

ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO A PARTIR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

ORGANIZATION OF SPACES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTION TRAINING FROM CONTINUING TEACHERS

Ana Cláudia Bonachini MENDES¹

Elieuzza Aparecida de LIMA²

Marilete Terezinha De MARCO³

RESUMO: O artigo tem por finalidade discutir a importância do planejamento e da organização do espaço escolar no processo de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual e pessoal das crianças. Parte do pressuposto de que o espaço constitui-se elemento curricular essencial de um projeto educativo e reflete as crenças e as concepções pedagógicas assumidas por seus profissionais. Trata-se de discussão acerca de pesquisa de intervenção em uma escola pública de Educação Infantil do município de Araçatuba-SP, por meio da qual foram efetuadas observações sistemáticas e intervenções pedagógicas realizadas em horários de formação continuada da equipedocente. As contribuições teóricas dentro da abordagem Histórico-Cultural apontam que a organização do espaço confere à criança o direito de tornar-se ativa, participativa e, portanto, protagonista do seu processo de aprendizagens e desenvolvimento tipicamente social. Como resultado conquistado, é possível concluir que os novos arranjos espaciais realizados na escola puderam contribuir de forma significativa para a constituição de uma escola potencialmente mais humanizadora e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Infantil. Organização do espaço. Formação continuada de professores.

INTRODUÇÃO

Em nossa discussão, partimos do pressuposto de que a criança é um ser social histórico e cultural, cujo desenvolvimento dependerá das relações estabelecidas com o outro e das atividades realizadas, em um determinado contexto social e cultural. Trata-se de um processo complexo no qual a criança apropria-se de características e particularidades essencialmente humanas.

Lima (2007, p. 18) explicita que o desenvolvimento humano está imbricado a um processo dialético biológico e cultural,

Na antropologia, humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as

¹ Pedagoga, Mestre, Professora do Centro Universitário Toledo e Diretora de Escola Pública Municipal na Prefeitura Municipal de Araçatuba, São Paulo. Endereço eletrônico: acbonachini.prof@gmail.com

² Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, Unesp de Marília-SP. Endereço eletrônico: aelislina@ig.com.br

³ Professora e Mestre. Assessora de Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, PR. Endereço eletrônico: mariletedemarco@hotmail.com

práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriando conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências.

Cabe salientar que a humanização está condicionada ao desenvolvimento cultural, aos recursos pedagógicos e experiências que são oferecidas às crianças para que possam efetivamente desenvolver-se em seus aspectos social, afetivo, emocional, físico e cognitivo.

Conforme Martins (2013), a aquisição das particularidades humanas, demanda apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização ocorrem pela mediação com outros indivíduos por meio do processo educativo.

Além dos processos de mediação e de interação, consideramos a organização do espaço como possibilidade de contribuição efetiva para o alcance dos objetivos e finalidades da Educação Infantil. Horn (2004, p. 15) endossa nossa afirmação ao argumentar que:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios.

Nesse sentido, consideramos que a maneira que o espaço é pensado e organizado nas instituições de Educação Infantil constitui-se elemento essencial de um projeto educativo que reflete as crenças e as concepções pedagógicas assumidas por seus profissionais. Trata-se de um componente inerente ao processo educacional das crianças. Sua importância fundamenta-se na qualidade, quantidade e disposição dos materiais que se fazem presentes e, sobretudo, no uso que se faz desse espaço. Nessa perspectiva, ao pautarmos a importância da organização dos espaços e ambientes para a formação e o desenvolvimento integral da criança, algumas questões convidam-nos à reflexão: Qual(is) concepção(ões) de criança se revelam no cenário escolar a partir das ações e atitudes docentes? Por que é necessário pensar na organização dos espaços de Instituições de Educação Infantil (IEIs), considerando a intencionalidade educativa?

Em IEIs, o espaço, especificamente pensado e organizado de maneira intencional, constitui-se um elemento potencialmente promotor de diferentes possibilidades de aprendizagem na infância. Contudo, para que ele atenda a esse pressuposto, Oliveira (2011) enfatiza a necessidade de definição de alguns critérios de qualidade. Para a autora, nessas IEIs, os espaços estruturados intencionalmente podem se tornar aconchegantes, estimulantes, seguros, asseados, esteticamente harmoniosos para ga-

rantir a acessibilidade aos objetos e aos materiais lá existentes. A referida autora destaca também que a maneira como o espaço será organizado está condicionado às concepções educacionais dos professores. Com base nessas assertivas, a autora considera:

Todo ambiente, sem exceção, é um espaço organizado segundo certa concepção educacional, que espera determinados resultados. Há sempre um arranjo ambiental, mesmo que isso se traduza na existência de uma sala com pouco mobiliário e poucos objetos e brinquedos ou de uma sala atulhada de berços dispostos lado a lado, como na enfermaria de um hospital tradicional, ou abarrotada de mesas, cadeiras e carteiras, imitando um arranjo escolar também ultrapassado. (OLIVEIRA, 2011, p. 196-197).

Essas premissas inspiram-nos a refletir sobre o papel do professor de crianças pequenas em um arranjo espacial bem pensado de maneira a contemplar necessidades de conhecimento das crianças e criar novos desejos de conhecimentos nelas, assim como retratar a intencionalidade pedagógica.

De acordo com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, o papel do professor envolve a organização das situações pedagógicas, dos espaços, do tempo e dos materiais para que as atividades realizadas pelas crianças em IEs possam resultar em processos promotores de desenvolvimento da inteligência e da personalidade na infância.

A esse respeito, Lima (2007, p. 25) defende que:

A ação da criança depende da maturação orgânica e das possibilidades que o meio lhe oferece: ela não poderá realizar uma ação para a qual não tenha o substrato orgânico, assim como não fará muitas delas, mesmo que biologicamente apta, se a organização do seu meio físico e social não propiciar sua realização ou se os adultos não a ensinarem.

Com base nessas proposições, o ser humano apropria-se do conhecimento sistematizado por meio das interações com o outro e com as práticas culturais. Nesse processo, há implicações educativas efetivas nas relações que os adultos estabelecem com as crianças e no modo como o espaço é organizado com a perspectiva de atendimento às especificidades da infância.

Chaves (2008, p. 81) compreende a importância de o professor pensar como o ambiente da sala de referência da turma está organizado, considerando que este é o lugar da escola onde a criança permanece durante a maior parte do tempo. Nas palavras da autora, é necessário fazer um exercício, questionando-se com algumas indagações:

[...] O que observamos? Há números, letras, palavras, textos colados nas paredes das salas? Há recursos didáticos, como cartazes e painéis? Quem os confecciona? Em qual altura está afixado esse material? Qual o motivo para isso? Qual a periodicidade de retirada desses equipamentos didáticos? Qual o significado deles para as crianças e qual sua relação com o conteúdo estudado? Como as crianças participam da organização da sala de aula e de outros espaços da escola?

Essas questões levam a refletir que o planejamento e a organização dos espaços para a educação da criança pequena, implicam, primeiramente, na necessidade de o professor ter clareza teórica acerca das concepções e teorias elaboradas sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Nesse sentido, dentre os diversos estudos desenvolvidos sobre aprendizagem e desenvolvimento, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural, cujos fundamentos abordam o processo de desenvolvimento humano em um contexto histórico-cultural. Tais fundamentos envolvem um novo entendimento de educação, considerando seu papel vital no desenvolvimento cultural do homem.

Nessa perspectiva, Mello (2006, p. 194) esclarece que o trabalho bem pensado e intencional do professor baseia-se na ideia de criança como “[...] parceira interessada no conhecimento do mundo”. Essa concepção é também compartilhada por Libâneo (2004) ao assumir que a atividade docente compreende a organização consciente para que a criança possa se apropriar do conhecimento e, assim, se desenvolver plenamente. Para o referido autor, o papel do professor implica, ainda, na seleção de conteúdos que garantam a apropriação de novos conhecimentos, na orientação, execução e controle das atividades a serem realizadas pela criança.

Com essa compreensão, concordamos com Reame (2013, p. 61), quando assegura que “[...] a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala de aula constitui uma mensagem curricular, reflete um modelo educativo e uma intencionalidade pedagógica.”

Na mesma trilha, Guimarães e Kramer (2009, p.85), alertam que “[...] a maneira pela qual se transforma o espaço em ambiente e lugar de interações informa a respeito do sentido da educação naquele espaço: acolhida, diálogo, afetividade, escuta, valorização de múltiplas linguagens ou disciplina, controle, racionalização”.

Com essa defesa, este texto tem como foco principal discutir questões sobre a organização dos espaços institucionais como um elemento capaz de proporcionar oportunidades significativas de aprendizagem às crianças, nas quais elas possam ser protagonistas na apropriação de riquezas culturais que impulsionam seu desenvolvimento humano.

Para essa discussão, apresentamos resultados de uma experiência de formação continuada desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Araçatuba – SP, que objetivou conscientizar a equipe docente acerca da necessidade de reorganizar o espaço em função das especificidades da educação na primeira infância e observar como os profissionais têm abordado questões do planejamento e da organização dos espaços de modo a promover oportunidades de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento integral das crianças.

Para discorrer sobre a temática, o texto está estruturado em três partes intimamente relacionadas entre si, assim organizadas: inicialmente, apresentamos o conceito de espaço discutido por vários autores, como Zabalza (1987), Forneiro (1998),

Barbosa (2006), Horn (2006), Guimarães (2012), Nunes (2012), dentre outros, com a perspectiva de enfatizar, afirmativamente, o valor da organização intencional dos espaços escolares, tendo em vista que são estruturados de acordo com a concepção de educação dos adultos que neles convivem e interagem.

Na sequência, apresentamos, brevemente, as características da escolaparcieira dos trabalhos ora apresentados. Seguidamente, sistematizamos os fundamentos e as reflexões que se constituíram a partir do diálogo de diversos autores que endossam a premissa de que o espaço é um elemento inerente ao processo educativo na medida em que também educa.

ESPAÇOS E AMBIENTES: REVISÃO DE CONCEITOS

Forneiro (1998) aborda o conceito de espaço como algo “físico”, ligado aos objetos que são os elementos que ocupam o espaço. Para ela, a forma de organizar elementos que irão compor o espaço como os objetos, móveis, materiais, quadros, pintura, etc., refletem um ambiente “[...] cheio de personalidade” (FORNEIRO, 1998, p.230) e transmitem mensagens diretas a quem adentra em um determinado espaço. Ressalta que a infância necessita de espaços amplos, diferenciados, acessíveis, específicos, seguros e desafiadores, nos quais as crianças possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente. A autora também destaca que:

[...] quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo isso nos falado tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores (as) [...]. (FORNEIRO, 1998, p. 232).

O termo ambiente é abordado pela referida autora sob quatro dimensões claramente definidas e inter-relacionadas entre si. São elas:

- a) dimensão física: refere-se ao aspecto material do ambiente. Trata-se de suas condições estruturais, os objetos que o compõem e sua organização e disposição em determinado lugar;
- b) dimensão funcional: refere-se às diferentes formas de utilização desse espaço, ou seja, ele vai ter uma dimensão funcional estabelecida pelo tipo de atividade que será desenvolvida com as crianças. Assim, um tapete, por exemplo, pode ter a função de encontro para uma assembleia ou um canto para ouvir e contar histórias;
- c) dimensão temporal: trata-se da organização do tempo de utilização dos espaços e das atividades ligadas a ele. A autora alerta que a organização do espaço deve ser coerente com a organização do tempo e que a velocidade com que as atividades são executadas poderá originar um ambiente estressante ou relaxante e sossegado

para o desenvolvimento das aprendizagens. A dimensão temporal pode ser entendida também como relacionada à organização da rotina de uma instituição de educação infantil.

- d) dimensão relacional: é relativa às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de referência de uma turma de crianças. Essas relações têm a ver com as normas que são estabelecidas entre o adulto e as crianças, os diferentes tipos de agrupamento para realização de atividades, as maneiras de intervenção do adulto e as formas de interações entre as crianças. A autora salienta que, ao interagir entre si, essas questões configuram a dimensão relacional do ambiente. Por isso, cada pessoa o apreende de maneira diferente.

Na visão de Barbosa,

[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários. (BARBOSA, 2006, p.119).

Afirmativamente, essas proposições corroboram a ideia de espaço físico como lugar de desenvolvimento de habilidades e de capacidades exploratórias que desafiam constantemente aqueles que o ocupam.

Para ampliação dessas considerações, retomamos os argumentos de Guimarães (2012, p. 98), segundo os quais “[...] os espaços convidam à ação e à imaginação”, e contribuem para a concretização de uma educação que considera a criança como sujeito ativo que produz sentido sobre o mundo com suas ações corporais, sensoriais e mentais. Nessas premissas, há a defesa da necessidade de o educador planejar e criar espaços motivadores dos relacionamentos das crianças com os adultos e entre elas e, também, convidativos para o exercício da ação, da imaginação e da narratividade.

Para Nunes (2012), a definição de espaços pautados em uma concepção de infância constitui-se elemento essencial na construção da proposta pedagógica das IEs, uma vez que a organização do espaço evidencia o que pensamos sobre e para as crianças. Com base nesse pressuposto, o espaço será organizado e vivido pedagogicamente com vistas a propiciar socialização de conhecimentos, movimentação, exploração e autonomia das crianças.

Uma discussão sobre a organização dos espaços institucionais como um motivador de aprendizagens e do desenvolvimento integral das crianças envolve, assim, as assertivas de Zabalza (1987 apud FORNEIRO, 1998, p. 236):

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.

Compreendemos que a garantia de espaços institucionais promotores de aprendizagens e de desenvolvimento plena infância, exige reflexões sobre a formação do professor, a partir da perspectiva que essa formação engloba estudos sobre como esses espaços podem se constituir como contextos de aprendizagem para as crianças.

Essencialmente um pressuposto vital nesses estudos é que os espaços não são organizados de forma aleatória e estão na neutralidade. Diferentes autores (FORNEIRO, 1998; GANDINI, 1999; OLIVEIRA 2008; GUIMARÃES; KRAMER, 2009) ratificam que o espaço reflete, de maneira intensa e particular, a cultura das pessoas que nele habitam e convivem. De acordo com Gandini (1999, p.150), “[...] o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas mais distintas dessa influência cultural”. É como um organismo vivo que determina as ações do grupo, bem como suas formas de pensar, agir e interagir. Malaguzzi (1994 *apud* GANDINI, 1999, p.157) explicita que o espaço é como uma espécie de aquário que reflete e evidencia “[...] as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele”.

Horn alerta-nos para o fato de que:

[...] o professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. (HORN, 2006, p. 61).

Nesse sentido, se o professor parte de uma concepção de educação afirmativa, isto é, com o entendimento acerca do valor precioso da educação e, portanto, do ensino e da aprendizagem para a formação humana das pessoas, compreende o exercício contínuo de ultrapassar práticas engessadoras que, pautadas na organização do espaço girando em torno da figura do professor, todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e anuência.

Não se trata, pois, de apenas pensar e organizar espaços para as crianças “passarem” o dia. Faz-se necessário pensarmos, sobretudo, em como esses espaços podem promover ou restringir as aprendizagens infantis. O planejamento, a organização, a seleção de objetos, mobiliários, brinquedos e materiais devem ser considerados elementos ativos no processo educacional das crianças, pois, definem a concepção de educação assumida pela instituição. Sobre essa questão, Forneiro (1998, p. 237) salienta que:

[...] existem elementos no espaço físico da sala de aula que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário.

A rigor, é o ambiente instituído em sala de referência de uma turma ou em outros espaços na escola que influenciará nas condutas entre adultos e crianças de maneiras diversas, uma vez que envolverá profundamente ou superficialmente possi-

bilidades de promoção ou não da autonomia infantil. Com isso, a criança poderá ser considerada e tratada como um ser pensante e ativo na apropriação de conhecimentos ou passiva nesse processo. Mesmo que o professor não tenha clareza sobre essas questões, o ambiente emite mensagens e os envolvidos aprendem e respondem, com isso, a influência do ambiente no processo de formação humana é intensa e contínua. Ainda que o professor tenha um discurso primoroso em relação à criança, precisa ser esclarecido em relação acerca do fato que os elementos do espaço e ambiente transformam-se também em “elementos curriculares” (FORNEIRO, 1998, p. 238).

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, Vieira (2009) investiga a influência que a organização e uso do espaço da escola da infância têm no desenvolvimento humano das crianças pequenas. Ressalta que a riqueza e diversidade dos materiais e objetos que organizam os espaços podem encorajar as crianças a participar de múltiplas situações, direcioná-las para atividades interessantes, além de possibilitar a criação de um clima positivo de relacionamentos, de cooperação, de cordialidade entre seus pares e adultos, possibilitando melhores oportunidades de desenvolvimento para as crianças. Os resultados de sua pesquisa indicam que a acessibilidade aos objetos, aos materiais de uso das crianças, aos jogos e aos brinquedos possibilita a formação das funções psíquicas superiores e estimula a autonomia, o espírito investigativo e a criatividade.

Chaves (2014) ampliam as proposições anteriores. Ela recorre aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e argumenta que a apropriação da cultura se efetiva em espaços educativos onde adultos e crianças se comunicam, interagem e internalizam os valores expressos na organização dos espaços e tempos das IEs. Dessa maneira, é a composição e estruturação do ambiente, a qualidade das interações entre adultos e crianças e os procedimentos metodológicos que valorizam as diferentes formas de expressão e de linguagem que possibilitarão a formação social da criança, na medida em que esses espaços configuram-se como elementos de mediação essenciais à sua imaginação, criatividade, aprendizagem e desenvolvimento.

A seguir, com o objetivo de exemplificar o que foi discutido anteriormente apresentamos uma experiência de formação continuada realizada em uma IEI no município de Araçatuba-SP, na qual a equipe de professores foi orientada a re-organizar o espaço nas salas das turmas de crianças de modo a atender as especificidades infantis, dentre elas o brincar e o aprender mediante sua atuação ativa no meio que a circunda.

ARRANJOS ESPACIAIS: REFLEXOS DE UMA DETERMINADA CULTURA ORGANIZACIONAL

A instituição parceira dos nossos estudos atende cerca de 250 (duzentas e cinquenta) crianças entre os primeiros meses de vida e os cinco anos de idade. É formada por uma equipe de 11 (onze) professores, 10 (dez) educadoras adjuntas de creche (atuantes em turmas de crianças de até 3 anos) e educadoras adjuntas infantil (atuantes

tes em turmas de crianças 4 e 5 anos)⁴ e cerca de 7 (sete) funcionários distribuídos nas funções de agente de serviços gerais e cozinheira.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM BERÇÁRIOS E EM TURMAS DE CRIANÇAS MAIORES: REVELAÇÕES DAS OBSERVAÇÕES

Nessa escola, a sala dos bebês era organizada de maneira que todas as crianças dormissem em berços, enfileirados de modo a acomodar vinte e cinco unidades. A hora da alimentação era um momento conduzido somente pelo adulto. Os momentos do banho e de higienização eram marcados pela ausência de interação com os bebês. Após estas constatações, colocamos algumas questões para reflexão da equipe do berçário. Foram disponibilizados textos para leituras individual e coletiva. Nos momentos de estudos coletivos, foram apresentados vídeos sobre cuidado e educação no berçário para que a equipe pudesse refletir e analisar as questões sobre o tempo que o bebê ainda permanece no berço, acerca de como é o adulto quem determina a hora de a criança de se locomover nos espaços, sobre o porquê todos os bebês têm que dormir no mesmo horário e o motivo de os bebês maiores não poderem experimentar a comida de maneira cada vez mais autônoma, para citar alguns exemplos. Tais inquietações foram decorrentes das narrativas das próprias profissionais envolvidas nos estudos mencionados, denotando a organização do espaço do berçário sugerindo uma prática voltada predominantemente para os cuidados.

Em relação às salas de referência das turmas de crianças de 4 e 5 anos, a organização retratava carteiras eram organizadas em “U”. Nas salas das crianças de 2 e 3 anos, havia pequenas mesas com quatro cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças. Os trabalhos das crianças eram geralmente expostos dentro de saquinhos e pendurados em varal. Nas portas das salas sempre havia mais espaço para uma exposição diferente. Os brinquedos ficavam fora do alcance das crianças, em cima dos armários ou na brinquedoteca. Em horários estipulados, juntamente o “ajudante do dia”, o professor adentrava na brinquedoteca para escolha dos brinquedos que a turma iria utilizar naquele dia. Quanto às interações entre adultos e crianças, ainda prevaleciam as relações unilaterais em detrimento das dialógicas, considerando que tudo era muito direcionado pelo adulto. Além disso, a presença do plástico, como matéria-prima para confecção dos brinquedos, tinha presença marcante na escola. Embora a escola receba muitas doações de brinquedos de anônimos da comunidade, ficaram perceptíveis brinquedos quebrados à disposição das crianças.

Com relação às refeições coletivas, todas as crianças saíam em um único horário para se alimentarem. Ao se sentarem, as crianças de dois e três anos já tinham seu prato com alimento em cima da mesa. As crianças maiores de quatro e cinco anos

⁴ Nesse município do interior de São Paulo, essa função refere-se à profissional que trabalha diretamente com a criança no período em que não está na sala de aula, ou seja, na recreação. Para o trabalho no cargo não existia a exigência de formação em nível superior (Pedagogia) até o ano de 2010.

esperavam sentadas até que professores e educadores traziam à mesa, os pratos feitos pelas cozinheiras, em um movimento frenético. Tratava-se de um momento muito agitado. Havia muitas mesas no pátio, e, apesar de todos estarem reunidos em um único horário, não havia interação entre as crianças de diferentes turmas.

Pelo exposto, é possível notar que as práticas institucionais no início dos trabalhos de formação continuada, indicavam uma organização pedagógicacentrada na figura do professor. Com as crianças pequenas, as práticas eram baseadas somente no cuidar, já com as crianças maiores, era perceptível e nítida a incorporação de práticas de antecipação da escolarização, pela quantidade de atividades impressas em folhas sulfite e as interações e relações estabelecidas entre adultos e crianças eram prioritariamente unilaterais.

Com base nessas observações do perfil institucional da escola e dos seus profissionais, esses aspectos foram pensados e revistos pautados em ações pedagógicas mais intencionais e refletidas. Nesse sentido, a revisão bibliográfica e a apreciação das questões pertinentes já citadas, forneceram importantes referências para realização dos estudos e intervenções pertinentes. Dessa maneira, os momentos de formação continuada em serviço, tendo esta pesquisadora como formadora, ocorreram na própria instituição durante o primeiro semestre de 2014, sendo realizados semanalmente, com a seguinte distribuição: 2 horas de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e 2 horas de HTPP (Horário de Trabalho para Projetos e Pesquisa) distribuídas em 4 dias da semana. Tais horários são previstos no plano de carreira do Magistério Público do município.

Considerando que essa modalidade da formação docente constitui-se ferramenta e estratégia propícias à melhoria das práticas pedagógicas e mudanças de entendimentos que se referem ao trabalho com a criança pequena, concordamos com Imbernón (2002) ao ressaltar que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. Dessa maneira, o eixo fundamental do currículo de formação deve ser o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para promover o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre a própria prática. Nas palavras do autor,

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. (IMBERNÓN, 2002, p.18).

Em outro estudo, Imbernón (2010, p. 56) afirma que “[...] a escola passa a ser um foco de ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria,” quando seus espaços e tempos de formação continuada são baseados em situações problemáticas do próprio contexto em que se produz a educação. Reforça a necessidade imprescindível de as escolas reconstruírem uma cultura escolar que tenha

por finalidade modificar a sua própria cultura, a partir dos fazeres dos professores e demais profissionais para melhorar a teoria e a prática.

Alarcão (2007) elucida que as formações em contexto, ou seja, aquelas pautadas na própria prática possuem grande valor formativo, uma vez que favorecem reflexão, a expressão e o diálogo. Além disso, a intrínseca relação entre teoria e prática possibilita oportunidades de reflexão, tomada de consciência sobre o próprio trabalho, intercâmbio e apropriação de conhecimentos.

De acordo com Malaguzzi (1999), o desenvolvimento profissional do professor requera prática constante de discussão, interpretação e reflexão sobre o trabalho pedagógico que realiza. Salienta, também, que o tempo para formação é limitado, entretanto, é preciso encontrarmos inspiração a partir do trabalho que desenvolvemos. Desta forma esclarece que:

Os professores – como as crianças e todas as outras pessoas – sentem a necessidade de crescer em suas competências; desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões, e estas em novos pensamentos e novas ações [...] os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. Finalmente eles precisam saber que é possível engajar-se no desafio das observações longitudinais e em pequenos projetos de pesquisa envolvendo o desenvolvimento ou as experiências das crianças. Na verdade, educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse. (MALAGUZZI, 1999, p.82-83).

Assim, para um enriquecimento constante da prática pedagógica, faz-se necessária a busca pelo conhecimento e a reflexão das ações planejadas, redirecionando o percurso metodológico.

Na visão de Chaves, Lima e Girotto (2012), a formação continuada do professor de Educação Infantil ainda é uma preocupação constante. Conforme as autoras, a solução desse problema está em uma proposta de educação pautada nas potencialidades de aprendizagens da criança. Essa educação visa a uma prática pedagógica que promova a emancipação da criança, ao mesmo tempo em que valoriza as capacidades docentes.

Com base na exposição ora apresentada, vale destacar que os momentos de estudos com os membros da equipe escolar tiveram como eixo norteador a expressão “o espaço educador”, com a finalidade de instigar as capacidades de revisão e de reflexão de práticas pedagógicas dos participantes. A partir desse eixo principal, questões foram se desdobrando nesse processo de reflexões e discussões, dentre as quais destacamos: Quais conceitos orientam o trabalho pedagógico com as crianças? Qual concepção de criança orienta a ação do adulto que organiza esse espaço? Como os espaços podem permitir que a criança se aproprie de conhecimentos e desenvolva sua identidade e autonomia?

De maneira mais proeminente e intencional e com exposição de fotos da própria escola, foram colocadas as seguintes questões para reflexão da equipe: Por que os brinquedos ficam fora do alcance das crianças? Por que os brinquedos não podem ficar à disposição na sala de referência da turma para que a criança tenha possibilidade de escolha? Por que a sala de referência da turma não é organizada de forma a promover a interação entre as crianças em agrupamentos diversos? Por que há poucas atividades realizadas pelas crianças expostas na escola? Por que não há brinquedos e objetos confeccionados com diferentes materiais por adultos e crianças? Por que brinquedos quebrados ainda são oferecidos para as crianças?

Nesses momentos de discussão, foram pontuados aspectos das observações do espaço escolar que delinearão, em diversas formas, os sentidos das práticas pedagógicas assumidas pela equipe, com a finalidade de compreender como a organização dos espaços poderia proporcionar às crianças o progressivo desenvolvimento de sua autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito, criticidade, sensibilidade, criatividade, ludicidade e a apropriação das manifestações artísticas e culturais produzidas pela humanidade.

Afirmativamente, como veremos no item posterior, os estudos e as reflexões coletivos impulsionaram mudanças em atitudes e ações docentes, com impactos decisivos para a organização do espaço como motivadora de aprendizagem e de desenvolvimento humanos. No que se refere às relações interpessoais houve efetivação de possibilidades de encontros e relacionamentos provocadores de crianças com crianças e delas com os adultos do entorno. Oportunamente, sobre essa questão, Lima (2007, p. 18) explicita que:

A relação da criança com o adulto na escola é uma relação específica, porque o professor não é, simplesmente, mais um adulto com quem a criança interage – ele é um adulto com a tarefa específica de utilizar o tempo de interação com o aluno para promover seu processo de humanização.

Além disso, as reflexões provocaram a compreensão cada vez mais elaborada de que tudo o que apresentamos às crianças em termos de interações, espaços, ambientes, brinquedos, objetos e materiais diversos exigem especial riqueza e qualidade, como aspectos essenciais para a realização de uma ação educativa humanizadora. Na sequência, detalhamos as ressignificações empreendidas nesse trabalho.

(RE)SIGNIFICANDO A PRÁTICA: O QUE ESTAMOS FAZENDO? POR QUE ESTAMOS FAZENDO?

Com base nesse cenário observado, e ao pensarmos em melhorias das práticas pedagógicas, consideramos que duas questões devem constituir-se em elementos-chave para alavancar nossas ideias e reflexões, à medida que clarificam as especificidades do trabalho docente: O que estamos fazendo? Por que estamos fazendo dessa maneira?

Após as observações e constatações delas decorrentes, o próximo passo foi a reflexão conjunta com a equipe escolar sobre como o espaço é marcado pelas concepções pedagógicas assumidas pela equipe. Mesmo sem consciência desse elemento, o espaço também ensina, conforme defendido ao longo desta exposição.

Weisz (2002) esclarece que refletir em conjunto sobre as práticas educativas possibilita a criação de tempos para reflexão que ultrapassa os limites da simples constatação. Ao comunicar o que observamos e analisamos o observado, somos convidados a reorganizar nossas ideias e a buscar uma articulação entre teorias e práticas, com a perspectiva de avançarmos na clareza teórica acerca do nosso próprio trabalho.

Sob esse ponto de vista, é essencial destacar que a formação de uma identidade docente baseada numa cultura de pesquisa, reflexão e autoformação (MOSS, 2011) exige métodos de trabalho que viabilizem uma apreciação crítica e constante sobre a própria prática, sobre o que está se fazendo e sobre o olhar que os profissionais têm acerca da infância. Salienta que o diálogo e a reflexão auxiliam o professor a reconhecer-se a si mesmo enquanto criadores de significados.

Desse modo, uma análise geral dos espaços e ambientes da escola delineou essencialmente um espaço organizado de forma tradicional, apoiado no discurso assistencialista. O mobiliário era disposto e organizado de modo a priorizar a mobilidade do adulto, não havendo diversidade de espaços adaptados às necessidades das crianças e os brinquedos estavam dispostos longe do alcance das crianças. Basicamente, as crianças eram agrupadas coletivamente, tendo o professor como elemento central do processo educativo.

Essa realidade convocou-nos à busca de conhecimentos para reorganizar ações e atitudes docentes. Um documento legal essencial para isso foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Este documento institui a necessidade de propiciar condições adequadas (espaços e ambientes) para receber as crianças e contemplar suas características motoras e psicológicas. Também colocam a criança no centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, ao passo em que também se apropria da cultura e produz uma cultura própria da infância.

8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009, p. 2-3).

A partir de estudos das contribuições teóricas de Forneiro (1998), Gandini (1999) e Oliveira (2012), dentre outros já citados, a equipe foi motivada e incentivada a modificar e reestruturar os espaços e os ambientes. Ressaltamos que, embora as mudanças sejam graduais, pois ocorrem com o consentimento, o envolvimento e a compreensão dos envolvidos, pudemos notar transformações significativas na forma de organização dos espaços, conforme destacado a seguir. A partir no início do segundo semestre de 2014, a equipe do berçário e sete das onze professoras aceitaram readequar e reestruturar os espaços em função da atividade e da autonomia das crianças.

No berçário, 15 berços foram retirados e substituídos por colchonetes dispostos em tatames de EVA, para as crianças maiores descansarem e, ao acordar, decidirem se queriam permanecer deitadas ou levantar-se. Os berços, colchonetes e demais pertences de uso individual foram identificados por meio de fotografia a fim de contribuir para a formação da identidade e da autonomia das crianças pequenas. Na decoração do ambiente, foram instalados diversos móveis confeccionados com sucatas. Os bichinhos de pelúcia foram colocados em cantos e em cima de tatames dispostos pelo chão. Na altura dos bebês, foi instalado um espelho com um metro de altura, pois entendemos que este é um elemento essencial nos espaços da Educação Infantil. Quanto à refeição, ainda não foi possível deixar as crianças se alimentarem sozinhas, porém ficou instituído que a cada dia, três bebês seriam levados ao refeitório central para se alimentarem junto com as outras crianças. A estante de livros sonoros, de banho e pano foi recolocada na altura dos bebês para criar um ambiente estimulante aos sentidos e à curiosidade dos bebês, incentivando, assim, suas explorações do meio ao seu redor.

Das dez salas das turmas, seis foram reestruturadas. Nelas, o espaço foi reorganizado em áreas circunscritas, mais conhecidas como cantos de trabalho ou de aprendizagem. Foram introduzidas réplicas em MDF de armários, pias, geladeiras, fogões, baús, estantes de livros adequados à altura da criança. Os mesmos foram pintados e decorados pelas crianças, com auxílio de adultos. Tais mudanças pautaram-se na pro-

moção de interações infantis por meio de agrupamentos diversos, “[...] uma vez que o desenvolvimento social é visto como parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbio entre elas.” (GANDINI, 1999, p. 151). Também observamos, na prática, que o espaço assim organizado pode proporcionar maior mobilidade e visibilidade ao professor no momento em que as crianças estão nos cantos de trabalho.

Na área externa, não houve muitas modificações, porém, as educadoras se propuseram a expor, com mais frequência, os trabalhos realizados com e pelas crianças. Os brinquedos quebrados, que revelavam certo desleixo, foram substituídos por outros ou, ainda, foram retirados das caixas de brinquedos mensalmente, ou quando necessário.

Nos horários das refeições coletivas, foi instituído o *self service* e as colheres de plástico foram substituídas por talheres de aço inoxidável. A intenção foi proporcionar às crianças, maior autonomia para se alimentarem sozinhas e aprender a avaliar suas próprias necessidades alimentares, regulando a quantidade de alimentos a ser ingerida. Outra vantagem constatada na implantação do sistema *self service* foi a redução no desperdício de alimentos, pois, a criança se serve, escolhe o que quer comer e coloca o suficiente para saciar sua fome.

No decorrer desse processo de transformações, os relatos da equipe atenderam às expectativas que emergiram dos processos de diálogo e de reflexão realizados em conjunto, na medida em que demonstram continuamente a tomada de consciência acerca do valor da organização dos espaços nas IEs.

Buscamos compreender nesse processo de tomada de consciência acerca da importância da organização dos espaços, que se torna imprescindível considerar os interesses e necessidades das crianças no planejamento e na execução das propostas pedagógicas, para que esses espaços sejam fonte de ricas experiências de aprendizagem e interações sociais de qualidade, com a finalidade educativa de efetivação da apropriação infantil do legado cultural da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos recortes teóricos apresentados ao longo deste trabalho conforme Forneiro (1998), Barbosa (2006), Zabalza (1987), Horn (2006), Guimarães (2012), dentre outros, procuramos discutir e refletir sobre a importância da organização dos espaços como um elemento potencialmente acolhedor e desafiador na medida em que promove experiências de convivência, exploração, construção de identidades coletivas e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Para tanto, buscamos destacar a formação continuada em serviço como elemento essencial para que os profissionais da escola pudessem re-significar concepções de infância e educação que norteiam suas práticas pedagógicas e que, por sua vez,

determinam e condicionam suas ações e interações com as crianças, conforme destaca Krammer (2011, p. 129):

A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas.

No curso do processo de formação docente vivido, na experiência particular ora apresentada e discutida, revisitamos certezas, ampliando olhares e conhecimentos acerca da infância na perspectiva de rompimento paulatino e contínuo com a tradição adultocêntrica, firmando, no dia a dia da escola, compromisso com uma educação que reconheça efetiva e afirmativamente as especificidades da educação na primeira infância.

Pautados em referencial teórico também destacado ao longo desta exposição, buscamos defender uma proposta de organização de espaços que tivesse como base as potencialidades das crianças e expressasse a intencionalidade educativa dirigida à promoção da autonomia e emancipação da criança, como condição essencial ao desenvolvimento de uma educação humanizadora e de qualidade.

A esse respeito, Oliveira (2012, p. 82) afirma que:

O espaço constitui importante elemento na relação de aprendizagem, o que reforça a importância de refletir sobre ele, planejá-lo e aperfeiçoá-lo. Tal como ocorre em relação ao tempo, a estruturação dos espaços das instituições é fonte importante de mediações para a criança aprender a considerar localizações, dimensões e significações, conforme lida com situações ligadas a cada um deles. Ter um espaço organizado para as crianças, do qual elas se sintam realmente apropriadas e onde estejam seguras, amplia as possibilidades de interações variadas, prolongadas, estimulantes, afetivas, com diferentes parceiros, influenciando o desenvolvimento de sua atividade criativa. O espaço é assim considerado um elemento educador para as crianças.

Assim, entendemos que os espaços em IEs devem ser versáteis, prover acessibilidade de materiais e oportunizar condições para que as crianças se desenvolvam com autonomia e se fortaleçam como protagonistas durante o processo de apropriação de conhecimentos.

A respeito da escola parceira no estudo aqui apresentado, cabe ressaltar que os estudos acerca da organização dos espaços pautados na Teoria Histórico-Cultural, foram intensificados no decorrer do segundo semestre, com o intuito de reorganizar os espaços das outras duas salas restantes, visto que as mudanças são gradativas e en-

tendemos que o professor desenvolve e implementa as inovações pedagógicas com maior segurança, quando ele as compreende e aprende.

Nesse contexto, o professor de Educação Infantil aparece como um criador de elos de mediações, de acordo com Lima, Silva e Ribeiro (2010), ao assumir o papel de mediador entre a criança e o seu meio. Compreendemos que, para efetivação desse processo, a formação continuada, baseada em contextos específicos de trabalho, é um caminho no qual o professor pode se apropriar de instrumentos essenciais que contribuem, não apenas para o seu próprio desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, refletem na realização de suas práticas educativas com as crianças pequenas, a começar pela organização dos espaços.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini; LIMA, Elieuz Aparecida; MARCO, Marilete Terezinha. Organization of Spaces in Early Childhood Education: Reflection Training from Continuing Teachers. *Educação em Revista*, Marília, v. 16, n. 2, p. 43-62, Jun.-Dez. 2015.

ABSTRACT: The article aims to discuss the importance of the school space planning and organization in the learning process and during the intellectual and personal children development. It assumes that the space is an essential curricular element of an educational project that reflects the beliefs and pedagogical conceptions assumed by the professionals. The discussion is about an intervention research performed in a public school in Early Childhood Education, located in the city of Araçatuba, São Paulo, through systematic observations and pedagogical interventions were performed during continuous training schedules for the teaching staff. The theoretical contributions on the historical-cultural approach point out that the space organization provides the child, the right to become an active being, participatory and, therefore, protagonist of her learning process and of the development typically social. As a result, it is possible to conclude that the new spatial arrangements made at school could contribute, in a meaningful way, for the constitution of a school potentially more humanized and with more quality.

KEYWORDS: Education. Childhood Education. Organization of space. Teacher Continuing Education.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CHAVES, M. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o êxito da escola atual. In: FAUSTINO, C. R.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural* Maringá: Eduem, 2008. p.75-89.
- CHAVES, M.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. S. Intervenções Pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças. In: CHAVES, M. (Org.). *Intervenções pedagógicas e educação infantil*. Maringá: Eduem, 2012. p. 37-49.
- CHAVES, M. Leontiev e Blagonadzhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. *Revista: Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n.3, p. 81-91, set. 2014.

- 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. p. 229-281.
- GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ tradução Dayse Batista*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.
- GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e prática com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009. p. 82-94.
- GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 89-100.
- HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M.L.A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 117-132.
- LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.
- LIMA, A. E.; SILVA, A. L. R.; RIBEIRO, A. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Interfaces*, Suzano, v. 2, n. 2, p. 16-20, out. 2010.
- LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-55.
- MARTINS, L.M. *O desenvolvimento do psiquismo e educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores associados, 2013.
- MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 193-202.
- MOSS, P. Reconceituando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 235-248.
- NUNES, M.ER. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 31-46.
- OLIVEIRA, Z.R. de. A gestão pedagógica das instituições de educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; RIBEIRO, A. I. M. (Orgs.). *Gestão educacional: questão contemporâneas*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Presidente Prudente, SP: FUNDACTE, 2008. p. 121-146.
- _____. *Educação Infantil, fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. (Org.). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

REAME, E. [et al]. Matemática nos cantos de atividades diversificadas. In: REAME, E. [et al]. *Matemática no dia-a-dia da Educação Infantil: rodas, cantos, brincadeiras e histórias*. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 57-108.

VIEIRA, E. R. *A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2009.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Recebido em: 04 de abril de 2015.

Aprovado em: 28 de setembro de 2015.

