette. Postado em 24 Abr.2011. Acesso em 15 Abr.2024.

BOTELHO, L.L.R.; CUNHA, C.C.A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 121-136, Maio-Ago. 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 01 Jun.2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef). Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino e obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2020.

CAMPOS, M.M.S. ET AL. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. v.41 n.142. Jan.Abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/?format=pdf>. Acesso em 01 Ju.2024.

CORSINO, P. Educação Infantil e desigualdade. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 13, n. 77, set. out. 2007, p. 46-53.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien-Tailândia, 1990.

ESTEVES, R.F. **Gestão pedagógica na Educação Infantil**: a relação da escola com as famílias de alunos ingressantes. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Universidade de Araraquara. Araraquara-SP: 2019.

FALSARELLA, A.M. Escolarização ampla e inclusiva. In: FALSARELLA, A.M.; FONSECA, V.N. (coord.). Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal. **Cad. 3 O cotidiano do gestor**: temas e práticas. São Paulo: Cenpec, 2009, p. 11-21.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). Comitê Científico. Estudo nº 1: **O Impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em 01 jun.2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**, 1948.

TREVISAN, A.R.; OLIVEIRA, E.A.; TREVISAN, F.C.B. **A Educação Infantil e os Direitos Humanos**: uma análise nos 70 anos da Declaração Universal. XIV Encontro Ibero-Americano de Educação. Unesp/FCL/Campus Araraquara. Araraquara-SP: 20-23 nov. 2019. Disponível em: <https://doity.com.br/xiv-eide-encontro-iberoamericano-de-educacao>. Acesso em 01 jun.2024.

Texto 2. EDUCAÇÃO INFANTIL: ADEQUAÇÃO OU NÃO ADEQUAÇÃO DOS ESPAÇOS E AMBIENTES

Eixo temático: Saberes didáticos, disciplinares e práticas de ensino na Educação Básica

Fulano da Silva Santos - IES

Sicrano da Silva Santos - IES

RESUMO

Este artigo, resultante de dissertação de mestrado defendida em março de 2024, tem como objetivo analisar a adequação ou não do espaço físico de uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), localizada no interior do estado de São Paulo, que atende crianças da Educação Infantil. A questão norteadora da pesquisa foi: Qual a percepção das professoras e das gestoras sobre a adequação ou não-adequação dos espaços e ambientes escolares destinados ao atendimento das crianças da Educação Infantil? Considera-se a importância que o espaço físico tem no desenvolvimento do trabalho pedagógico junto a crianças pequenas. A hipótese foi de que a equipe escolar nem sempre está atenta à relevância do espaço físico da escola. O apoio teórico teve por base os estudos de Ariès (1981), Oliveira (2002), Horn (2004), Kishimoto (2005) e Ostetto (2017). O apoio legal sustenta-se na Constituição Federal (1988), nas Diretrizes Operacionais para Educação Infantil (2000) e em outros documentos relevantes. A metodologia utilizada foi qualitativa, com exploração documental e pesquisa empírica realizada por meio de entrevista semiestruturada com cinco profissionais, sendo três gestores e duas docentes. Quanto às conclusões, as inadequações do espaço e sua organização aparecem como confirmação da hipótese inicial: a equipe escolar compreende as necessidades do público atendido, contudo, falta planejamento conjunto e implementação de ações eficazes em resposta a essas necessidades. Espera-se que o artigo contribua para o fomento dos estudos em relação ao atendimento de qualidade das crianças da educação infantil e à formação inicial e continuada de docentes e gestores escolares.

Palavras-chave: Educação Infantil, Espaço físico e ambiente, Gestão e docência.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por tema o planejamento e a organização dos espaços e ambientes de aprendizagem na educação infantil, em que a óptica de gestores e docentes é tida como essencial para entender e discutir o atendimento às crianças pequenas. O suporte teórico foi obtido em Zabalza (1987), Forneiro (1998), Oliveira (2002), Horn (2004), Kishimoto (2005), Barbosa e Horn (2008) e Ostetto (2017) que destacam a importância desse tema, enquanto Ariès (1981) oferece uma base histórica essencial para compreender a evolução do conceito de infância.

Pesquisas relacionadas à educação infantil mostram que o espaço físico não é apenas um local de ensino, mas um parceiro no processo educativo. É essencial que as escolas sejam projetadas considerando as necessidades específicas das crianças na primeira infância, proporcionando um ambiente estimulante e seguro que promova o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Integrando o espaço físico às práticas pedagógicas, os educadores possibilitarão que as crianças explorem ambientes que potencializem o aprendizado e o crescimento.

Compreender esta problemática é fundamental para entender que os espaços internos e externos à sala de aula são componentes importantes do desenvolvimento da criança e devem

ser pensados por toda equipe da escola, de modo a atender as especificidades deste público e levando em consideração as minúcias pedagógicas, que devem ser desenvolvidas tendo o espaço como aliado em um trabalho que busque a formação plena dos educandos.

Contudo, pouca atenção tem sido dada para construção de um diálogo eficiente entre os sujeitos que diariamente são responsáveis pela configuração dos espaços e ambientes que atendem as crianças da educação infantil.

Deste modo, questiona-se: Qual a percepção das professoras e gestoras sobre a adequação ou não-adequação dos espaços e ambientes escolares destinados ao atendimento das crianças da Educação Infantil?

A hipótese desta pesquisa é que a equipe escolar nem sempre está atenta ao fato de que um espaço motivador e estimulante é componente fundamental ao desenvolvimento e à aprendizagem de crianças pequenas na escola de educação infantil.

Com base na questão apresentada, este estudo objetiva analisar a adequação ou não do espaço físico de uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) do interior do estado de São Paulo, observando o atendimento às crianças pequenas tendo em vista as particularidades desse público.

METODOLOGIA

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa que se desdobra em exploração de documentos da escola e coleta de dados por meios de entrevistas semiestruturadas feitas com gestores e docentes de uma escola de Educação Infantil.

Assim, a metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa foi de caráter qualitativo, tendo em vista que, de acordo com Falsarella (2013, p.714) “Os defensores da pesquisa qualitativa apontam inúmeras vantagens em sua utilização. A mais relevante é que, por seu intermédio, pode-se investigar o porquê e o como das situações e não apenas o que, onde e quando os fenômenos acontecem”.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), situada no interior do estado de São Paulo que atende dois níveis de ensino, sendo o Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano) e a Educação Infantil (Etapa 1 e Etapa 2). São investigadas aqui as três turmas de Educação Infantil, com crianças que se encontram na faixa etária de 4 e 5 anos.

Os procedimentos de coleta de dados tiveram por base exploração e análise de documentos/orientações legais e pesquisa de campo. Para a exploração documental, o instrumento utilizado foi um roteiro de análise de documentos. Para a pesquisa de campo, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com duas professoras de educação infantil e três

gestoras da escola que atendem tanto o Ensino Fundamental quanto a Educação Infantil. O roteiro de entrevista utilizado foi o mesmo para professoras e gestoras, visando o entendimento das diferentes perspectivas daqueles que trabalham com as crianças da educação infantil.

A coleta de dados foi realizada de dezembro de 2022 a fevereiro de 2023 e aconteceu a partir da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Uniara, por meio do Parecer nº 5.780.483, de 28 de novembro de 2022.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação infantil é considerada uma etapa essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Diversas abordagens têm estudado a importância do espaço físico e o ambiente nesse contexto.

O estudo do conceito de infância passa a figurar no campo da literatura com a análise de Ariès (1981), que oferece uma visão da evolução histórica da infância e da educação, destacando a importância da construção social da infância e suas implicações para a estrutura e o ambiente das instituições educacionais modernas. Em sua obra de 1981, explora a história social da criança desde a Idade Média, argumentando que a concepção de infância é uma construção social que evoluiu significativamente, especialmente durante a transição da sociedade feudal para a industrial. Ele destaca que a infância não é uma entidade fixa, mas uma categoria que varia ao longo do tempo, influenciando profundamente a educação e a sociedade.

De acordo com Ariès (1981), na Idade Média a educação era realizada em ambientes familiares e comunitários, sem distinção clara entre espaços para adultos e crianças. Com o tempo, a infância se tornou uma categoria social distinta, e o espaço físico da escola evoluiu para refletir essa mudança. A separação física entre crianças e adultos se tornou mais evidente, e a educação infantil começou a ser estruturada em ambientes específicos. Esse processo evolutivo culminou em espaços escolares projetados para atender às necessidades específicas das crianças, incluindo salas de aula, áreas de recreação e locais de repouso. Essa evolução levou à criação de instituições educacionais exclusivas para crianças e ao formato das escolas de educação infantil como conhecemos hoje.

No século XIX, Friedrich Froebel e Maria Montessori fizeram contribuições significativas para a concepção do espaço físico na educação infantil. Froebel, em 1837, destacou a importância da estrutura física escolar, valorizando a iluminação, ventilação, áreas de atividades e o contato com a natureza (Horn, 2004). Ele defendia que a escola deveria ser um lugar onde as crianças pudessem interagir com a natureza, manipulando elementos como água e terra. Maria Montessori, por sua vez, propôs a teoria do "Ambiente Preparado", que enfatiza um ambiente cuidadosamente estruturado para a educação das crianças. Segundo Horn

(2004), a metodologia montessoriana buscava disciplinar as crianças por meio da atividade e do trabalho em um espaço onde elas pudessem escolher suas tarefas livremente.

A relevância de compreender a visão histórica da criança para formular práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas é discutida por Oliveira (2002). A autora enfatiza a interação das crianças com seus pares em diversos ambientes escolares como fundamental para a construção do conhecimento. Horn (2004) destaca a integração do ambiente escolar na prática pedagógica, considerando o espaço físico um parceiro integral do processo educativo. A autora argumenta que um ambiente bem estruturado pode cativar a atenção das crianças e facilitar o aprendizado, transformando o espaço em um elemento curricular vital.

Neste contexto, Barbosa e Horn (2008) destacam que os espaços escolares nunca são neutros, podendo estimular ou limitar as aprendizagens. Eles veem a sala de aula como um microcosmo onde diversas relações e fatores se interligam para estruturar o fazer pedagógico. A interação entre crianças, professores e a comunidade escolar é essencial para que a criança compreenda e se insira no mundo por meio da exploração e solução de problemas.

Kishimoto (2005) explora os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira, ressaltando sua importância no desenvolvimento infantil. A autora argumenta que as atividades lúdicas são meios eficazes de aprendizado, exigindo espaços adequados para sua promoção. Ela enfatiza que o ambiente deve ser projetado para facilitar a aprendizagem ativa, proporcionando estímulos necessários para o desenvolvimento integral das crianças.

Ostetto (2017) também contribui significativamente para essa discussão ao enfatizar que o espaço físico na educação infantil deve ser compreendido como um ambiente que promove experiências significativas e variadas para as crianças. Segundo Ostetto, o ambiente escolar deve ser organizado de maneira a permitir a exploração, a curiosidade e a autonomia das crianças, integrando espaços internos e externos para criar uma continuidade que enriqueça o aprendizado. Ela destaca a importância de um ambiente flexível, capaz de se adaptar às necessidades e interesses das crianças, promovendo um desenvolvimento integral.

Aqui torna-se oportuno conceituar os termos “espaço” e “ambiente” que, de acordo com Forneiro (1998), o termo espaço é definido como o espaço físico onde ocorrem as atividades, caracterizado pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. Ela também traz o conceito de ambiente, que se refere ao conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem, incluindo os afetos e as relações interpessoais entre crianças, adultos e a sociedade. A autora analisa o ambiente tanto como dimensão física, englobando a estrutura material e a organização dos objetos no espaço, quanto como dimensão relacional, abordando as diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula. Essas análises são essenciais

para refletir sobre a importância e a complexidade do espaço físico ocupado diariamente por alunos da educação infantil e professores.

Para conceituar os termos espaço e ambiente, Barbosa e Horn (2008) contribuem:

[...] podemos dizer que o espaço refere-se aos aspectos mais objetivos, enquanto o ambiente refere-se aos aspectos mais subjetivos. Nesse contexto, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio. É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas e que se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. (Barbosa; Horn, 2008, p.48)

Ao destacar a importância de organizar espaços amplos, diferenciados, de fácil acesso e especializados para atender crianças pequenas, Zabalza (1998) destaca que “O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades” (p. 120), permitindo que elas identifiquem facilmente as funções e atividades desses ambientes. O espaço físico é um aliado educacional, podendo limitar ou facilitar o desenvolvimento pedagógico. Espaços adequados despertam a curiosidade das crianças, resultando em aprendizagens significativas e contribuindo para um desenvolvimento humano e educacional relevante.

A análise histórica e contemporânea do espaço físico na educação infantil revela sua importância para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Desde a concepção histórica de infância até as práticas pedagógicas modernas, o espaço escolar tem evoluído para atender às necessidades específicas das crianças, promovendo um ambiente que estimula o aprendizado e o crescimento integral. A integração cuidadosa do espaço físico na abordagem pedagógica é essencial para criar um ambiente de aprendizado eficaz e acolhedor.

Por fim, considera-se neste ponto deste trabalho que, a gestão na escola de educação infantil é um aspecto importante a ser aprofundado. Fernandes e Campos (2015) destacam que a produção acadêmica sobre o tema é incipiente e geralmente focada no Ensino Fundamental, sem considerar as especificidades da educação infantil. É essencial que a equipe gestora tenha formação adequada sobre as necessidades das crianças pequenas e sobre os ambientes e materiais fundamentais para o seu desenvolvimento.

APOIO LEGAL

Este artigo analisa os fundamentos legais que orientam a educação infantil no Brasil, destacando a importância dos espaços físicos e da infraestrutura das escolas para o desenvolvimento das crianças pequenas. A análise está baseada em diversos documentos legais, incluindo a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), as Diretrizes Operacionais para Educação Infantil (2000), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), as Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece que o Estado deve garantir atendimento em creche e pré-escola para crianças de zero a cinco anos, assegurando princípios fundamentais como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de ensino, e a valorização dos profissionais da educação. Reforçando essa obrigatoriedade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), destaca a importância da oferta de educação infantil em estabelecimentos próprios e adequados, com equipamentos e recursos pedagógicos apropriados às necessidades das crianças, além de estipular padrões de qualidade para a educação infantil.

Sendo assim, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) estabelecem padrões mínimos para as instituições deste nível de ensino no Brasil e colocam a cargo dos estados e municípios a formulação de adequações necessárias às suas particularidades, considerando aspectos como segurança, conforto, acessibilidade, higiene e qualidade pedagógica. Esse documento enfatiza que os ambientes físicos devem ser dinâmicos e estimulantes, promovendo a interação e a aprendizagem ativa das crianças.

As Diretrizes Operacionais para Educação Infantil (2000) sublinham a importância de proporcionar um ambiente físico acolhedor e estimulante, bem como a necessidade de materiais educativos diversificados e adequados às diferentes faixas etárias. O documento também enfatiza a articulação entre a educação infantil e os demais níveis educacionais, a valorização dos profissionais da área e a promoção de uma prática pedagógica centrada na criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) estabelecem que as interações sociais e as brincadeiras são pilares essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. As DCNEI destacam a necessidade de um ambiente que favoreça a socialização e a construção de relações afetivas, além de proporcionar espaços e tempos para o brincar, entendendo a brincadeira como um direito da criança e uma ferramenta de desenvolvimento infantil.

Com base em dois eixos estruturantes, interações e brincadeiras, são definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC enfatiza a importância de práticas pedagógicas intencionais, ambientes estimulantes e desafiadores que incentivem a curiosidade e o papel ativo das crianças na própria aprendizagem. O documento destaca também a concepção de criança como ser ativo e autônomo, que aprende por meio da interação com o mundo físico e social.

A legislação vigente no Brasil sobre educação infantil busca garantir que as instituições ofereçam ambientes físicos e pedagógicos adequados e estimulantes, assegurando o desenvolvimento integral das crianças e a qualidade do ensino.

RESULTADOS

Esta pesquisa teve como intuito analisar a adequação ou não do espaço físico de uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) do interior do estado de São Paulo, observando as adequações ou não adequações ao atendimento às crianças pequenas através da percepção das professoras e gestoras responsáveis pela educação infantil desta Unidade Escolar. Através das entrevistas realizadas com a equipe de profissionais da escola é revelada uma série de inadequações na infraestrutura da EMEB, afetando diretamente o bem-estar e o desenvolvimento pedagógico das crianças. Os pontos críticos identificados apontam: (1) inadequações da infraestrutura escolar e (2) impacto das inadequações na prática pedagógica e no desenvolvimento infantil.

1 Inadequações da infraestrutura escolar

Os espaços físicos internos e externos, incluindo salas de aula, refeitório, pátio, quadra, banheiro, biblioteca, sala multimídia, brinquedoteca e área verde, foram avaliados como inadequados ou inexistentes pela equipe educacional da escola objeto de estudo desta pesquisa. As salas de aula apresentam dimensões, iluminação e ventilação inadequadas, comprometendo o conforto necessário para alunos e professores. A quadra, frequentemente ocupada por pombos, tem excrementos que representam um risco à saúde, enquanto a sala multimídia está sem condições de uso devido a problemas estruturais, impossibilitando atividades tecnológicas e multimídias.

As condições de higiene e segurança são preocupantes, com a presença de fezes de pombos na quadra podendo causar doenças respiratórias e dermatites, além da falta de manutenção adequada em outros espaços, contribuindo para um ambiente insalubre que compromete a saúde e segurança de alunos e funcionários. A infraestrutura voltada para atividades específicas, como higiene, alimentação, leitura, multimídia, esporte e brincadeiras, também foi considerada inadequada, com apenas os banheiros sendo avaliados como adequados por parte da gestão escolar. A ausência de uma brinquedoteca equipada e de uma área verde utilizável limita significativamente as atividades recreativas e pedagógicas, essenciais para o desenvolvimento infantil.

2 Impacto das inadequações na prática pedagógica e no desenvolvimento infantil

Os relatos das gestoras e docentes destacam o impacto negativo da infraestrutura deficiente na prática pedagógica e no desenvolvimento das crianças. As gestoras reconhecem as limitações espaciais e orientam as professoras a adaptarem suas práticas, mas há uma falta de proatividade e engajamento em iniciativas concretas para melhorar os espaços. A dependência excessiva da "criatividade" das professoras para contornar essas limitações mostra que a abordagem adotada não resolve os problemas estruturais subjacentes.

As professoras entendem a importância de ambientes adequados para promover o desenvolvimento lúdico e pedagógico das crianças. No entanto, a inadequação dos espaços compromete a qualidade das atividades, forçando-as a fazer constantes adaptações e arranjos improvisados. Essas adaptações diárias limitam o potencial das atividades planejadas e dificultam a implementação eficaz do currículo.

A precariedade da infraestrutura afeta não apenas as atividades pedagógicas, mas também a motivação e a criatividade dos professores. As docentes expressam indignação pela falta de atenção à educação infantil, ressaltando que a infraestrutura inadequada prejudica o desenvolvimento das crianças e a prática pedagógica. A necessidade de arranjos improvisados cria um ambiente de trabalho estressante e pouco estimulante, tanto para professores quanto para alunos.

Essa inadequação dos espaços físicos impacta diretamente o desenvolvimento das crianças. Ambientes limitados e mal equipados não fornecem as condições necessárias para exploração, criatividade e aprendizado lúdico. A falta de infraestrutura adequada impede a realização de atividades pedagógicas essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa demonstram desafios significativos no que diz respeito à adequação dos espaços destinados às crianças pequenas. Conforme apontado pela equipe educacional da EMEB, as inadequações na infraestrutura escolar são evidentes. Salas de aula com dimensões inadequadas, problemas de iluminação e ventilação, além da presença de excrementos de pombos na quadra, comprometem a qualidade do ambiente escolar. A ausência de espaços adequados como uma brinquedoteca equipada e uma área verde utilizável limitam significativamente as atividades recreativas e pedagógicas.

A partir dos estudos de Ariès (1981), a infância passou a ser vista como uma categoria social distinta, assim os espaços escolares evoluíram para atender as especificidades da criança. A pesquisa atual revela que, apesar da evolução histórica, a EMEB enfrenta grandes desafios,

sendo que, a infraestrutura deficiente da escola não atende as necessidades específicas das crianças, revelando uma desconexão com a evolução idealizada por Ariés (1981). A infraestrutura inadequada observada na escola em estudo contradiz os princípios defendidos por Froebel e Montessori, que enfatizam a importância de ambientes bem estruturados e estimulantes para a aprendizagem infantil (Horn, 2004).

A pesquisa revelou que as salas de aula da EMEB possuem dimensões, iluminação e ventilação inadequadas, o que compromete o conforto necessário para alunos e professores. Essas condições desafiam a implementação eficaz das práticas pedagógicas defendidas por Oliveira (2002), que enfatiza a importância da interação entre crianças e de um ambiente escolar bem estruturado para a construção do conhecimento. A presença de fezes de pombos na quadra e os problemas estruturais na sala multimídia, além de representarem riscos à saúde, limitam significativamente as atividades educacionais e recreativas das crianças. A situação contraria também os parâmetros estabelecidos pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), que determinam padrões mínimos para a infraestrutura física das instituições, incluindo segurança, conforto, acessibilidade, higiene e qualidade pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Operacionais para Educação Infantil (2000) sublinham a importância de proporcionar um ambiente físico acolhedor e estimulante, bem como a necessidade de materiais educativos diversificados e adequados às diferentes faixas etárias. Esses documentos reforçam que os ambientes físicos devem ser dinâmicos e estimulantes, promovendo a interação e a aprendizagem ativa das crianças. Em consonância com os documentos Barbosa e Horn (2008) argumentam que os espaços escolares nunca são neutros e podem estimular ou limitar as aprendizagens. Os relatos das gestoras e professoras da EMEB evidenciam como a inadequação dos espaços físicos prejudica a prática pedagógica e o desenvolvimento infantil. A necessidade de adaptações constantes devido às limitações espaciais revela a falta de uma abordagem proativa na gestão escolar, comprometendo a qualidade das atividades educativas e a motivação dos profissionais. Kishimoto (2005) destaca a importância dos espaços adequados para atividades lúdicas, que são essenciais para o desenvolvimento infantil. A ausência de uma brinquedoteca equipada e de uma área verde utilizável na EMEB limita significativamente essas atividades, afetando o desenvolvimento das crianças.

A pesquisa também destacou a necessidade de um ambiente escolar organizado de maneira a promover experiências significativas e variadas para as crianças, conforme defendido por Ostetto (2017). De acordo com Horn (2004) o espaço físico é um parceiro do professor,

apoiando e contribuindo para a aprendizagem das crianças, no entanto, a inadequação das salas de aula e de outros espaços da EMEB, contraria essas perspectivas teóricas, prejudicando a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento infantil. A inadequação dos espaços na EMEB, dificulta e por vezes inviabiliza a realização de práticas que poderiam promover a exploração, curiosidade e autonomia das crianças. A falta de espaços adequados não apenas limita o potencial das atividades planejadas, mas também cria um ambiente de trabalho estressante para os professores, impactando negativamente sua motivação e criatividade.

Os resultados desta pesquisa ressaltam a necessidade urgente de melhorias na infraestrutura da escola que atende as crianças de educação infantil para alinhar a prática educativa às diretrizes teóricas e legais. A gestão escolar deve ser proativa na busca por soluções que atendam às necessidades das crianças e dos profissionais da educação, garantindo um ambiente de aprendizado eficaz e acolhedor. A adequação dos espaços físicos é fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar o espaço físico de uma escola Municipal de Educação Infantil (EMEB) do interior do estado de São Paulo, observando as adequações ou não adequações ao atendimento às crianças pequenas de acordo com a óptica das gestora e docentes da escola. Os resultados desta pesquisa ressaltam a necessidade urgente de melhorias na infraestrutura da escola, que se encontra inadequada para o atendimento das crianças de educação infantil, para que se possa alinhar a prática educativa às diretrizes teóricas e legais.

Ao construir esta pesquisa, foi levantada a hipótese de que a equipe escolar nem sempre está tenta ao fato de que um espaço motivador e estimulante é componente fundamental ao desenvolvimento e a aprendizagem de crianças pequenas na escola de educação infantil. Essa hipótese está confirmada, apontando que parte da equipe escolar entende as necessidades que o público atendido precisa, porém, poucas ações efetivas são realizadas. Sendo assim, a gestão escolar, em parceria com os docentes, deve ser proativas na busca por soluções que atendam às necessidades das crianças e dos profissionais da educação, garantindo um ambiente de aprendizado eficaz e acolhedor cumprindo as especificações mínimas apontadas pelos orientadores legais.

Desta forma, o artigo contribui para o fomento dos estudos em diversas áreas da Educação, principalmente em relação ao atendimento de qualidade das crianças da educação infantil, assim como, a formação inicial e continuada de docentes e também de gestores

escolares. Com base neste estudo, para pesquisas futuras, sugere-se a busca pela formulação e implementação das políticas públicas para educação infantil, cujas condições estruturais se mostram inadequadas. Assim sendo, a integração cuidadosa do espaço físico na abordagem pedagógica é essencial para criar um ambiente de aprendizado eficaz e acolhedor. É imperativo que as políticas educacionais e as práticas de gestão escolar sejam orientadas por uma compreensão profunda das necessidades das crianças e dos princípios pedagógicos que promovem seu desenvolvimento integral. A infraestrutura escolar adequada não é apenas uma questão de conforto, mas um componente vital para o sucesso educativo e o bem-estar das crianças na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. 1988. Acesso em: 25 mar. 2024.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais par Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 4/2000, aprovado em 16 de fevereiro de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.
- BRASIL.MEC/CNE/SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. DCNEI. 2009. Disponível em http://seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- FALSARELLA, A. M. O lugar da pesquisa qualitativa na avaliação de políticas e programas sociais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 703-715, nov. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/yVQPfPsjW8zLB3HQK3DrBhD/?format=pdf>. Acesso em: 27 abr.2024.
- FERNANDES, F.S.; CAMPOS, M.M. Gestão da Educação Infantil: um balanço da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, jan.-mar. 2015, p. 139-167.
- FORNEIRO, L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p46/34163>. Acesso em: 03 maio. 2024.

3. REGGIO EMILIA E APRENDIZAGEM LÚDICA: ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS E AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo temático: Saberes didáticos, disciplinares e práticas de ensino na Educação Básica

Fulano da Silva Santos - IES

Sicrano da Silva Santos - IES

RESUMO

O trabalho aqui apresentado resulta de pesquisa qualitativa, de campo e bibliográfica, defendida em um programa de pós-graduação profissional na área da Educação em 2022. A pesquisa tratou da atuação das gestoras e docentes de uma escola pública municipal de Educação Infantil localizada no interior de São Paulo com vistas à elaboração da proposta pedagógica, sob inspiração da abordagem de Reggio Emilia. Este artigo tem por objetivo apresentar dados da referida pesquisa, colocando ênfase na discussão sobre a importância do brincar. Traz reflexões sobre espaços adequados para realizar atividades lúdicas e desenvolver aprendizados na primeira infância. Apresenta exemplos de organização das salas referências da instituição. A proposta do texto é apresentar o ambiente, composto pelos espaços físicos e pelos materiais, como o “terceiro educador”, conforme a pedagogia de Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem educacional de Reggio Emilia. A organização desses ambientes vem sendo um desafio em muitas escolas e faz-se necessária maior atenção para com eles, visto estarem intimamente relacionados ao desenvolvimento infantil. Para que seja ocupado e explorado pelas crianças, o ambiente da Educação Infantil deve ser aberto, provocador e dinâmico, pois é aspecto fundamental para a socialização e a interação. Entende-se que estudar possibilidades de disposição do espaço e materiais é importante, já que diversos estudos discutem o impacto do ambiente no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor das crianças pequenas. O modo como é organizado revela a concepção pedagógica que a escola tem. O trabalho teve como fundamentação teórica autores como Malaguzzi, Horn, Gandini, Rinaldi, Hoyuelos, Vecchi.

Palavras-chave: Educação Infantil, Espaços e Ambientes de Aprendizagem, Desenvolvimento da criança.

INTRODUÇÃO

Esse texto, derivado de dissertação de mestrado profissional defendida em 2022, propõe reflexões sobre o brincar na Educação Infantil, algo diretamente ligado ao mundo da criança, pois através da brincadeira ela se organiza, constrói normas, desenvolve a criatividade e formas de convívio social e se prepara para os desafios da vida adulta. O texto também aborda a questão da organização dos espaços escolares, os quais possibilitam o brincar. A pesquisa da qual resultou a dissertação foi realizada em uma escola municipal pública de Educação Infantil localizada em cidade do interior de São Paulo. Subjacente ao tema do brincar, encontra-se a questão da atuação das gestoras da escola no envolvimento ativo das docentes para a elaboração da proposta pedagógica, o que envolveu estudos sobre Reggio Emilia, comunicação com as famílias e desenvolvimento de práticas nos moldes desta abordagem. Destaca-se que todas as ações da escola que ocorreram durante a coleta de dados (2021), foram dificultadas pela pandemia de Covid-19 que estava ocorrendo, mas sem esmorecimento por parte dos envolvidos.

Inicialmente é importante considerar que, no Brasil, o segmento da Educação Infantil percorreu um longo caminho até se estruturar dentro da Educação Básica, havendo avanços

significativos que contribuíram para a melhoria do acesso e da qualidade, conforme preconizam a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei n. 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que são marcos históricos conceituais e simbólicos, por verem a criança de zero a seis anos como sujeito de direitos e proporem a igualdade de oportunidades para uma adequada educação escolar.

A educação infantil vem passando por um processo de construção de novas práticas pedagógicas que visa contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse momento tão crucial para a educação infantil, no presente artigo, a argumentação busca responder às seguintes questões: Como o educador pode desenvolver um olhar atento e sensível tanto para as brincadeiras como para os elementos que estão postos em uma sala de aula? Como organizar materiais e móveis influenciam a ocupação de espaços significativos e interessantes para brincar e aprender? A hipótese é que o meio ambiente constitui um fator fundamental para o desenvolvimento das crianças e a forma como se organiza o espaço interfere de forma significativa nas aprendizagens infantis. O artigo tem por objetivos: (1) apresentar dados da referida pesquisa, colocando ênfase na discussão sobre a importância do brincar; (2) colaborar e ampliar a reflexão a respeito do brincar e da organização dos espaços escolares na educação infantil, (2) discutir a pedagogia de Reggio Emilia evidenciando o ambiente como terceiro educador; (3) apresentar registros com fotos das salas referências do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado.

Sobre Reggio Emilia, cabe fazer uma breve apresentação. Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), a Europa teve que se reconstruir da devastação. Uma das localidades que buscava se reerguer era a comuna de Reggio Emilia, na região norte da Itália, cidade praticamente reduzida a escombros. Os moradores, empobrecidos, viúvas de guerra em grande parte, decidiram começar a reconstruir a cidade por uma escola para crianças pequenas, o que foi feito com as próprias mãos e utilizando os despojos da guerra. A escola foi construída como um símbolo da visão de mundo que desejavam para as novas gerações de modo a evitar novas tragédias como aquela: união, solidariedade, não violência, vivência democrática e cidadã.

A história chegou até o jovem pedagogo Loris Malaguzzi, que se uniu aos moradores, trazendo seus estudos sobre educação infantil. Nascia ali a proposta pedagógica e filosófica que ficou conhecida como abordagem de Reggio Emilia, que tem o olhar voltado para a escuta, interesses, potencialidades e habilidades da criança, vendo-a como protagonista de sua vida. Nesse sentido, a exploração do espaço e a criação compartilhada de ambientes é fundamental. Trata-se de uma pedagogia que tem por foco que as crianças desenvolvam suas habilidades, sejam sujeitos independentes, autônomos e confiantes em suas capacidades como seres

humanos. O aluno é incentivado à criatividade, ao uso de múltiplas linguagens para expressar-se, a buscar as informações, refletir criticamente sobre elas e a compartilhar suas conclusões com seus companheiros por meio de debates e assembleias.

As escolas de Reggio Emilia se multiplicaram e se tornaram referência mundial em Educação Infantil. Cada escola está em contínuo movimento e precisa saber acolher os desafios da sociedade e de cada criança a cada momento. O ambiente também é entendido como um sistema vivo, em constante transformação e algumas ideias são básicas na organização desse ambiente, como por exemplo, o planejamento de como os espaços serão estruturados é discutido e pensado por toda a comunidade escolar, pais, alunos, educadores e funcionários. Sendo assim os espaços e os ambientes refletem uma cultura que é própria de cada realidade, o que determina diferenças significativas de uma escola para outra.

Considerando a importância de compreender e conhecer a criança como sujeito de direitos, a pesquisa se justificou por buscar entender a Educação Infantil por meio de uma visão da criança como ser social, com inúmeras potencialidades cognitivas e emocionais, e não mais gestada nas prerrogativas da Assistência Social. Essa nova imagem, advinda do enfoque no protagonismo infantil, destaca duas características que precisam ser consideradas neste cenário: a competência e a curiosidade das crianças (HORN, 2017).

METODOLOGIA

A pesquisa de que este trabalho é derivado teve como tema o processo de construção coletiva da proposta pedagógica com base na abordagem de Reggio Emilia em uma escola municipal de Educação Infantil, com destaque para a mediação e interlocução das gestoras junto às professoras. Os sujeitos envolvidos foram todas as 24 professoras da escola (que responderam questionário), duas gestoras (coordenadora pedagógica e vice-diretora) e uma professora formadora convidada (que foram entrevistadas). O processo de estudos e elaboração da proposta pedagógica da escola teve a participação e acompanhamento da pesquisadora, que também é professora da escola. Foi uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo. De acordo com Lüdke e André (2013) a pesquisa qualitativa traz dados coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada. A pesquisa caracteriza-se também como documental e bibliográfica que, como Marconi e Lakatos (2016, p. 157) esclarecem, “[...] a característica da pesquisa documental é a fonte de coleta de dados e está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” E por fim, teve características de pesquisa participante, visto que a pesquisadora era também professora da escola e participante dos estudos e da elaboração da proposta pedagógica.

REFERENCIAL TEÓRICO

O apoio teórico foi estruturado por meio de uma revisão narrativa, com base em Hoyuelos (2021), Rinaldi (2020), e Vecchi (2017), além do próprio Malaguzzi (2001), que exploram os princípios da pedagogia de Reggio Emilia. Também as orientações nacionais sobre Educação Infantil foram exploradas. O detalhamento deste referencial é apresentado concomitantemente ao desenvolvimento do trabalho.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Aborda-se nos itens a, b e c concepções sobre o brincar, a defesa de uma escola que estimule o protagonismo infantil e possibilite à criança desfrutar o direito de brincar e os desafios e importância da organização dos espaços e ambientes na Educação Infantil, sob o olhar de autores que escrevem sob a perspectiva malaguzziana. Destaca-se a função dos ateliês nesta abordagem. Essa revisão bibliográfica é ilustrada, na sequência do texto, no item d, por figuras de ambientes potencializadores de aprendizagem e participação, propositores de ricas experiências às crianças.

a) **Infâncias... crianças... o brincar: concepções**

Assim como destaca Kishimoto (2010):

entre as coisas que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos, o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

O brincar no contexto da Educação Infantil faz parte do mundo da criança, é pelo brincar que a criança se organiza e constrói normas para si e para os outros, criando e recriando a cada nova brincadeira, enquanto desenvolve formas de convivência em vários aspectos: social, cognitivo, emocional e físico; é através do brincar que a criança se prepara para enfrentar os obstáculos no futuro de forma voluntária e/ou involuntária.

“A gente só é criança quando sabe inventar brincadeira” (BLOCH, 1997, p.47). Essa afirmação, feita por uma criança, é emblemática, pois podemos ver que brincar é a maneira que as crianças têm de ser e estar no mundo, elas são o brincar. Etimologicamente, o verbo brincar deriva do *latim brinco*, que significa *vinculum* – laço, vínculo.

O pedagogo italiano Loris Malaguzzi, idealizador e incentivador das escolas infantis da região italiana de Reggio Emilia, considerava o brincar como uma atividade central no desenvolvimento infantil; segundo ele, o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas sim uma maneira significativa pela qual as crianças exploram o mundo, constroem

conhecimento e desenvolvem habilidades socioemocionais. Ele exalta a capacidade criadora das crianças com o poema das Cem Linguagens, do qual é apresentado um trecho a seguir:

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar/Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar/Cem alegrias para cantar e compreender/Cem mundos para descobrir/ Cem mundos para inventar/Cem mundos para sonhar. (In: EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2008, p.5)*

Muitas vezes a escola coloca foco quase que exclusivo na palavra falada e escrita. O poema das *cem linguagens* é uma metáfora que dá crédito às crianças pelos inúmeros potenciais criativos e comunicativos que possuem. Os estudos de Malaguzzi foram pautados em vivências e experiências diretamente ligadas ao desenvolvimento das crianças pequenas. Ele defende uma escola que estimule o protagonismo da criança e compreenda as múltiplas linguagens simbólicas que cercam seu encantamento com o mundo. Desse modo, promoveu uma filosofia da educação inovadora, criativa, capaz de valorizar as potencialidades e recursos que emergem das *cem linguagens* das crianças. Malaguzzi partia do pressuposto de que a educação não é neutra, pois ela tanto reproduz quanto transforma realidade. Juntando professores, pais e comunidade, foram construídas as bases da educação da criança de zero a seis anos, que não é uma escola no sentido tradicional do termo, não é uma casa nem um hospital, é um espaço de criação da cultura infantil.

Qual seria o segredo que as crianças nos convidam a encontrar quando brincam livremente? A pesquisadora e educadora Sandra Eckschmidt explica que:

As crianças nos respondem com toda a genialidade de seus gestos e de sua imaginação, porque é brincando livremente que elas expressam sua criação! Criação que se concretiza com base no que vive dentro de cada uma dessas crianças- sua cultura, suas histórias e crenças- e na sua individualidade, do que tem de mais profundo em si! (ECKSCMIDT, 2005, p. 74)

Nesse sentido, faz-se necessário proporcionar um ambiente que estimule o olhar curioso que da criança e possibilite que ela desenvolva interesses, ensinando-lhe a explorar e a experimentar novas experiências, uma vez que durante o brincar a criança vai compondo possibilidades que lhes permitirão desenvolver-se integralmente como sujeito que atua no processo de construção de si.

No próximo item serão discutidos espaços e ambientes sob o olhar da abordagem de Reggio Emilia.

b) Pensando e organizando o espaço: ampliar e construir repertório

A organização do espaço físico, a construção do ambiente e o escalonamento dos tempos são essenciais para permitir a inventividade infantil e a descoberta. As escolas de Reggio Emilia levam em consideração a experiência, a pesquisa, a investigação, o conhecimento pela vivência

e pelas práticas e isso não significa que não haja conteúdo específicos, que não haja rotina de trabalho, mas que eles sejam pensados numa teoria mais significativa. Os princípios de respeito, responsabilidade e participação na vida comunitária são pilares para essa abordagem educacional. Assim, a exploração e a descoberta são experiências consideradas de grande importância, pois geram a criatividade que emerge das variadas linguagens das crianças. Quando se pensa neste interesse das crianças, aliado à autonomia para explorar e descobrir coisas, o espaço ganha uma nova dimensão, servindo como *terceiro educador*, que favorece às crianças um aprendizado diferenciado.

Pensando no universo da criança pequena, Hoyuelos e Riera (2019) discorrem sobre a cultura da infância e reconhecem que as crianças têm sua forma ética, estética e poética de ver o mundo, de construir hipóteses, teorias e metáforas que dão sentido ao seu viver e existir. No que diz respeito à estética, esta abordagem traz um convite à exploração, um convite para viver em um ambiente estimulante e de bem-estar; assim, a estética é um princípio educativo que pode ser compreendido muito além do que ela apresenta enquanto valor visual.

Referindo-se a ambientes, Hoyuelos (2019, p. 93) ressalta que: “[...] um ambiente entendido como uma escolha consciente de espaços, formas, relações, cores, vazios e cheios, mobílias, decorações, etc.... Um ambiente que deve ajudar a refletir a convivência pedagógica e cultural que se constrói nas instituições educativas”.

Friedmann (2020) pontua a importância de expressão e escuta, de darmos espaços, vez e voz para as crianças poderem se expressar e serem escutadas; elas são protagonistas, atores sociais e autoras das próprias vidas. “Protagonismo” vem do grego “protagonistes” e significa, principal, primeiro, lutador. As crianças se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, das brincadeiras, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantas outras possibilidades.

De acordo com Hoyuelos (2021), Malaguzzi acreditava, sobretudo, nas grandes potencialidades da criança como ser humano, porém, para que essas riquezas se expressem e se desenvolvam, as crianças têm direito a participar de um ambiente capaz de solicitar e de se converter em um interlocutor complexo dessas capacidades.

Rinaldi (2016) traz que “o espaço físico pode ser definido como uma linguagem que fala de acordo com precisas concepções culturais e profundas raízes biológicas”. Complementa que “o espaço físico é um elemento constitutivo da formação do pensamento” e que as relações da criança com o espaço são “recíprocas, de modo que tanto a pessoa quanto o ambiente são ativos e modificam um ao outro” (RINALDI, 2016, p. 154).

Horn (2017, p. 17) afirma que, no contexto das instituições de Educação Infantil, “o espaço converte-se em um parceiro pedagógico. Por sua vez, as ações desenvolvidas pelas crianças serão descentralizadas de sua figura e norteadas pelos desafios dos materiais, dos brinquedos e do modo como organizamos o espaço” e, com isso, sugere que nesse cenário o educador deverá observar criteriosamente seu grupo de crianças e pensar o quê, como e por que disponibilizar diferentes materiais.

Aprende-se com Loris Malaguzzi (2001) que o espaço para a criação precisa ocupar o lugar de *terceiro educador*. Ele afirma que, em algumas escolas, “as paredes, são usadas como espaços para exposição do que as crianças e os professores criaram; nossas paredes falam e documentam” (EDWARDS *et al*, 2016, p. 69). E, por falar em espaço, faz-se a seguir uma explicação sobre o ateliê, um lugar muito importante para manipulação, experimentação com linguagens visuais e como um espaço de relações.

c) O ateliê: estética e ética

Malaguzzi, interessado pelos processos de percepção, expressão e criação da criança, concebeu o ateliê, um local para valorizar a experiência, as diversas linguagens e a atuação concreta com os materiais e objetos; assim, “o ateliê nasce para reconhecer que a espécie humana tem o privilégio de se manifestar em sua pluralidade de linguagens, e que cada linguagem tem o direito de se realizar sem hierarquias, completamente”. (HOYUELOS, 2021, p. 152).

De acordo com Gandini (2016), o sentido e o papel do ateliê, sua importância e natureza, estão relacionados à concepção da criança como protagonista. A ideia de Loris Malaguzzi de introduzir um ateliê em cada escola foi revolucionária, visto que trouxe uma nova maneira de enxergar escolas e processos de aprendizagem, em comparação com os hábitos da tradição pedagógica exigidos das escolas e da própria pedagogia. Na abordagem de Reggio Emilia, as crianças interagem com diferentes materiais, especialmente aqueles conectados com a natureza, materiais que possam dialogar com a aprendizagem, diferentemente da pedagogia tradicional com carteiras enfileiradas e atividades repetitivas e uniformes. Busca-se “habitar os espaços” voltados para a variação e a diferença nas rotinas, em vez de repeti-las automaticamente. As crianças e os adultos “criam ateliê novamente a cada dia, à medida que encontram, juntos, o significado desse lugar”. (GANDINI *et al*, 2016, p. 31-32)

Veia Vecchi foi uma atelierista que trabalhou durante muitos anos em Reggio Emilia. Em seu livro (VECCHI, 2017) explora o papel da criatividade, a contribuição da arte na

educação da primeira infância, bem como a importante função dos ateliês nas pré-escolas reggianas. Enfim, estabelece a relação entre arte, aprendizagem e educação.

A concepção de ateliê conforme citado por Vecchi (2017, p. 24) diz que a intenção é a de fazer surgir, com alguns traços distintivos, “uma cultura do ateliê capaz de produzir, com as crianças, os professores, os pedagogistas, as famílias, a cidade, aquele confronto entre abordagens e pensamentos diferentes, que até agora se revelou, para a didática e a educação de Reggio, borbulhante de possibilidades e avanços”.

Buscou-se, assim, entender melhor sobre o ateliê pelas lentes de Vecchi, que afirma que o termo ateliê, associado ao atelierista, é o indicador, nesta filosofia educativa, de que a dimensão estética assume uma nova importância e um grande valor pedagógico e cultural, sendo o ateliê, o espaço por excelência de possibilidade expressiva.

[...] o ateliê é um ambiente suficientemente grande para acomodar várias crianças e permitir diversas atividades, e está em relação, também visual, com o resto da escola. É equipado com instrumentos mesas cavaletes, tintas, argilas, diversos materiais. [...] o atelierista é uma figura com formação artística, que entra nas escolas por meio de um concurso público não tem uma preparação pedagógica, por isso a experiência do trabalho com as crianças acontece após a sua contratação (VECCHI, 2017, p. 26).

Isso evidencia que o ateliê tem como objetivo lembrar das muitas outras formas de expressão que existem, além da palavra falada. Um espaço para a criação de imagens próprias, utilizando linguagem, técnicas e ferramentas plásticas, dependendo dos modos expressivos e criativos pessoais. Uma oficina com uma grande variedade de materiais e recursos, tendo um atelierista (especialista em artes visuais) como responsável.

Ainda no contexto do ateliê, a ética se faz presente no sentido de que todos têm a sua participação garantida em um espaço/ambiente na escola. Hoyuelos (2021) apresenta três princípios que, na sua óptica, formam a ética educativa de Malaguzzi: 1º. Que a educação começa com a imagem da criança que revela a indeterminação do ser humano; 2ª. Que educar significa possibilitar o maior número possível de oportunidades; 3º. Que a criança é um sujeito de direitos históricos e culturais. Para o autor, a pedagogia de Malaguzzi está atrelada a um conceito de ética que pressupõe anular a assimetria entre a criança (que, supostamente, não sabe) e o adulto (que deve ensinar o que acredita saber). A prática educativa, com seus valores e atitudes, pode ser mudada quando não corresponder à riqueza do pensamento da criança e à complexidade das transformações da sociedade. Assim, é preciso pensar a criança como sujeito cultural e político, portador de extraordinária riqueza que merece ser exaltada, e não abafada por uma educação inadequada.

Na sequência é feita a apresentação dos espaços e ambientes da instituição de Educação Infantil pesquisada, lembrando que houve o consentimento de uso de imagem sendo o acervo da própria pesquisadora. Em tempo, informa-se que a pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Uniara).

d) A reinvenção de espaços e ambientes

A pesquisa que originou este artigo gerou como produto um portfólio elaborado pela pesquisadora e contando com a participação das demais professoras da escola com suas turmas de pequenos. As fotografias apresentadas a seguir (Figuras 1, 2, 3, 4,5,6,7) são exemplos dos ambientes e das produções dos pequenos alunos da escola investigada e fazem parte do portfólio. Todas pertencem ao acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 1: Espaço Ateliê



Fonte: registro de acervo pessoal da autora

Figura 2: Espaço Ateliê



Fonte: registro de acervo pessoal da autora

Figura 3: Sala Referência Berçário I



Fonte: registro de acervo pessoal da autora

Figura 4: Sala Referência Berçário II



Fonte: registro de acervo pessoal da autora

Figura 5: Campo de Pneus



Fonte: registro de acervo pessoal da autora

Figura 6: Espaço Gourmet



Fonte: registro de acervo pessoal da autora

Figura 7: Quiosque Temático



Fonte: registro de acervo pessoal da autora

RESULTADOS

Quanto à pesquisa da qual se originou este artigo, pode-se concluir que na escola pesquisada existe um bom diálogo das gestoras com a equipe de docentes, funcionários e familiares, enfim, com toda a comunidade escolar, demonstrando estarem envolvidas com os objetivos da escola. Como articuladoras da prática pedagógica no interior da unidade escolar, as gestoras têm conseguido sensibilizar os docentes por meio de um processo participativo de construção de conhecimentos, estudos e pesquisas, e por práticas que ocorrem em sala de aula que são compartilhadas com o grupo nos horários de trabalho coletivo.

Foi identificado que os professores veem a gestão como inovadora, aberta a novas ideias e desafios, configurando uma gestão participativa, pois a partir dos dados coletados foi constatado a existência de um ambiente de cultura, envolvimento e dialogicidade.

Com as formações promovidas pelas gestoras, as docentes se sentiram encorajadas à exploração e à investigação da filosofia pedagógica malaguzziana, ao entenderem que ela oferece uma ampla fonte de estímulos aos pequenos. Ao aprofundarem os conceitos, alteraram suas percepções e representações sobre a infância e o trabalho pedagógico que melhor se adequa a essa etapa do desenvolvimento.

Esse estudo fortaleceu a equipe escolar com conceitos de que não tinham domínio, trazendo diferentes formas de interpretação frente a essa abordagem, e levando-a a profunda reflexão sobre novas formas de ver, sentir e imaginar a educação, em especial a educação da primeira infância, ao perceberem que existem mundos novos a conhecer. Essa aceitação de novas visões e práticas marcam um momento extremamente significativo e gratificante para a pesquisadora, pois ao observar e ao mesmo tempo participar de todo esse processo e percurso (como pesquisadora-professora e na condição de formadora), obteve um desdobramento positivo que resultou no envolvimento das colegas professoras, além de ter sido notadamente visível a maneira com que as gestoras criaram procedimentos para chegar até as professoras que, paulatinamente, foram respondendo aos estudos de formação por meio das experiências significativas que elas têm proporcionado às crianças.

Com as formações e a mediação expressiva das gestoras, a equipe docente passou a se sentir encorajada a pensar, refletir, superar desafios e a acreditar o quanto a abordagem de Reggio Emilia é significativa e valoriza a primeira infância, conforme defende Friedmann (2020, p. 147), “crianças são naturalmente protagonistas e têm o direito de participar espontaneamente, opinando, expressando seus pensamentos, vivências e sentimentos”. A partir desse percurso formativo, a instituição escolar conseguiu promover um processo e um estilo educativo permeados pelos valores das inspirações malaguzzianas, entrelaçados às propostas pedagógicas oficiais para a Educação Infantil no que tange a valores éticos, estéticos e políticos e aos princípios da gestão democrática da escola.

Quanto ao presente artigo, acredita-se que as hipóteses de que o meio ambiente constitui fator fundamental para o desenvolvimento das crianças e de que o modo como se organiza o espaço interfere de forma significativa nas aprendizagens infantis, podem ser corroboradas, assim como os objetivos foram alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos sobre as escolas de Educação Infantil no seu cotidiano são fundamentais para alertar quanto à necessidade de formação das equipes escolares. Concepções sobre conceitos pedagógicos, práticas pedagógicas e utilização e disposição dos espaços precisam ser mais bem explorados, pois as crianças precisam brincar, explorar e conhecer o espaço como parte de sua aprendizagem. Pensar nesta organização em função dos interesses das crianças é essencial para a aprendizagem do eu, do outro, do mundo. Quanto maior for o conhecimento dos educadores sobre isso, maior será a possibilidade de transformação desses espaços em verdadeiros territórios de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef). Brasília, DF, 1996b.
- BLOCH, P. **Dicionário de Humor Infantil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- ECKSCMIDT, S. “**O brincar na escola**”. In Meirelles, R (org). *Território do brincar em diálogo com as escolas*. São Paulo: Unstituto Alana, 2015
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Books, 2020.
- HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2021.
- HOYUELOS, A.; RIERA, A.M. **A complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedosbrincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 03 jan. 2022.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MALAGUZZI, L. **La educacion infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.