



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO COMO FATOR DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: VISÃO DE PROFESSORES.**

**LIDYANE ALVES DE MOURA**

Brasília, 2014.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**LIDYANE ALVES DE MOURA**

**ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO COMO FATOR DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: VISÃO DE PROFESSORES.**

Trabalho final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa.

Brasília, 2014.

## TERMO DE APROVAÇÃO

### Comissão Examinadora:

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira  
Universidade de Brasília

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe por absolutamente tudo. Sem seu carinho, eu nada seria. Obrigada por todo o amor, paciência, amizade e compreensão.

Ao meu pai por sempre acreditar em mim, pelo apoio, companhia durante todos esses anos e por me mostrar o valor da educação.

Ao meu irmão Jehudiel por ter me incentivado a estudar por uma vaga na UnB.

Ao Davi, por todo o amor, carinho, amizade, companhia e apoio durante essa caminhada.

Aos meus amigos que de alguma forma me ajudaram a estar aqui. Não preciso mencioná-los, ainda que sejam poucos, são verdadeiros.

À minhas companheiras de trajetória universitária, Késsia e Renata, sem nossa amizade e as “besteiras em bloco” a graduação não seria a mesma.

À minha orientadora e professora Dra. Maria de Fátima Guerra por ter me apresentado “formalmente” à Educação Infantil, por todo conhecimento, paciência e inspiração.

A todos os professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pelo conhecimento compartilhado e construído juntos. Meu sincero “obrigada” a cada um dos que foram meus mestres em alguma disciplina, vocês marcaram minha história e serão inspiração em minha prática.

## RESUMO

Este trabalho objetivou analisar a visão dos professores acerca da organização do espaço como fator de qualidade na Educação Infantil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada com cinco professoras de uma instituição particular de Educação Infantil. Usou-se como referencial ideias de autores como Zabalza, Forneiro, Sousa, Paniagua e Palácios, David & Weinstein, entre outros. Considerou-se como indicadores da qualidade da organização do espaço as seguintes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional. Observou-se que a organização do espaço não pareceu ser, no momento, uma prioridade na prática pedagógica das professoras entrevistadas, com exceção de uma delas. Assim, conclui-se que, embora quatro das cinco professoras realizem práticas que contemplam as dimensões do espaço educativo estudadas, apenas uma delas evidenciou entender o que, para Forneiro, é fundamental: a interrelação entre todas as quatro dimensões e a compreensão de que o espaço é um fator de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

**Palavras-chave:** Qualidade na Educação Infantil, Organização do Espaço, Visão de Professores.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>05</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>07</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>08</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS.....</b>	<b>09</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>I – MEMORIAL EDUCATIVO .....</b>	<b>11</b>
<b>II – MONOGRAFIA .....</b>	<b>15</b>
<b>1. Referencial teórico .....</b>	<b>16</b>
<b>2. Metodologia .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Fundamentação teórica.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2 Contexto da pesquisa .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 Participantes .....</b>	<b>31</b>
<b>2.4 Instrumentos e Materiais .....</b>	<b>32</b>
<b>2.5 Procedimento para a construção dos dados .....</b>	<b>32</b>
<b>2.6 Procedimento para a análise de dados .....</b>	<b>33</b>
<b>3. Apresentação e discussão dos dados .....</b>	<b>34</b>
<b>4. Considerações finais .....</b>	<b>51</b>
<b>III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>60</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro I</b> – Formação e experiência das professoras entrevistadas.....	<b>35</b>
<b>Quadro II</b> – Caracterização das turmas.....	<b>36</b>

**LISTA DE FIGURA**

- Figura 1** – Quadro Paradigmas de análise da qualidade na educação de infância, de Oliveira-Formosinho..... **20**
- Figura 2** – Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade..... **24**



**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

IQEI	Indicador de Qualidade na Educação Infantil
PBIIEI	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

## **I - APRESENTAÇÃO**

O presente trabalho de conclusão do curso de Pedagogia está organizado em três partes. Na primeira – Memorial Educativo – faço um breve relato da minha trajetória escolar e universitária.

A segunda parte – Monografia – relata a pesquisa desenvolvida na perspectiva da metodologia qualitativa com objetivo de analisar a visão de professoras sobre a organização do espaço como fator de qualidade na Educação Infantil.

Ainda quanto à monografia, ela está dividida em: referencial teórico que aborda um pouco da trajetória da Educação Infantil, a qualidade nessa modalidade de ensino e a Organização do Espaço como um fator da qualidade; metodologia, apresentação e discussão dos dados e considerações finais.

Na terceira e última – Perspectivas futuras –, teço algumas considerações sobre meus projetos profissionais futuros.

**PARTE I**  
**MEMORIAL**

## MEMORIAL EDUCATIVO

Desde que me recordo, sempre tive o incentivo dos meus pais com relação à educação. A minha entrada na escola foi tardia, já que 1997 eram poucas as escolas públicas que tinham vagas para crianças com menos de 6 anos de idade, sendo assim, ingressei na vida escolar nesse ano, aos 6 anos. Meu interesse pela escola vinha desde sempre. Recordo-me de quando me sentava no portão de casa e via as crianças passarem na rua no horário de entrada e saída da escola eu perguntava à minha mãe “quando eu vou à escola?”, ela tentava me explicar que em breve eu também poderia ter uma mochilinha e ir estudar. Como meus pais não tinham condição de me colocar em uma escolinha particular, a solução que encontraram para suprir o meu desejo de estudar foi presentear-me com muitas revistinhas de colorir, gibis, lápis de cor... Enfim, até a minha entrada na escola, cresci rodeada por materiais que me colocaram mais próxima desse universo ao qual queria fazer parte.

Quando finalmente chegou o tão sonhado dia de ir à escola, eu não aguentava de tanta alegria, ao mesmo passo em que meus pais estavam apreensivos e sentimentais. Fui na companhia dos dois até a escola que ficava a algumas quadras de casa. Ao chegar, me encantei com o que vi: paredes coloridas, muitas árvores e um parquinho organizado com diversidade de brinquedos, muitas crianças, uma casinha de madeira que parecia um castelo. Eu estava na escola! Minha mãe não chorou até que eu entrasse na sala de aula, porém soube depois que ela ficou a me esperar durante todo o período em que eu estive ali, com lágrimas nos olhos.

O primeiro dia de aula foi sensacional! Uma professora carinhosa e atenciosa nos recebeu a todos com muita alegria. Lembro-me de poucos detalhes do que aconteceu durante esse ano em que estive em sua companhia, mas o suficiente para saber que eu fui muito feliz. Eu não via a hora de chegar o dia seguinte para ir novamente à escola. A gente brincava, fazia atividades, cantava... O que eu mais gostava era quando a professora nos levava para a salinha de leitura e lá outra professora nos contava histórias e depois fazíamos uma atividade relacionada à história que havíamos escutado naquele dia.

Eu estudei nesta escola pelos quatro anos que se seguiram. Com exceção da professora da terceira série (hoje quarto ano), eu gostava de todas as minhas professoras. Fiz laços de amizade com todas. Eu as admirava e gostava de estar com elas, quase quanto gostava de chegar em casa e contar tudo o que havia vivido naquele dia para minha mãe. E era isso o que eu fazia quando chegava em casa: contava, com detalhes, tudo o que havia se passado no meu

dia na escola. Ao sinal de qualquer problema, minha mãe sempre estava disposta a ir à escola para resolvê-los.

A segunda parte do Ensino Fundamental foi um pouco difícil. Foi muito duro ter que lidar com a mudança de escola. Eu tinha que sair da escola que tanto gostava para ir para uma nova e isso era assustador. Iniciei a quinta série (sexto ano) em uma escola mais próxima de casa, porém tive muitos problemas: não conseguia me adaptar, chorava todos os dias para não ir à escola, sempre inventava uma dor de cabeça para que minha mãe não me deixasse ir, os professores constantemente faltavam às aulas. A professora de Geografia também dava aulas de Matemática, pois não havia uma professora de Matemática na escola, além disso, eu sofria com os apelidos que me colocavam os colegas, pois exatamente nessa época comecei a usar aparelho odontológico e também usava óculos. Meus pais, assim como eu, não estavam contentes com essa situação e me prometeram que no ano seguinte eu não estaria mais nesta escola. Foi quando meu pai descobriu que poderia pedir transferência para que eu e meu irmão estudássemos em uma escola próxima ao seu trabalho. Meu pai nos levou, então, para conhecermos a que seria nossa nova escola. Localizada a mais de 30 km de casa, a escola nos encantou, tanto pelo espaço - era uma novidade estudar em uma escola que não tivesse muros e sim cercas delimitando a escola – como pela forma como fomos recebidos.

Foram apenas três anos estudando naquela escola: o que restava do Ensino Fundamental. Longe de casa, era uma luta diária acordar antes de o sol nascer, enfrentar dois ônibus que muitas vezes quebravam no meio do caminho e tínhamos que partir para o terceiro. Porém, assim como a primeira escola que frequentei, essa me deixou marcas para sempre – a maioria, positivas. Também fui muito feliz nesta escola e enfrentei um novo processo de aceitação pela mudança ao ter que iniciar o Ensino Médio. No início não gostava muito da escola, foi apenas no 2º ano que comecei a me sentir parte daquele ambiente, foi quando comecei a me sentir acolhida pela escola. Guardo gratidão e muito carinho por muitos professores com quem aprendi muito e que ajudaram a minha construção como pessoa e contribuíram para minha escolha de curso de graduação.

Quando fiz o vestibular pela primeira vez, estava certa de que queria cursar Ciências Biológicas porque eu queria ser professora de Ciências como minha professora da sexta, sétima e oitava série, ou professora de Biologia como o professor dos dois últimos anos do Ensino Médio. Porém, logo percebi que o que eu realmente queria era ser professora, não necessariamente de conteúdos da Biologia. O que me fez afirmar isso? Quando tivemos aula

no laboratório e o professor levou corações de animais para que abrissemos para analisar o que havia dentro. Neste instante eu vi que não daria certo para mim.

Quando terminei o Ensino Médio fiquei sem “saídas”. Eu queria continuar estudando, porém meus pais não tinham condições de pagar uma faculdade para mim e outra para meu irmão. Foi quando encontrei no PROUNI a possibilidade de estudar. Depois de ganhar bolsa integral, comecei a cursar Pedagogia em uma faculdade particular. Foi quando eu tive certeza de que eu queria ser pedagoga. Porém, eu não estava satisfeita com as aulas que eu tinha na faculdade – a maioria sendo ministradas a distância. Quando decidi deixar o curso, eu já havia feito o vestibular da UnB. E para a minha surpresa e dos meus pais eu havia sido aprovada. Foi uma das maiores alegrias que senti, porque eu estudava para isso e sei que meus pais também me prepararam, desde antes de ir à escola.

Desde meu ingresso na UnB até a conclusão do curso, sempre procurei realizar os trabalhos propostos em cada disciplina no viés da Educação Infantil. Acredito que o que tenha me aproximado mais dessa área tenha sido a grande paixão que eu, quando criança, nutria pela escola e o desejo de ter frequentado uma escolinha. Meus estudos na Pedagogia me fizeram entender o quanto essa etapa é importante para uma criança, o quanto uma Educação Infantil de qualidade pode ser o diferencial em outras etapas escolares. A curta experiência de estágio que vivenciei também fez crescer meu amor pela Educação Infantil. Foram cinco meses de trabalho diário com crianças de 3-5 anos em uma escola particular. Durante esse período, pude perceber os desafios e as delícias de estar com crianças dessa faixa etária. A escola oferecia o ensino regular e o semi-integral, onde as crianças ficavam no turno contrário da aula. Como estagiei no integral, não havia uma professora, dividia a responsabilidade pelas crianças com outra colega, também estagiária. Foram dias de aprender e reaprender com meus erros e com meus acertos. Esse estágio somado às horas que passei na escola pública para conclusão do Projeto 4, foi enriquecedor para mim, como pessoa e profissional. Reafirmei a minha escolha pela Pedagogia e pela Educação Infantil.

O curso de Pedagogia fortaleceu a paixão que eu já nutria pela Educação. Desde as disciplinas que cursei, aos professores e amigos que conheci, todos acrescentaram uma semente no jardim que eu cultivei por 4 anos e que espero que dê muitos frutos em minha vida profissional e pessoal.

# **PARTE II**

# **MONOGRAFIA**

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

### A Educação Infantil

A criança, durante alguns séculos, foi vista como ser sem vez e voz. As suas especificidades não eram consideradas e, por esta razão, eram vistas e tratadas como “miniadultos”. Reflexo disso vê-se no modo como eram vestidas semelhantes às roupas dos adultos. Esperava-se da criança comportamento igual ao do adulto. Na Idade Média, elas compartilhavam com ele os mesmos lugares e situações, não havendo um sentimento de infância ou preocupação com essa fase da vida. Embora fossem tratadas e devessem se comportar como adultos, as crianças não compartilhavam do mesmo poder que tinham os mais velhos. Não tinham, ainda, sua opinião respeitada ou considerada (VALLE, 2010).

A concepção que se tinha sobre as crianças na Idade Média era, portanto, a de adultos em miniatura. Essa concepção influenciava a Educação Infantil da época que era baseada na educação familiar, onde era papel basicamente das mulheres educar as crianças até que elas pudessem ajudar os adultos em seus afazeres domésticos e de trabalho, para assim serem tratadas. Ou seja, as crianças eram educadas pela mãe até que do ponto de vista biológico, estivessem aptas a realizar as mesmas atividades que os mais velhos desempenhavam como tarefas domésticas para as meninas e demais trabalhos para os meninos, que acompanhavam os pais (VALLE, 2010).

Essa realidade perdurou até meados do século XVIII quando os estudos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) trouxeram uma nova visão sobre a infância, conforme ressaltado por Gadotti (2004, citado em VALLE, 2010 p.19):

Os estudos de Rousseau retiraram as crianças da posição de miniadulto, defendida na Idade Média, e trouxeram à tona a ideia de que elas tinham características próprias e que necessitavam de uma educação que respeitasse suas fases de desenvolvimento, com professores capacitados para tal entendimento.

Na Idade Moderna, portanto, a concepção sobre a criança foi se modificando e os adultos começaram a vê-la como ser dependente e fraco, necessitando proteção. Porém, a sociedade começou a tomá-la como alvo de preocupação apenas no século XIX devido à Revolução Industrial que demandou mão de obra para trabalhar nas fábricas: a entrada das mulheres de classes desfavorecidas na indústria, principalmente, fez com que estas mães se vissem obrigadas a deixar seus filhos aos cuidados de outros ou até mesmo sozinhos para poder trabalhar. Para atender a estas crianças que se encontravam, muitas vezes, em situações



de abandono e maus tratos, algumas instituições, como as creches, foram surgindo. Em um primeiro momento, essas voltaram-se apenas para o cuidado assistencialista: davam prioridade ao atendimento a crianças de famílias desfavorecidas, que necessitavam de cuidados relacionados à alimentação, saúde e segurança física. Portanto, essas instituições davam aos filhos de mães trabalhadoras um local para ficarem em segurança e terem suas necessidades básicas de sobrevivência atendidas.

No Brasil, esse atendimento assistencialista oferecido por creches também se instalou com o capitalismo decorrente da Revolução Industrial, no início do século XX. Embora a demanda por mão de obra feminina nas fábricas não fosse tão grande com relação a outros países, as instituições voltadas às crianças pequenas surgiram também no Brasil como um favor, uma caridade às mães que precisavam trabalhar nas fábricas e não tinham com quem deixar os seus filhos pequenos. O atendimento que era oferecido nas creches era basicamente relativos aos cuidados, higiene, alimentação e segurança física, não tendo um caráter educativo. Isto porque essas creches destinavam-se, em primeiro momento, às crianças de famílias desfavorecidas que ficavam sozinhas ou aos cuidados de outras pessoas, como os irmãos mais velhos (VALLE, 2010).

Durante algum tempo essas instituições serviram como uma estratégia do governo para combater a pobreza e contribuir para a sobrevivência das crianças, sem se importar com a qualidade deste atendimento (KRAMER, 1993 citado em VALLE, 2010).

Nos anos 1970, a concepção que se tinha de pré-escola, além do atendimento assistencialista, era de que essas instituições fossem uma “preparação” para as próximas séries. As pré-escolas, portanto, eram tidas como uma forma de compensar as crianças pobres para que quando chegassem à primeira série, tivessem as mesmas condições (culturais, afetivas e nutricionais) das demais crianças de classes mais favorecidas.

De acordo com Moura (2009), apenas no final dos anos 70, por decorrência de movimentos populares, entre outros fatores, se começou a debater aspectos relativos à qualidade da educação oferecida pelas instituições que atendiam as crianças de zero a seis anos. Os educadores reivindicavam uma educação que respeitasse os direitos das crianças.

A Educação Infantil para além do assistencialismo começou a se reconfigurar, principalmente com a Constituição Federal de 1988 que reconhece a creche como instituição educativa e a Educação Infantil, portanto, como um direito da criança de zero a seis anos, sendo dever do Estado e da família assegurar este direito. Esse direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reconhece as crianças como seres com especificidades e com necessidade de práticas pedagógicas adequadas. Nesta, a Educação Infantil foi definida como primeira etapa de Educação básica. Além disso, é reforçado o dever do Estado para com a garantia desse atendimento gratuito às crianças e abordada a exigência da formação docente em nível superior ou magistério para atuação na Educação Infantil. Ainda sobre a Educação Infantil, diz a LDBEN:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Porém, com a lei 11.274 de 2006, atualização da LDBEN, que altera a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, as crianças com seis anos são matriculadas no primeiro ano desta etapa de ensino e não mais na Educação Infantil.

Além disso, em função da Emenda Constitucional 59/2009 e a lei 12.796 de 2013 estabelece a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade. Ou seja, a partir de 2016, todas as crianças com 4 ou 5 anos deverão estar matriculadas na Educação Infantil, não mais sendo uma opção para a família, como antes. Considerando a nova configuração da Educação Infantil no cenário nacional e tendo-a como um direito da criança, é preciso atentar-se ao fato de que ela deve se dar com qualidade.

É preciso atentar-se ao fato de que na Educação Infantil as crianças necessitam de cuidados relativos à segurança física, alimentação, saúde, entre outros aspectos. Porém, a Educação Infantil precisa ter um caráter educativo. Educar e cuidar precisam estar de mãos dadas para assegurar os direitos das crianças. A publicação do documento Política Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1994) fortalece essa ideia de que educação e cuidado são aspectos indissociáveis no processo da educação das crianças e defende a melhoria de qualidade no atendimento oferecido pelas instituições voltadas aos pequenos.

### **Qualidade na Educação Infantil**

A Constituição Federal diz, em seu artigo 206, inciso VII, que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da garantia de padrão de qualidade. Porém, quando se fala em qualidade, é preciso pensar sobre qual definição damos a esse conceito.

A qualidade não é um conceito único e universal; é plural, complexo e subjetivo. A qualidade está constantemente em construção, modificando-se e contextualizando-se no espaço e no tempo. Esse conceito, envolvendo subjetividades, está baseado em valores e crenças, permitindo, assim, diferentes perspectivas e sendo passível de múltiplas interpretações. Merece destaque o citado por Correa (2003) de que ao se falar de qualidade, estamos falando de qualidades (SOUSA, 1998; 2006; ZABALZA, 1998; PASCAL e BERTRAM, 2009).

Sobre a qualidade, no que se refere às escolas, Zabalza (1998) diz que esta é algo dinâmico, algo que vai sendo alcançado, construído dia a dia e de modo permanente.

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. (Brasil, 2009. p.13).

Dentre os indicadores da qualidade na Educação Infantil, destaca-se o apresentado por Formosinho (2009): o tradicional e o contextual. Apresentamos a figura 1 para exemplificar:

Paradigma 1 – Tradicional	Paradigma 2 – Contextual
■ Externo	■ Interno (em diálogo)
■ Universal	■ Contextual
■ Comparativo	■ Permitindo o cruzamento de perspectivas
■ Orientado para os produtos	■ Orientado para os contextos, os processos e as realizações
■ Orientada para uma medição definida normativamente	■ Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares socio-cognitivos
■ Orientado para as generalizações	■ Colaborativo
■ Não colaborativo	■ Dinâmico
■ Estático	■ Apoiado

Figura 1 – Quadro Paradigmas de análise da qualidade na educação de infância, de Oliveira-Formosinho (2009 p.10).

Assim, o tradicional refere-se ao processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade a partir de agentes externos, de forma universal, comparativa, não colaborativo, orientado para os produtos e uma medição definida normativamente. Já o paradigma contextual centra o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade em processo colaborativo (criança, pais e educadores), dinâmico e contextual. A partir disso, neste trabalho adota-se o paradigma contextual – partindo de agentes internos e seu contexto.

A Educação Infantil, para que seja de qualidade, precisa, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), considerar as crianças como sujeitos de direitos, inclusive aquele de viver experiências prazerosas na escola ou creche. Além disso, o referido Referencial define alguns princípios nos quais esta etapa da Educação deve estar baseada para que seja de qualidade:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (p.13).

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil – PNQEI (BRASIL, 2006c), a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações e que depende do contexto, baseando-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades, por isso a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

Os referidos Parâmetros (BRASIL, 2006c) também dizem que uma Educação Infantil de qualidade precisa considerar as crianças como cidadãos de direitos, indivíduos únicos, singulares, seres sociais e históricos, seres competentes e produtores de cultura, ou seja, deve respeitar o sujeito em sua diversidade e atender aos direitos da criança, tais como igualdade de oportunidades, à autonomia e participação, à dignidade e respeito, ao conhecimento e à educação, a profissionais com formação específica, a espaços, tempos e materiais específicos, a brincar, movimentar-se, expressar sentimentos.

Em 1998, Sousa já discutia o que trazem os PNQEI (BRASIL, 2006c, p.4) quando diz que:

[...] a qualidade na Educação Infantil é, antes de tudo, a criação de condições necessárias para que a criança efetivamente se desenvolva, aprenda e caminhe na direção da autonomia e do exercício pleno da cidadania, com alegria e prazer. A qualidade se traduz em oportunidades diversificadas para que cada criança cresça, aprenda e se desenvolva a partir da nossa interferência criteriosamente planejada e desenvolvida e permanentemente avaliada.

Em 2009, o Ministério da Educação publicou, em segunda edição (a primeira é de 1995), o documento “Critérios para o atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 2009). Tais critérios referem-se à organização e ao funcionamento interno das creches, principalmente quanto as práticas do trabalho direto com as crianças, tanto quanto à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches – governamentais e não governamentais. Os direitos em destaque

nesse documento são: direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A discussão da qualidade no âmbito da educação infantil foi sistematizada, oficialmente, com a publicação de documentos como os PNQEI (BRASIL, 2006c) e com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – IQEI (BRASIL, 2009). Ainda que não tenham o status de lei, tais documentos revelam a preocupação e comprometimento do Governo Federal com a qualidade da educação oferecida às crianças de zero a cinco anos.

Antes disso, a qualidade da educação infantil já vinha sendo discutida em vários países, incluindo o Brasil. Sousa (1998), ao discutir o caráter multidimensional, contextual, valorativo e subjetivo do termo qualidade, já alertava para a necessidade de ter-se claro os critérios de análise e os indicadores de qualidade no âmbito da educação infantil.

Nos PNQEI (BRASIL, 2006c), vê-se uma distinção entre o sentido de parâmetros e de indicadores.

**Parâmetros** podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. **Indicadores**, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. **Parâmetros** são mais amplos e genéricos, **indicadores** mais específicos e precisos (p.8).

No documento IQEI (BRASIL, 2009 p.15), define-se indicadores como “[...] sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo”. Por meio deles – e é propósito do referido documento, é possível se avaliar a qualidade de instituições de Educação Infantil, em relação a aspectos como: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Zabalza (1998) elenca o que considera 10 aspectos-chave fundamentais para uma Educação Infantil de Qualidade: I. Organização do Espaço; II. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; III. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais; IV. Utilização de uma linguagem enriquecida; V. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as

capacidades; VI. Rotinas estáveis; VII. Materiais diversificados e polivalentes; VIII. Atenção individualizada a cada criança; IX. Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; X. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente.

Embora o autor apresente os 10 aspectos de forma enumerada, sabe-se que, na perspectiva da qualidade da educação infantil, nenhum aspecto-chave, indicador ou dimensão da qualidade, é mais importante que outro. Não havendo, assim, uma ordem hierárquica entre eles, mas uma integração. Todos são igualmente necessários à construção de uma educação infantil de qualidade.

No Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (PORTUGAL, 2009), a qualidade da educação infantil tem como base o Quadro Teórico de Pascal e Bertram, que a considera a partir de dez dimensões ou aspectos da qualidade:

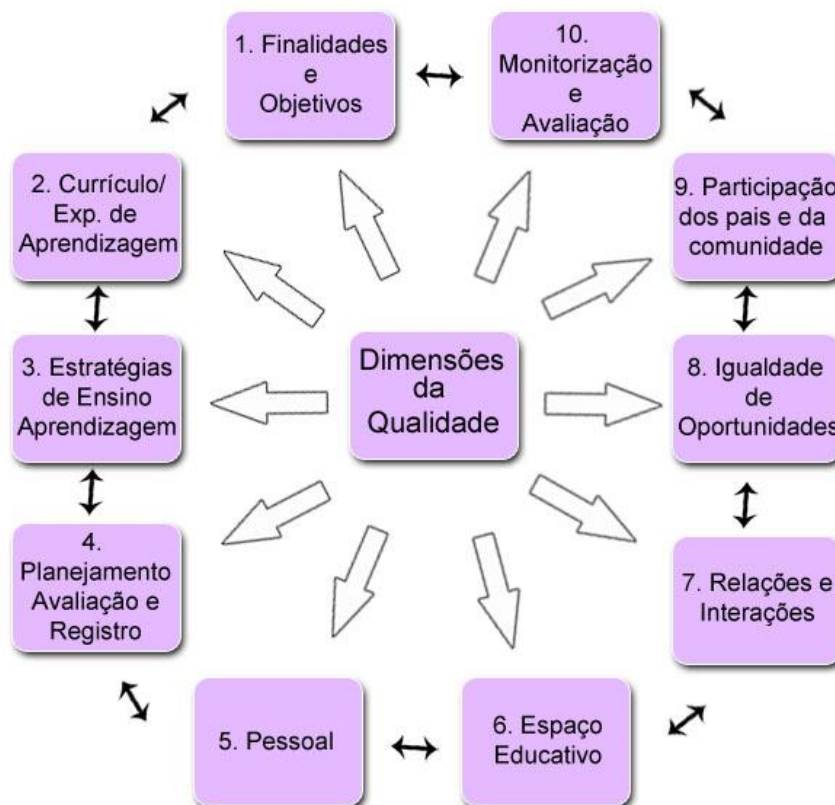


Figura 2 – Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade

Como sugerido pela figura, as dimensões da qualidade são múltiplas e supõem relações de integração. No presente trabalho, o foco é a sexta: espaço educativo.

### **A Organização do Espaço como fator de Qualidade**

Para a realização deste trabalho, é considerada como objeto de pesquisa a dimensão relativa ao Espaço Educativo. Porém, assume-se que ela, por si só não constitui a qualidade, mas é um dos fatores que influenciam a qualidade na Educação Infantil, nem sempre assim percebido pelo professor.

De acordo com o Manual DQP (PORTUGAL, 2009, p. 38), o Espaço Educativo é a dimensão que:

observa o contexto em que decorre o processo de aprendizagem. Deve ser considerado o espaço interior e exterior, tendo em conta as suas potencialidades como ambientes de aprendizagem [...] (p.38).

Os IQEI (BRASIL, 2009) definem o espaço, os materiais e mobiliários como uma das dimensões da qualidade.

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. (p. 50).

O mobiliário deve ser considerado dentro desta dimensão. As crianças precisam de um espaço que contribua para formação da sua autonomia, que lhes permita explorá-lo a partir de suas iniciativas. Para isso, o mobiliário necessita ser adequado aos pequenos, possibilitando-lhes o manuseio sem constante auxílio dos adultos. Os materiais também são relevantes dentro na organização do espaço, visto que a diversidade de materiais pode enriquecer as atividades realizadas no espaço, como brinquedos, livros e etc. Além disso, o espaço necessita ser estimulante, contar cores e formas variadas, e ser personalizado com produções infantis para que a criança se identifique nele. A partir das considerações, alguns indicadores são elencados de acordo com os IQEI (BRASIL, 2009) no que diz respeito à dimensão do espaço:



1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; 2. Materiais variados e acessíveis às crianças; 3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e as necessidades dos adultos.

Para Zabalza (1998), o aspecto Organização do Espaço, refere-se às particularidades da Educação Infantil quanto à necessidade de espaços amplos, diferenciados, acessíveis e especializados. Ou seja, a forma como está organizado este espaço destinado à Educação Infantil poderá influir na escolha de algumas atividades que estimulem, coisas como, a autonomia das crianças e o trabalho em grupo. O espaço, portanto, pode interferir em os outros aspectos-chave para a qualidade, já que este pode enriquecer ou empobrecer a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Segundo Battini (1986 p. 24, citado por ZABALZA, 1996 p. 231), o espaço é onde a vida acontece e se desenvolve:

Para a criança, o espaço é o que ela sente, o que vê e o que faz nele. Portanto, o espaço é a sombra e escuridão: é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno: é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar: é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio. São tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

As crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, assim como nós um dia frequentamos a escola, irão vivenciar variadas experiências e isso fará com que elas futuramente recordem o espaço em que viveram. É preciso que este espaço forneça, então, boas oportunidades e experiências agradáveis e prazerosas no presente para que as recordações futuras sejam positivas.

Na construção da Educação Infantil de qualidade, portanto, é preciso atentar-se também para o espaço e sua organização, já que as crianças satisfazem suas necessidades e se desenvolvem melhor em ambiente de aprendizagem intencionalmente organizado.

A forma de organização do espaço nas instituições de Educação Infantil pode e deve contribuir para a qualidade do ensino, desenvolvimento e aprendizagem das crianças considerando que elas “aprendem melhor em um ambiente estimulante, mas organizado, no qual podem escolher e agir por sua conta” (CARVALHO E RUBIANO, 1996).

Espaços de aprendizagem são espaços de experiência, daí a necessidade de, na educação infantil, planejá-los de modo a potencializar aprendizagem, oferecendo experiências diversificadas. Enfim, para que a organização do espaço contribua para uma educação infantil

de qualidade é preciso que o espaço escolar possibilite, de fato, condições para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Concorde-se com Forneiro (1996, p.237), na sua afirmativa de que a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que serão possíveis em sala de aula dependem da forma como os elementos do espaço físico estão organizados.

Um dos aspectos dessa organização está na proposta de Zabalza (1998) quanto aos aspectos chaves de uma educação de qualidade, antes referido: um ambiente enriquecido. Ou seja, um espaço estimulante, com materiais diversificados e polivalentes. Pensamento próximo vê-se em Paniagua e Palacios (2007), ao argumentarem que as crianças precisam encontrar na instituição escolar:

[...] um meio material e social enriquecido e sob medida, um ambiente com um amplo leque de ofertas que abarquem todos os aspectos do seu desenvolvimento – motor, cognitivo, comunicativo, socioafetivo – e que respeitem o modo como as crianças pequenas aprendem (p. 155).

Ao falar em espaço escolar como ambiente de aprendizagem, encontram-se dois diferentes termos que, embora tenham diferente significado, estão relacionados. O primeiro, o espaço, se refere ao espaço físico caracterizado por objetos, mobiliário, decoração e etc.; já ambiente, se refere ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem ali.

O ambiente, de acordo com Forneiro (1996, p. 233), possui quatro dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional. Embora possam existir independentemente, para que se configure como ambiente, as dimensões precisam estar interrelacionadas, conforme sugerido na Figura 3 a seguir.

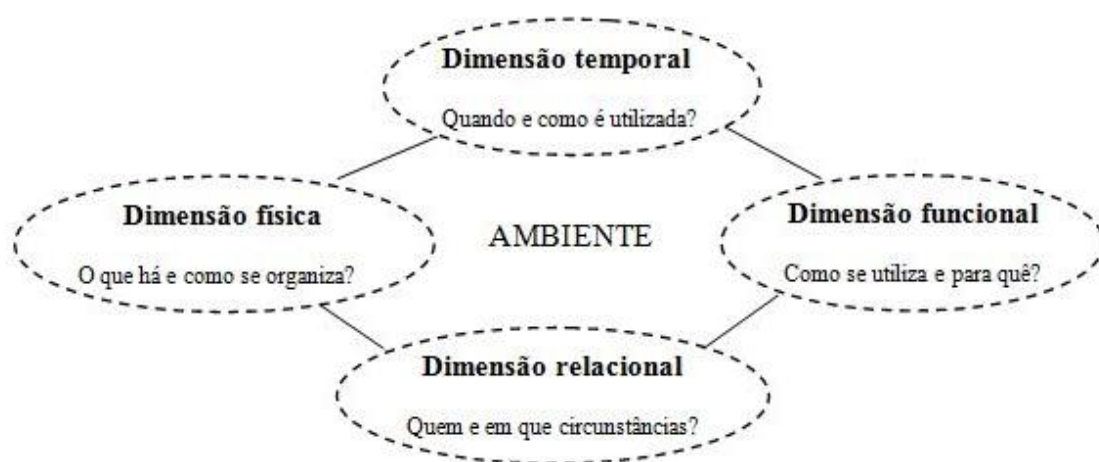


Figura 3 – Dimensões do ambiente escolar (Forneiro, 1996, p. 234).

Para a autora, a **dimensão física** se refere ao espaço físico propriamente dito, com suas condições estruturais, objetos e sua organização. A forma com a qual este espaço é utilizado e para que tipo de atividade ele será destinado está relacionada à **dimensão funcional**. A **dimensão temporal** diz respeito aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços, já que o tempo de cada atividade está relacionado ao espaço onde esta se realiza, ou seja, a organização do espaço deve ser coerente com a organização do tempo, e vice-versa. A **dimensão relacional** do ambiente refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula; essas relações são a que os alunos têm com as diferentes formas de acesso ao espaço e a interferência ou não da professora nos espaços e nas atividades que as crianças realizam.

O ambiente de aprendizagem, composto pelas dimensões anteriormente descritas, possui, segundo Forneiro (1998), elementos que se constituem, por si mesmos, conteúdos de aprendizagem. A integração e legitimação do elemento espaço como conteúdo curricular por parte dos professores passam por algumas etapas. A primeira delas refere-se ao fato do espaço ser considerado pelos professores como o lugar onde ele trabalha, como algo “dado”, algo que já está pronto e que o professor pouco pode fazer para mudar. A segunda etapa refere-se ao fato de os professores já enxergarem o espaço como algo sobre o qual eles podem tomar decisões, alterando-o de acordo a facilitar o seu trabalho. A terceira etapa é quando o professor não enxerga o espaço apenas como o lugar que trabalha ou o facilitador, mas como um fator de aprendizagem (FORNEIRO, 1998). Para essa autora, diferentes professores vivem e se comportam conforme a etapa em que estejam. Ou, em outras palavras, conforme a visão que têm do espaço.

Se muito da qualidade da prática pedagógica do professor depende de sua visão do ambiente, em suas várias dimensões, entre outras coisas, identificar a visão de professores de educação infantil sobre o espaço que trabalham e organizam, tem todo sentido quanto se busca compreender os fatores que contribuem para a construção da qualidade da educação infantil, a partir dessa prática.

A forma como o professor enxerga e organiza o espaço em que realiza a sua prática reflete no aprendizado e desenvolvimento de seus alunos. Ou seja, o educador pode organizar o ambiente de acordo com o objetivo que deseja alcançar. Segundo Pol e Morales (1982, citado em ZABALZA, 1998),

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser

coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se.

Portanto, a qualidade de trabalho dos professores depende, entre outros fatores, da significativa, da qualidade dos espaços, ou da sua organização e uso, junto às crianças. De certa forma, segundo Zabalza (1998, p.28), o espaço, além de afetar a satisfação das crianças que estão nas instituições de Educação Infantil, afeta a satisfação dos professores, que o utilizam como base do seu discurso pedagógico. Assim, os documentos oficiais também reforçam essa perspectiva ao mostrar que:

O espaço não é, portanto, algo dado, natural, mas sim, construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições (BRASIL, 2006a. P. 15).

Saber organizar intencionalmente um ambiente de aprendizagem desafiador e estimulante a fim de possibilitar diversas formas de aprendizagem às crianças é, portanto, uma das tarefas fundamentais do professor, que o utiliza como base para o seu trabalho. Um ambiente que esteja organizado de maneira estimulante fornece às crianças variadas maneiras de explorar, de viver e conviver no espaço.

Educadores do século dezanove como Fröebel (Alemanha, 1837), já atentavam para a importância da organização dos espaços educativos para a aprendizagem das crianças. Àquela época argumentava ele que o espaço de instituições voltadas às crianças pequenas deveria fornecer oportunidades para que elas tivessem contato com a natureza, animais, plantas, água e terra (BRASIL, 2006a).

David & Weinstein (1987, citado em CARVALHO E RUBIANO, 2007) destacam que um ambiente destinado às crianças, deveria atender a cinco funções relativas ao seu desenvolvimento: promoção de identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidades para o crescimento, sensações de segurança e confiança, e oportunidades para contato social e privacidade, que serão detalhadas a seguir.

Quanto à promoção de identidade pessoal, os autores se referem ao fato da criança poder desenvolver sua individualidade no ambiente. Ou seja, o espaço precisa estar organizado de forma a possibilitar que as crianças desenvolvam sua identidade pessoal, que reconheçam a si mesmas no espaço, que tornem esse ambiente familiar, para que estabeleçam

relações afetivas e possam vivenciar experiências significativas. Para isso, as crianças precisam ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e participar na organização do espaço e sempre que possível, considerar suas decisões.

Promover o desenvolvimento de competências das crianças diz respeito à autonomia. As crianças precisam de um ambiente que as envolva em desafios, fornecendo oportunidades para que possam satisfazer suas necessidades sem a ajuda constante de um adulto.

A promoção de oportunidades para o crescimento está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, social e motor. O ambiente precisa dar às crianças oportunidade de explorá-lo a partir de movimentos corporais e estimulação dos sentidos. As crianças necessitam de um ambiente que lhes permita correr, andar, saltar, pular, tentar, errar, tentar novamente, tudo com segurança. Além disso, precisam estar em contato com diferentes odores e sons como o cheiro das flores e o cantar dos pássaros, diversas texturas, cores, formas.

A sensação de segurança e conforto é essencial para nos sentirmos bem quando estamos em qualquer ambiente, principalmente para as crianças. As instituições de Educação Infantil, portanto, precisam oportunizar às crianças um ambiente seguro e confortável, que lhes permita sentir-se bem e protegidas neste espaço. Tal sensação pode se dar por meio de cores, iluminação, entre outros aspectos que convidem a criança ao toque e ao explorar o ambiente como um todo.

As relações estabelecidas em sala de aula também são importantes para o desenvolvimento das crianças e o espaço precisa promover oportunidades para o contato social e privacidade. As crianças necessitam ser respeitadas em seus momentos de privacidade e também demandam momentos para estar em socialização com outros colegas. Para isso, o espaço precisa estar organizado a atender essas necessidades.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – PBIIEI (BRASIL, 2006a) destacam essa ideia na afirmativa de que o ambiente físico destinado à Educação Infantil precisa promover aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagens e facilitar a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente.

Considerando, portanto, a relevância das funções do ambiente conforme propostas por David & Weinstein (1987, citado em CARVALHO E RUBIANO, 2007) ao professor preocupado com a construção da qualidade da educação infantil no cotidiano da sua prática, cabe considerar cada função e as suas interações desde o seu planejamento da organização do

espaço da sua sala de aula, o que inclui atenção especial à participação de cada criança, e do conjunto delas. Como afirmado por aqueles autores,

[...] a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pelas suas interações com adultos e demais crianças “coetâneas ou mais velhas”, dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para a realização de atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos (CARAVALHO E RUBIANO, 2007 p.116).

Em suma, é preciso pensar, também, no fato de que as concepções que os professores têm sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o seu papel nesse processo influem na forma como ele organiza o ambiente do espaço educativo da escola e, em especial, de sua sala de aula.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 Fundamentação Teórica da Metodologia**

A pesquisa desenvolvida segue a abordagem qualitativa tendo como objetivo analisar a qualidade da Educação Infantil na perspectiva da Organização do Espaço, a partir da visão de professores dessa etapa educativa. A opção por essa abordagem é dada ao fato de que a pesquisa qualitativa procura entender, permite a interpretação de fenômenos sociais (BORTONI-RICARDO, 2008) e devido a que:

Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados”. (PRODANOV; FREITAS. 2013)

Neste trabalho, os dados foram construídos por meio da entrevista semi-estruturada, a partir de um roteiro previamente elaborado com perguntas principais, permitindo maior liberdade para as respostas do entrevistado e elaboração de outras questões relevantes que surjam no ato da entrevista.

### **2.2 Contexto da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma instituição particular de Educação Infantil localizada na região administrativa Ceilândia, no Distrito Federal, que atende cerca de 200 alunos, entre 2 e 5 anos de idade.

As professoras que aceitaram participar da pesquisa foram entrevistadas na própria instituição. Por escolha da diretora da escola, as entrevistas aconteceram fora da sala de aula, no horário de descanso das professoras e em uma sala reservada que funciona como coordenação pedagógica da escola.

### **2.3 Participantes**

As cinco professoras entrevistadas trabalham atualmente com turmas dos Jardins I e II, com crianças de 4 e 5 anos de idade. Com idade entre 26 e 37 anos. Todas elas têm formação

em Pedagogia, sendo que apenas duas buscaram formação continuada com curso de especialização.

Por questões éticas, as professoras serão apresentadas na pesquisa por números de acordo com a ordem das entrevistas: Professora I, II, III, IV e V.

## **2.4 Instrumentos e Materiais**

Para a realização da entrevista, foi utilizado, além do roteiro para a entrevista semi-estruturada, um questionário simples para coletar informações de caracterização das participantes: idade, formação, experiência profissional, turma em que trabalha atualmente, idade dos alunos.

Com a devida autorização das participantes, utilizou-se um gravador de áudio do celular, para posterior transcrição das respostas dadas pelas professoras, além de folhas de papel para que as professoras pudessem fazer um desenho simples da organização de suas salas.

## **2.5 Procedimentos de Construção de Dados**

Para realizar a pesquisa, primeiramente, procurei uma escola pública de Educação Infantil localizada próximo à minha residência, porém não foi possível entrevistar as professoras, pois elas estavam terminando suas atividades devido ao início do recesso escolar. Com esse problema, procurei uma instituição particular onde já conhecia a diretora e proprietária da escola. Expliquei o motivo da pesquisa e pedi autorização para falar com cinco professoras, ela me pediu que voltasse no dia seguinte, pois verificaria a disponibilidade das professoras.

Ao voltar à escola, entrevistei a primeira professora após apresentar o termo de consentimento, explicando-lhe o motivo da entrevista. A professora foi muito receptiva, demonstrou interesse em contribuir com a pesquisa e conversamos com base no roteiro durante 40 minutos.

Na semana seguinte, voltei à instituição para entrevistar as outras quatro professoras. Da mesma forma com a primeira, cada professora foi entrevistada individualmente. Após assinarem o termo de consentimento (apêndice A), a cada uma foi pedido que fizessem um



desenho simples da organização de suas salas (anexos A, B, C, D e E) e, a partir do desenho, usado como estratégia para que as professoras se sentissem mais confortáveis com a entrevista, a conversa foi guiada.

Diferentemente da primeira professora que excedeu a entrevista contando outros episódios ocorridos em sua experiência profissional, as quatro entrevistas que seguiram duraram aproximadamente 10 a 15 minutos, cada.

É importante acrescentar o fato de que as professoras foram entrevistadas em seu horário de descanso. Esse horário foi escolhido pela diretora da escola.

## **2.6 Procedimentos de Análise de Dados**

A análise dos dados foi realizada com base nos indicadores elencados para este trabalho que são as quatro dimensões do ambiente, apresentadas por Forneiro (1996, p. 234): dimensão física, dimensão funcional, dimensão temporal e a dimensão relacional. Considerando que para que haja qualidade essas quatro dimensões precisam estar inter-relacionadas, como abordado no referencial, e que a visão das professoras influi na forma de organização dos espaços, a intenção, portanto, foi categorizar a visão das professoras entrevistadas nessas dimensões e suas interações.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A utilização do questionário permitiu levantar dados referentes à identidade das professoras entrevistadas, tais como o sexo, idade, formação, experiência profissional, composição da sua classe.

Para representar informações sobre cada uma das entrevistadas:

	<b>Idade</b>	<b>Formação inicial / Ano de conclusão</b>	<b>Experiência Profissional</b>
Professora I	33	Magistério (1998) Pedagogia (2009)	12 anos como professora, 9 anos na Educação Infantil
Professora II	37	Pedagogia (2013) Psicopedagogia (cursando)	1 ano como professora, 1 ano na Educação Infantil
Professora III	26	Pedagogia (2010) Orientação Educacional (2013)	3 anos como professora, 1 ano na Educação Infantil
Professora IV	30	Pedagogia (2012)	3 anos como professora, 3 anos na Educação Infantil
Professora V	27	Pedagogia (2007)	6 anos como professora, 3 anos na Educação Infantil

Quadro I: Formação e experiência das professoras entrevistadas.

Um dos fatores que precisam ser considerados para que se tenha qualidade na Educação Infantil é a formação adequada dos profissionais que atuarão nesta modalidade de ensino. De acordo com o Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (PORTUGAL, 2009) é relevante considerar a formação, qualificação e experiência dos membros do pessoal da instituição educativa para a qualidade na Educação Infantil. Além disso, é uma das exigências da LDB (1996) que esse profissional – educador – tenha formação mínima em magistério ou tenha nível superior: Pedagogia.

Vê-se que todas as professoras são pedagogas, o que deveria ser requisito mínimo para trabalhar na educação infantil. Das cinco, uma delas (professora I) era formada também em Magistério, mas buscou seu crescimento profissional, graduando-se em Pedagogia. Mas isto

só não basta. No caso da educação infantil, é desejável formação específica, bem como o compromisso das políticas públicas, das intuições educativas, de gestores e professores, relativo à educação continuada de seus profissionais.

Das entrevistadas, a minoria – professora II e a professora III – buscou curso de especialização, sendo a primeira pós-graduanda em Psicopedagogia e a segunda, já especializada em Orientação Educacional.

Quanto à experiência profissional dessas professoras, é possível perceber no grupo, apenas a Professora I tem uma vasta experiência em Educação Infantil em termo de anos de trabalho: 9 anos de atuação nessa modalidade de ensino. A de menor tempo de prática na educação infantil é a professora II.

O Quadro II a seguir, mostra as turmas com que as professoras trabalham, o número de alunos, a faixa etária das crianças e presença de monitor/auxiliar de sala.

	<b>Turma com a qual trabalha</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Faixa etária das crianças</b>	<b>Monitora/Auxiliar de sala?</b>
Professora I	Jardim I	23	3-4	Sim
Professora II	Jardim I	30	3-4	Sim
Professora III	Jardim II	24	4-5	Não
Professora IV	Jardim II	20	4-5	Não
Professora V	Jardim II	29	4-5	Não

Quadro II – Caracterização das turmas

Vê-se que todas são professoras do Jardim, sendo as duas primeiras do Jardim I – portanto, crianças menores – 3 e 4 anos. As demais são do Jardim II, que atende crianças de 4 e 5 anos. A turma da Professora V é numerosa – 29 alunos. Fica mais difícil para a professora dar a devida atenção individualizada a cada aluno, o que se agrava pela inexistência de monitor na turma, o que ocorre também com a professora III e IV.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), uma turma onde as crianças tem maior autonomia, ou seja, na faixa etária entre os 3-5 anos, é aconselhável que não se ultrapasse a razão 25 crianças por adulto. Esse é um fator importante a ser considerado, pois uma turma muito grande pode atrapalhar o trabalho pedagógico individualizado e em grupo, ainda mais a depender do espaço físico da sala.

### Dimensão física

A primeira dimensão do ambiente apontada por Forneiro (1996) é a física. Essa dimensão refere-se à organização do espaço físico propriamente dito.

A estrutura física é um importante fator a ser considerado quando se fala em qualidade da Educação, pois ela pode determinar a atividade a ser realizada, seja por sua dimensão, em suas características ou pelos materiais presentes nessa estrutura. De acordo com Forneiro (1996 p.246), alguns elementos estruturais da sala de aula podem influir no tipo de atividade a ser desenvolvida, seja enriquecendo-as seja limitando-as, tais como a dimensão da sala de aula, espaço anexo, posição das janelas, pontos de água e tipo de piso, entre outros relativos à estrutura física.

Quanto a dimensão física das salas de aula, a professora V relatou que no planejamento pedagógico da organização de sua sala de aula o espaço físico, por ser pequeno, também influenciou a tomada de decisão. Disse ela:

*“São mesas individuais, mas colocadas em grupo. Eu junto as mesas porque é a melhor forma de trabalhar. Tanto pela quantidade do número de alunos, tanto pelo espaço físico mesmo da sala. Então, no começo eram individuais. Então pra uma questão mais pedagógica mesmo, eu coloquei assim. Individuais, mas em grupos”.* (Professora V)

Vê-se que a professora apesar de limitada quanto ao espaço, conseguiu aplicar critérios pedagógicos na sala de aula. Com certeza a proximidade dos alunos facilitará a comunicação e a interação entre eles, o que pode tornar o ambiente ainda mais favorável à sua aprendizagem e desenvolvimento.

O limite que o espaço pequeno impõe ao planejamento do trabalho pedagógico da sala foi assim referido pela professora II:

*“Eu já tentei botar diferente, mas o espaço não deixa, porque, por exemplo, quando vem poucos alunos a gente encosta algumas cadeiras na parede pra ficar mais espaço e mais livre a sala, mas é a melhor forma que a gente encontrou de, pra que todos sentassem, foi assim. Então as mesas têm que ficar afastadas da parede pra poder caber todos os alunos, entendeu? Quando eu cheguei já tava assim, ai eu não... Dependendo do que a gente vai*

*fazer, inclusive dependendo da aula eu encosto na parede a gente faz um círculo com eles no centro, mas geralmente é assim mesmo”.*(Professora II)

A realidade dessas professoras quanto às implicações pedagógicas impostas por um espaço pequeno para o número de crianças em sala, não é um caso isolado. Com o aumento da demanda da educação infantil e a obrigatoriedade de matrículas a partir dos 4 anos, este tema precisa ser levado a sério no contexto das políticas públicas voltadas para a educação infantil, bem como deve interessar aos gestores de instituições educativas, à coordenação pedagógica e aos professores. Não apenas por causa da organização do espaço em si, mas porque isto interfere, negativamente, nas condições da aprendizagem da criança bem como nas condições de trabalho do professor. Bem diferente da intencionalidade do documento PBIIEI (BRASIL, 2006a), no sentido de, na educação infantil, se construir um ambiente físico:

[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (p.8).

Quando da descrição de suas salas de aulas e da sua organização, nenhuma professora deu destaque a coisas como: posição de janelas, tipo de piso, iluminação. Isto também não foi abordado pela pesquisadora e assim, não se sabe se as professoras percebiam possíveis implicações desses elementos estruturais, em seu trabalho pedagógico. No documento PBIIEI (BRASIL, 2006a), antes referido, é dito que:

As janelas, além de proporcionarem ventilação e iluminação adequadas, devem estar sempre ao alcance do usuário mirim, estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto, etc.) (p. 30).

Ao descrever a sua sala de aula a professora V destacou a presença de um ventilador, porém não explicou o porquê deste objeto estar presente, apenas o colocou em seu desenho por fazer parte da sala. No geral, as professoras se limitaram a colocar como relevantes em sua organização do ambiente, apenas mesas, cadeiras, armários e o filtro de água.

Tais fatores como a iluminação e ventilação precisam ser considerados na criação de um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. De acordo com os PBIIEI (BRASIL, 2006a), estes aspectos são essenciais à salubridade do ambiente, no que diz

respeito ao combate de focos de doenças e fazem com que o ambiente seja mais confortável para as crianças e os adultos. O uso preferencial de iluminação natural é considerado requerimento fundamental nas instituições, pois o conforto visual permitirá que a criança desenvolva suas atividades com maior comodidade. Além disso, uma boa iluminação permite que os espaços sejam mais valorizados, seus objetos mais bem percebidos e suas cores mais realçadas.

A importância de o professor considerar esses fatores na organização do espaço dá-se, portanto, ao fato de que uma boa iluminação favorece a aprendizagem das crianças já que elas podem perceber melhor o ambiente iluminado e não precisam forçar a visão para enxergar as atividades. O mesmo acontece com a ventilação: com a entrada de ar natural, as crianças poderiam se sentir mais frescas, explorar os seus sentidos ao perceber diversos odores vindos do ambiente externo.

Além da importância em proporcionar ventilação e iluminação natural, de acordo ainda com o PBIIEI (BRASIL, 2006a, p. 29) as janelas precisam estar adequadas às crianças.

Como as professoras não fizeram referências às janelas como importantes na organização do espaço pode-se inferir que muito provavelmente, elas não percebem a influência destas, em seu trabalho pedagógico e na aprendizagem de seus alunos. Todas relataram que uma das primeiras atividades que fazem durante o dia é atualizar o “mural do tempo”, esta atividade seria melhor realizadas se as crianças pudessem olhar para o tempo através das janelas.

É indispensável acrescentar que durante a descrição da organização, a professora III perguntou o que ela deveria colocar na organização, se era a disposição das carteiras; ao responder que ela colocasse aquilo que considerasse relevante, a professora permaneceu no mesmo padrão das demais: limitou-se à disposição das carteiras e armários. Nessa descrição, a professora V relatou que há a presença de um local apropriado para as crianças colocarem suas mochilas, e que elas as manuseiam com autonomia.

*“Aqui na frente a gente tem um espaço pra eles colocarem as mochilas, justamente pra deixar os corredores livres pra eles passarem, tanto perto das mesas, quanto no final na sala. Então deixam as mochilas aqui na frente. Eles chegam e deixam elas organizadinhas, uma do lado da outra. Não só eu enquanto professora, como eles enquanto alunos, já sabem utilizar o espaço que a gente tem em sala hoje, da forma como está organizada”.*

Segundo David & Weinstein (1987, citado em CARVALHO E RUBIANO, 2007) é importante que o ambiente construído para crianças possibilite o desenvolvimento de competências, isso inclui a promoção da autonomia. Ter no espaço físico um local destinado para que as crianças organizem suas mochilas de forma que não necessitem de ajuda constante do adulto, é uma das contribuições a essa promoção, além de contribuir para a formação da identidade e do sentimento de pertencimento.

Ainda quanto à estrutura física, a professora I disse que caso dependesse só dela, mudaria as cores das paredes e os cartazes afixados a elas, pois considera que a forma como está atualmente atrapalha a concentração das crianças. Vê-se que esta professora percebe aspectos físicos interferindo negativamente na aprendizagem das crianças. De fato, as cores também são fatores importantes no auxílio a práticas educativas de qualidade, além de contribuir para o estímulo de sentidos das crianças (David & Weinstein, 1987, citado em CARVALHO E RUBIANO, 2007). Variações de cores e tons são capazes de provocar emoções diferentes, além de estimular a comunicação visual, e isso deve ser considerado no planejamento dos espaços destinados a diferentes tipos de atividades. Os PBIIEI (BRASIL, 2006a p.31) consideram que:

[...] como regra geral, nos espaços em que é necessária maior concentração, como as salas de atividades e a biblioteca, por exemplo, devem ser evitadas as cores quentes, mais fortes e excitantes, destinando essas cores para elementos e detalhes da construção. Nesses ambientes, recomenda-se o emprego de tons mais suaves, em nuances pastéis, como o verde, o bege, o marfim para as paredes e o branco para o teto. Já nos ambientes de recreação e vivência, as cores primárias, em tons mais fortes, podem ser usadas para enfatizar o caráter lúdico, marcando setores de atividades e destacando-se na paisagem natural.

No PBIIEI (BRASIL, 2006a, p. 30) faz-se também considerações sobre as cores:

As cores têm importância fundamental para os ambientes destinados à educação da primeira infância, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade. O uso da cor, além do papel estimulante ao desenvolvimento infantil, pode ser também um instrumento eficaz de comunicação visual, identificando ambientes e setores.

Ao falar em área de recreação, as professoras relataram utilizar o pátio como outro espaço pedagógico, destinado à atividades mais lúdicas e relacionadas à psicomotricidade. Segundo Paniagua e Palácios (2007), o professor deve ter com o pátio o mesmo cuidado que

se tem em sala. O pátio da escola é uma área ampla, com cores em tons mais fortes e está composto por vários materiais como emborrachados, brinquedos de montar, escorregadores entre outros. Esse ambiente rico e variado, de acordo com Olds (1987, citado em CARVALHO E RUBIANO, 1996 p.110), oferece oportunidades para movimentos corporais e estimulação dos sentidos. Ou seja, a presença de vários materiais no pátio e o solo com o concreto e o emborrachado, permite que as crianças tenham mais oportunidades para se movimentar, para correr, subir e descer, escorregar. Para Forneiro (1996), os pátios de recreio precisam dispor de um grande espaço e estar equipados para enriquecer as possibilidades de jogo e segundo os PBIIEI (BRASIL, 2006a), com estes objetos e brinquedos manipuláveis e transportáveis disponibilizados, as crianças podem fantasiar e exercer sua criatividade.

### **Dimensão Funcional**

Nesta dimensão, analisa-se como e para quê se utiliza esse espaço. Para isso, as professoras foram questionadas quanto ao planejamento e rotina de atividades em sala e em outros espaços da escola.

Segundo Forneiro (1996), a organização do espaço é mais claramente condicionada pela atividade que será realizada. Ou seja, o tipo de atividade que está planejado pelo professor a ser realizada irá definir o tipo de espaço mais adequado, os materiais a serem utilizados e todo o conjunto.

Durante a explicação sobre como organizam e para quê utilizam as suas salas de aula, a partir da fala da professora III, destacou-se o fato de que a professora relatou que ao contar história para as crianças, mantém a organização das cadeiras de todas as aulas: grupos de 4 crianças por mesa; assim, algumas crianças tem de virar-se para enxergar as ilustrações do livro que vão sendo apresentadas.



- *Você muda a organização da sala pra contar a história?*

- *Aqui, não, não. Não mudo.*

- *Eles ficam nas cadeiras?*

- *Sim, ficam nas cadeiras. Eu peço pra olhar e eles viram as cabeças pra olhar né. E é isso, mas eles gostam de historinha. Às vezes eles escolhem o livrinho pra eu ler, “tia lê esse”. Eles gostam realmente, prestam atenção e no final sempre fazem comentário “tia mostra a figura de novo”. Sempre estão perguntando.*

É importante considerar, de acordo com David & Weinstein (1987, citado em CARVALHO E RUBIANO, 1996), que a segurança e o conforto das crianças devem ser atendidos ao se pensar a organização do espaço. Segundo os PBIIEI (BRASIL, 2006a p.17), fatores como conforto térmico, conforto visual, conforto acústico e segurança contribuem para a qualidade das instituições de Educação Infantil. Assim sendo, a forma como a professora planeja a realização da atividade como, por exemplo, a contação de história, precisa proporcionar o conforto da criança.

Ao se sentir confortável, a criança pode ter melhor aproveitamento na atividade de contação de história e outras. O conforto é um dos quesitos fundamentais para que as crianças se sintam à vontade para ler ou estar em atividade de leitura. Mendoza et. al. (2008) recomenda a presença de almofadas, porém esse conforto poderia ser garantido com uma nova disposição das carteiras.

A professora I relatou que, quando realiza atividade de vídeo, faz alterações na organização da sala para melhor aproveitamento da atividade por parte das crianças, considerando o conforto delas:

*Quando o tempo tá quente, eles gostam de ficar sentados no chão. Eles ficam sentadinhos assim, comportados, você pensa que não tem ninguém nessa sala. Eles gostam mesmo, então uma vez na semana eu gosto de passar vídeo, geralmente na quinta-feira, porque na sexta já tem os brinquedos. Quando o tempo tá assim muito frio, eles ficam sentadinhos na cadeira mesmo. Eu coloco os menores na frente. Eles gostam de sentar no chão, fazem perninha de índio, que nem eles fazem e eles falam, aí assistem desenho, uma gracinha.*

Embora tenha relatado fazer alterações na organização da sala de aula, a professora I disse que o único momento em que faz isso é quando as crianças vão assistir a vídeos. Quando questionada quanto à organização de sua sala de aula seguir determinado modelo em todas as aulas, a professora I disse que ao chegar para trabalhar nesta escola, a organização da sala já estava definida desta maneira e que ela apenas deu continuidade. Esse relato se repetiu na entrevista com a professora II. É possível perceber na fala dessas professoras que a organização das suas salas não parte necessariamente do interesse das crianças ou resulta de questões pedagógicas. Ou seja, elas não pensam o espaço a partir do uso que irão fazer dele.

Analisa-se que a definição da organização da sala de aula, portanto, não é definida, na maioria dos casos, no planejamento do professor. Ao ser questionada sobre o porquê de não alterar a organização para contar a história para as crianças, a professora III disse que sua sala segue determinada organização por definição da diretora da escola. Porém, ao entrevistá-la, a diretora, que estava por perto, pediu a palavra:

*“Não, no caso, eu deixo as salas de aulas com definição das professoras, o ambiente elas que deixam a vontade né? Então eu deixo a vontade. Cada uma tem sua maneira de deixar a sala da melhor maneira possível para eles. No caso das historinhas mesmo, eu já falei pra elas, “você é quem decide, se querem tirar eles de sala”. Tem professora que traz eles pro pátio, faz rodinha, cada uma tem seu planejamento. Eu sempre oriento elas que a sala é delas, então elas fazem da melhor maneira possível, contanto que tenha o retorno das crianças”.*

Neste caso, podemos analisar a partir da fala da diretora que ela compreende a importância do planejamento da professora estar adequado ao espaço onde será realizada determinada atividade. Porém, não é possível concluir quem define a organização das salas de aula dessa instituição, uma vez que três professoras (I, II e III) relataram que a organização de suas salas já estava previamente definida, enquanto que as professoras VI e V disseram que elas mesmas organizam de acordo com a atividade que pretendem realizar. Além disso, a professora V relatou ter o aval da diretora para definir a forma como melhor trabalhar:

*“Não só o espaço em sala, quanto também aqui (pátio). Então eu sempre planejo a aula direcionada para o espaço que eu tenho. Porque às vezes a gente tem um objetivo, mas não consegue alcançá-lo se a gente não pensar no todo. Então se eu to trazendo um conteúdo, eu tenho que pensar em qual local é melhor pra trabalhar aquele conteúdo, se é em sala mesmo ou aqui no espaço que a gente tem na escola”.* (Professora V)

Entre os usos que se faz desse espaço também é preciso considerar o aspecto do conforto visual, como dizem os PBIIEI (BRASIL, 2006a p.17). A professora I considerou que os cartazes afixados nas paredes de sua sala não contribuem para isso:

*“Fica muita poluição visual no meu ponto de vista. Como é um, como eu posso falar? Não é bem norma da escola. É um critério de ter cartazes. Mas eu acho que até confunde as crianças. Eu acho. Agora tá até bom porque eu tirei, mas fica muita poluição visual. Eu acho que atrapalha os meninos. Eu mudaria nesse sentido, não deixaria muita coisa assim pra eles não. Trabalharia com o cartaz, deixaria assim uma semana, ai tiraria, entendeu? Não deixava assim sempre. Deixava a criança ir trabalhando. Ai vai colocando, colocando, isso no meu ponto de vista, não é legal. Mas como é uma empresa, é uma norma. Talvez se eu for pra outra escola seja diferente. Mas se dependesse só de mim eu mudaria sim. Tanto é que na coordenação a gente já até tentou falar, mas..”.*

A decoração do espaço, como a sala de aula, contribui para o conforto visual das crianças e é, também, um importante aspecto quando se fala em qualidade a partir da organização do espaço, já que a forma como o espaço está decorado diz muito sobre as atividades realizadas e sobre o ambiente de aprendizagem em que as crianças estão inseridas. De acordo com Forneiro (1996 p.260), a decoração e organização do espaço podem tornar sala de aula e escola em geral mais agradável. Cartazes e murais afixados às paredes podem contribuir para essa harmonização do ambiente, porém, se forem adequadamente utilizados o que, segundo a professora I, não está acontecendo em sua sala de aula.

A decoração da sala de aula pode ser um estímulo à criatividade e, portanto, à aprendizagem das crianças. Porém, de acordo com Forneiro (1996, p.261), é importante, para a promoção de identidade pessoal das crianças, que elas participem dessa decoração. Segundo a professora I, os murais são constituídos de trabalhos realizados pelas próprias crianças,

porém o que não lhe agrada é o excesso de atividades que a escola estabelece que estejam afixadas nos murais. E, embora seja uma norma dessa instituição, a professora demonstrou em sua sala estar incomodada e preocupada com esse aspecto, alegando retirar o excesso de cartazes sempre que possível.

Ainda quanto ao uso que se faz desses espaços, as professoras relataram adequar, na maioria das vezes, as atividades ao espaço físico. Elas disseram que atividades que exigem maior movimentação das crianças são realizadas no pátio, já que a sala de aula tem pouco espaço para isso:

*“Agora, igual eu te falo, se eu trago algo mais lúdico, eu utilizo o espaço da escola. Por exemplo, se eu trago um jogo, eu uso o pátio, porque eu sei que aqui na sala não tem como. Então a gente tem o espaço pra isso. Quando eu insiro algo pra trabalhar o conteúdo com ludicidade, por exemplo com bambolê, eu tenho que descer aqui, porque lá em cima na sala não dá. Mas uma dinâmica ou outra eu consigo fazer na sala, porque tem o espaço pra isso. A questão do espaço não me impede de fazer uma dinâmica ou trazer alguma atividade diferenciada. Agora quando parte pra jogos e brincadeiras eu tenho que trazer pro pátio. Mas geralmente não me atrapalha. Dependendo do objetivo que eu tenho, eu consigo sim com o espaço que eu tenho. Agora como nos jogos tem que correr, faço sempre no pátio”.*  
(Professora V)

Conforme recomendam David & Weinstein (1987, citado por CARVALHO E RUBIANO, 1996), as crianças precisam de oportunidades para crescimento como estimulação dos sentidos e movimentos corporais, tais como correr, subir, descer, andar e pular. Ter um espaço destinado à isso, tanto na questão física, como no planejamento do professor, pode proporcionar às crianças a possibilidade de tentar, falhar e tentar novamente.

Com esse espaço destinado à movimentação corporal, como atividades de psicomotricidade, a sala de aula não precisa, necessariamente, ter muito espaço livre, podendo ser utilizada para outras atividades, a partir do que defende Forneiro (1996). Portanto, ao realizar tais atividades no pátio, as professoras podem utilizar as salas de aulas para algo que exija menos movimentação, como atividades de recorte e colagem ou dinâmicas menos elaboradas.

Porém, ainda de acordo com Forneiro (1996), é importante considerar a polivalência do espaço. Ou seja, um mesmo espaço pode ser utilizado de diversas maneiras. É o caso das

sala de aula da professora V, por exemplo, que a utiliza para várias atividades como dinâmicas, artísticas, alfabetização, entre outras. A professora I também relatou utilizar a sala para assistir vídeos, brincadeiras do dia do brinquedo e atividades de colagem e pintura. A partir da fala das professoras, é possível perceber que sala de aula possibilita a realização de diferentes atividades. Porém, para que isso seja possível, a organização da sala de aula precisa ser flexível e acompanhar o planejamento. Por isso é importante que o professor tenha claro que há relação entre o espaço e atividade que irá ser realizada, embora entre as entrevistadas, a que mais se aproximou desse pensamento foi a professora V.

### **Dimensão temporal**

Esta dimensão refere-se à relação existente entre o tempo de cada atividade e o espaço onde ela será desenvolvida. Para conhecer a visão das professoras acerca dessa relação, utilizam-se aqui aspectos relativos ao planejamento e rotina de atividades.

A rotina das professoras entrevistadas é basicamente a mesma: as crianças chegam na sala, atualizam o “mural do tempo”, cantam uma música ou ouvem uma história, fazem atividade, lancham, vão ao banheiro, voltam para a sala, fazem uma nova atividade e encerram com brincadeiras em sala com massa de modelar ou jogos de encaixe, por exemplo. Foi possível perceber que o recreio das turmas é alternado, devido a que a estrutura dessa escola é pequena e não comporta todas as crianças juntas ao mesmo tempo, no mesmo espaço. Com isso, também é possível analisar a relação entre o tempo da atividade e o espaço a que é destinado.

Ter uma rotina onde seja definido o tempo de cada atividade e em que espaço ela será realizada, é muito importante para que as crianças se situem. De acordo com o RCEI (BRASIL, 1998), a rotina é considerada:

um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer. (p.73).

Quanto à importância da rotina, as professoras I e III comentaram:

*“A gente costuma seguir uma rotina, né? Até pra eles assim, com o tempo, eles já sabem tudinho, a hora de cantar... Até pra se adaptarem”.* (Professora III)

*“Eles já sabem a hora da atividade. Eles são bem disciplinados quanto a isso. Sabem a hora do lanche, de ir ao banheiro lavar a mãozinha, já sabem a rotina que a gente trabalha todo dia, observar o calendário. Tanto é que quando eu esqueço eles já cobram “tia que dia é hoje?”. Então eles já sabem a rotina, quando tem que ir para a sala do karatê, do balé...”* (Professora I).

Para David & Weinstein (1987, citado por CARVALHO E RUBIANO, 1996), é importante que os ambientes construídos para crianças promovam a sensação de segurança, já que é um dos princípios fundamentais que estas se sintam confiantes para explorar o espaço e assim desenvolver-se de forma motora, emocional e cognitivamente. Ter uma rotina, portanto, proporciona essa sensação de estarem seguros dentro deste espaço.

A relação entre o tempo e o espaço também vai definir, por meio da rotina, momentos em que as crianças vão se relacionar umas com as outras, o momento da atividade individual, do jogo, da brincadeira livre e dirigida, e de higiene:

*“Sempre, uma vez por semana, a gente sai só pra brincadeiras dirigidas, eles não vão pro parque, eles já sabem, eu explico pra eles: hoje a gente vai brincar de rodinha, porque brincadeira dirigida não faz sentido pra eles, então falo ‘vamos brincar de bola’”.* (Professora I).

*“Ai segunda e sexta tem parque. Ai a gente vem pro parque. Mas tem dias que a gente vem pra atividades dirigidas, ai eles já sabem que não é pro parque, mas pra atividade dirigida. Eles gostam muito daquele joguinho, boliche. Eu faço boliche, trabalho em grupos, ai gente vai realizando as atividades”.* (Professora V)

A forma como a professora organiza o espaço da sala de aula, de acordo com a atividade que irá realizar, situará as crianças nesses diferentes momentos. A professora I disse que no momento de brincadeiras com massinha e blocos de encaixe, são quando as crianças encontram um espaço para maior interação com os outros colegas:

*“Engraçado que no momento que eles estão brincando, tanto de massinha, quanto de bloco, eles vão conversando, contando coisa de casa, aí você vai conhecendo um pouco melhor eles, sabe como eles são tratados em casa, eles imitam, a mesma coisa eles fazem em casa imitando o professor. Aí através dos brinquedos eu fico observando o que eles estão falando, interessante”.*

Possibilitar a interação social com os outros colegas é um dos aspectos importantes em um ambiente destinado às crianças. Segundo David & Weinstein (1987, citado por CARVALHO E RUBIANO, 1996), o ambiente precisa atender essa necessidade das crianças promovendo o contato social. Trabalhar com atividades em grupo ajuda nesse aspecto. Embora tenha relatado não fazer um planejamento, a Professora IV disse que trabalha com grupos pequenos e grandes.

*“Decido na hora. Quando eu vou fazer atividade em grupo eu junto as mesas. Ai eu faço um grupo grande, dependendo da quantidade de alunos, ou divido o grupo em dois”.*

Para Olds (1987, citado em CARVALHO E RUBIANO, 1996), ter espaço e tempo para trabalhar com grupos pequenos diminui o estresse das crianças e incentiva-se a participação individual. Apesar de precisar do contato social, as crianças também necessitam de um espaço que promova a sua privacidade. Esse aspecto não foi encontrado na fala de nenhuma das professoras, já que elas não organizam momentos de atividades individuais e não há um espaço em suas salas destinado para que as crianças se sentem sozinhas ou se afastem do grupo caso tenham necessidade.

Quando as crianças vão ao pátio para realizar atividades dirigidas, esse horário também é combinado com as demais turmas. Porém, dentre as professoras entrevistadas, não foram todas que relataram fazer atividades na área externa à sala de aula. A professora II disse que a maioria das atividades acontece em sala, que quase não leva seus alunos para área externa, embora façam algumas atividades lá. A professora IV também assumiu, em sua entrevista, que quase não realiza atividades com seus alunos na área externa, apenas quando vai ao pátio fazer atividades dirigidas, ou seja, uma vez por semana. Esse fator, de acordo com Forneiro (1996), pode dar origem a um ambiente estressante, já que as crianças passam a maior parte do tempo confinadas em sala. Uma Educação Infantil de qualidade preza pelo ambiente relaxante, aconchegante, sossegado e acolhedor.

### **Dimensão relacional**

Nesta dimensão discute-se a relação das crianças com o espaço e a interferência ou não da professora. É importante perceber se as crianças participam da organização do espaço onde aprenderão ou se são impostas a determinado modelo.

Considerar que as crianças aprendem a partir da vivência e observação da realidade é colocá-las como protagonistas de sua aprendizagem. Para Forneiro (1996), é possível perceber se as crianças estão sendo vistas assim a partir de como é a organização do espaço da sala de cada professor.

As professoras foram questionadas quanto à participação das crianças no planejamento da organização do espaço e, apenas a professora V relatou que a organização atual da sala foi pensada, além da praticidade do trabalho e da questão estrutural do espaço físico, a partir das necessidades da criança:

*“Melhor concentração, melhor atenção na aula. Melhorou sim, 99% eu diria. E também a forma como está é um ambiente acolhedor, as crianças gostam. Tanto que elas sentiram também a diferença. Que no começo era individual né? E eles sentiram a diferença e positiva. Tanto pra mim enquanto professora, tanto pra eles enquanto alunos. Eu senti isso deles mesmo, melhorou bastante. Também a questão de espaço pra eles transitarem na sala”.*

É importante atentar-se ao fato de que, a partir da fala das professoras entrevistadas, as crianças têm pouco ou nenhum espaço dentro dessa instituição para estar com outros de diferentes idades e turmas. De acordo com Forneiro (1996), é fundamental considerar, no que se refere às crianças, que elas necessitam de espaços para estar com outros, bem como espaço para descanso, para estar isolados, para correr. Porém, conforme já destacado, segundo as professoras, essa dificuldade dá-se por questões estruturais da escola.

Quanto à participação das crianças no planejamento da organização do espaço, as professoras relataram que elas são as responsáveis por definir a organização e o planejamento. Com exceção da professora V que disse ter modificado a organização de sua sala ao avaliar que a forma como estava prejudicava a concentração e aproveitamento das aulas pelas crianças. Além disso, a professora II disse que as crianças só modificam a organização do



espaço ao arrastar os móveis:

*“o que elas modificam é assim, elas vão afastando. Essa mesa aqui tá distante, mas de vez em quando eles vão encostando ela na porta. Mas eles não tiram assim porque querem, é porque vão empurrando, ai daqui a pouco o outro empurra, ai elas acabam se arrastando”.*  
(Professora II)

De acordo com os PBIIEI (BRASIL, 2006a) e Mendoza, Rosado e Lebron (2008), um aspecto importante é a adequação do mobiliário, equipamentos e o próprio espaço à escala da criança, pois permitem o desenvolvimento da autonomia e independência. De certo modo, portanto, podemos analisar que as crianças dessa instituição, a partir da fala da professora II, contam com como mesas e cadeiras que são leves e estão dispostas de modo a permitir a mobilidade das crianças no espaço, fazendo com que este seja mais interativo, e a circulação livre da professora por entre as mesas. Ao oferecer móveis que possam ser manipulados pelas crianças sem a ajuda de um adulto, esse espaço está dando oportunidades para promoção da autonomia das crianças (DAVID & WEINSTEIN, 1987, citado por CARVALHO E RUBIANO, 1996).

Porém, considerando a fala das professoras I, II, III e IV durante toda a entrevista, as crianças pouco influenciam na decisão da organização do espaço. A definição, quando parte das professoras, é sempre direcionada a partir do que elas pensam, o que é mais adequado ao seu trabalho, a praticidade e locomoção dentro de sala.

Forneiro (1996) fala da importância de as crianças atuarem na organização do espaço para que esse se torne mais significativo. Com suas necessidades sendo consideradas e podendo atuar também na organização do espaço, as crianças se sentem “donas” da sala de aula e encontram no espaço possibilidades de desenvolvimento de sua identidade pessoal, um dos aspectos significativos para David & Weinstein (1987, citado por CARVALHO E RUBIANO, 1996). Ao participar da organização e personalização do seu espaço, as crianças estão desenvolvendo sua identidade pessoal, a identidade de lugar, a noção de pertencimento e desenvolvimento de sua individualidade.

Quanto à participação das crianças na organização do espaço, as professoras foram diretas: elas participam, mas com interferências da professora:

*“Participam. Eu procuro colocar sempre alternado. Menino com menina. Não costumo*

*deixar não. Coloco misturado. Eu que defino o lugar delas sentarem, senão fica só o grupinho. Sempre os mesmos. Sempre a panelinha”.* (Professora IV)

*“No começo do ano eu comecei a trabalhar individual, mas vi vários dias que eu não tava tendo retorno, eu não tava tendo atenção das crianças, tava difícil de passar o conteúdo, então eu tive que de alguma forma mudar em sala uma questão física mesmo, das mesas, pra ver como ia ser. Então coloquei desse jeito, em grupos. E fui continuando meu conteúdo de tal forma que eu ia conseguir. Então eu consegui meu objetivo”.* (Professora V)

É possível analisar da fala da professora IV que, ao ser questionadas sobre a participação das crianças no planejamento da organização do espaço, ela se limitou a dizer onde essa criança irá se sentar; porém, ainda assim, deixou claro a sua interferência nessa decisão. Ao considerar em seu planejamento da organização do espaço que as crianças escolherão o lugar onde querem sentar, a professora pode estar priorizando as oportunidades para que as crianças desenvolvam a sua identidade pessoal a partir da personalização do espaço. Porém, o cuidado em não deixar que se sentem sempre com os mesmos colegas, também dá oportunidade para o contato social.

Ao observar a fala da professora V é possível analisar que há a participação das crianças no planejamento e organização do espaço de fato. Quando a professora diz que repensou a sua maneira de organizar a sala considerando o retorno que as crianças iriam dar, ela colocou os alunos como protagonistas do processo, o que é uma manifestação do modelo educativo adotado por essa professora, conforme Forneiro (1996).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os indicadores elencados para discussão e análise dos dados, é possível concluir que na prática pedagógica das professoras entrevistadas há, relativamente, pouca evidência de atenção ao aspecto da organização do espaço.

Embora se possa observar a partir da fala das professoras, que a sua prática contempla alguns aspectos dos indicadores – dimensão física, dimensão funcional, dimensão temporal e dimensão relacional – não se pode afirmar que as professoras têm a visão de aspectos relevantes das várias dimensões do espaço, no sentido de suas implicações para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Portanto, se tivessem tal conhecimento, certamente aplicariam em suas salas e, assim, estariam contribuindo mais para a construção da qualidade da educação infantil, no seu cotidiano de sala de aula.

Segundo Forneiro (1996), o professor passa por três etapas até que possa de fato considerar o espaço como um fator de aprendizagem. A partir da análise da visão das professoras acerca das dimensões aqui elencadas, é possível classificar as professoras de acordo com a etapa em que mais aparentam encontrar-se. Assim, pode-se considerar que as professoras II e IV encontram-se, ainda, na primeira fase: enxergam o espaço como algo pronto, definido, ou seja, é apenas o local onde estão trabalhando e que elas pouco podem fazer para modificá-lo. Já as professoras I e III estão em transição entre essa e a segunda etapa, que é quando elas começam a perceber que o espaço pode ser facilitador do seu trabalho e elas podem decidir sobre sua organização.

A professora V foi a única professora entre as entrevistadas que demonstrou uma visão que contemple todas as dimensões abordadas: em sua prática há um cuidado quanto à organização da estrutura física, o uso que ela faz desse espaço, as atividades que planeja e o tempo destinado à elas. Além disso, a professora relatou considerar as necessidades das crianças em seu planejamento. A partir disso, é possível concluir que essa professora estaria na última etapa: ela enxerga o espaço como um fator de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além de ser facilitador de seu trabalho e o lugar da sua prática pedagógica.

É importante observar o fato de que tais considerações foram construídas com base em entrevistas, ou seja, apenas os relatos das professoras foram utilizados para análise e discussão dos dados. Portanto, ainda que se considerem algumas afirmativas, não se pode concluir efetivamente sobre a prática das professoras acerca da organização do espaço escolar, para isso, seria preciso realizar um estudo mais aprofundado que considerasse os outros aspectos

relevantes, que poderia ser feito com a observação de sua prática, as crianças dentro desse espaço, entre outros.

Embora a forma como o professor organiza o espaço nos transmita uma mensagem do modelo educativo que ele adota, é importante reforçar que a Organização do Espaço constitui-se em apenas um dos aspectos ou dimensões da qualidade na Educação Infantil, não sendo mais ou menos importante que as demais. Esse aspecto precisa estar inter-relacionado com as demais dimensões. Ou seja, não se pode fazer uma conclusão acerca da qualidade da prática pedagógica dessas professoras sem antes avaliar as demais dimensões relevantes para a qualidade.

Finalmente, deve ser destacado que, apesar do pequeno número de professoras entrevistadas, foi possível um aprofundamento do tema aqui pesquisado, mostrando o quanto o espaço, em suas múltiplas dimensões, influi no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, assim, na qualidade da educação a ela oferecida, notadamente naquilo que diz respeito à sua organização. Como expresso nos Parâmetros de Infraestrutura, ambientes variados favorecem diferentes tipos de interações e o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional, com base na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-os em objetivos pedagógicos. Portanto, este tema precisa, necessariamente, integrar o currículo dos cursos de formação dos professores – inicial e continuada. Espera-se que este trabalho tenha contribuído para mostrar tal necessidade.

**PARTE III**  
**PERSPECTIVAS**  
**PROFISSIONAIS**

## **Perspectivas Profissionais**

O curso de Pedagogia me apresentou a possibilidade de campos de atuação encantadores, porém minha grande paixão é a Educação Infantil. Após muito estudar a teoria, tenho perspectiva de aplicá-la na prática e conhecer/aperfeiçoar o meu fazer docente nessa modalidade de ensino que pude vivenciar em experiências ao longo da graduação.

Meu primeiro objetivo com a finalização da graduação é prestar um concurso público para atuar como professora na rede pública de ensino, que é onde orgulhosamente pude realizar minha educação básica. Quero poder retribuir a boa educação que recebi na escola pública, porém com toda a aprendizagem que levo da Universidade.

Também tenho a consciência da importância da formação continuada para uma prática docente de qualidade. Após conquistar a sonhada estabilidade financeira, objetivo dar continuidade a minha formação acadêmica com um mestrado e posteriormente um doutorado. Espero que meu amor pela Educação Infantil seja objeto desses estudos futuramente. E estou ansiosa por conhecer minhas futuras crianças, companheiras dessa aventura gostosa que é poder trocar e construir conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores de Educação Infantil – Livro de Estudo (Coleção Proinfantil)**. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, Mara. RUBIANO, Márcia. **Organização do espaço em instituições pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2007.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Caderno Pesquisa**, número 119, p.85-112. São Paulo, 2003.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **A qualidade em Educação Infantil nas representações sociais de professores de escolas de primeira infância**. Dissertação UFPI. Teresina, 2010.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos 2, A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MENDOZA, L.; ROSADO, I.; LEBRON Y. **Comunidad de aprendizaje: Ambientes para explorar, crear y vivir**. Puerto Rico: Edición Juan Luis Martínez Guerra, 2008.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço: contribuições para uma educação de qualidade**. Dissertação UNB. Brasília, 2009.

PANIAGUA, Gema; PALÁCIOS, Jesús. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias**. Lisboa: MEC, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Educação infantil: os desafios da qualidade na diversidade**. Palestra de abertura do Seminário Nacional de Educação Infantil do SESI: Identidade na Diversidade. Belém, 1998.

VALLE, Luciana Rocha. **Fundamentos da Educação Infantil**. Curitiba: Fael, 2010.

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



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento

Universidade de Brasília – UnB | Faculdade de Educação – FE

Disciplina: Projeto 5 – Trabalho Final de Curso

Professora: Dra. Maria de Fátima Guerra Estudante: Lidyane Alves de Moura

Semestre: 1/2014

Caro (a) Professor (a),

Convidamos-lhe para participar da pesquisa sobre a Organização do Espaço na Educação Infantil que desenvolvo como parte integrante do meu trabalho final de curso, com orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa, com o objetivo de compreender os conceitos sobre a organização do espaço.

A sua participação não gera despesa e também não oferece remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e a da instituição em que trabalha não serão divulgadas, sendo guardadas em sigilo. O seu direito de desistência está assegurado sem nenhum prejuízo. Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário e entrevista.

Para qualquer outra informação, entre em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico [lidyanee@hotmail.com](mailto:lidyanee@hotmail.com).

Consentimento Pós-Informação:

Eu, \_\_\_\_\_, fui informada sobre o que a pesquisadora pretende realizar e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando desejar. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE B – Questionário: Identificação dos participantes**

Sexo:\_\_\_\_\_ Idade:\_\_\_\_\_

Formação:

Magistério. Ano de conclusão:\_\_\_\_\_

Graduação:\_\_\_\_\_ Ano de conclusão:\_\_\_\_\_

Outros cursos:\_\_\_\_\_

Pós-Graduação:

Especialização:\_\_\_\_\_ Ano de conclusão:\_\_\_\_\_

Mestrado:\_\_\_\_\_ Ano de conclusão:\_\_\_\_\_

Doutorado:\_\_\_\_\_ Ano de conclusão:\_\_\_\_\_

Experiência profissional:

Como professor:  anos. Em quais áreas? \_\_\_\_\_

Professor na Educação Infantil:  anos

Turma com a qual trabalha atualmente:\_\_\_\_\_

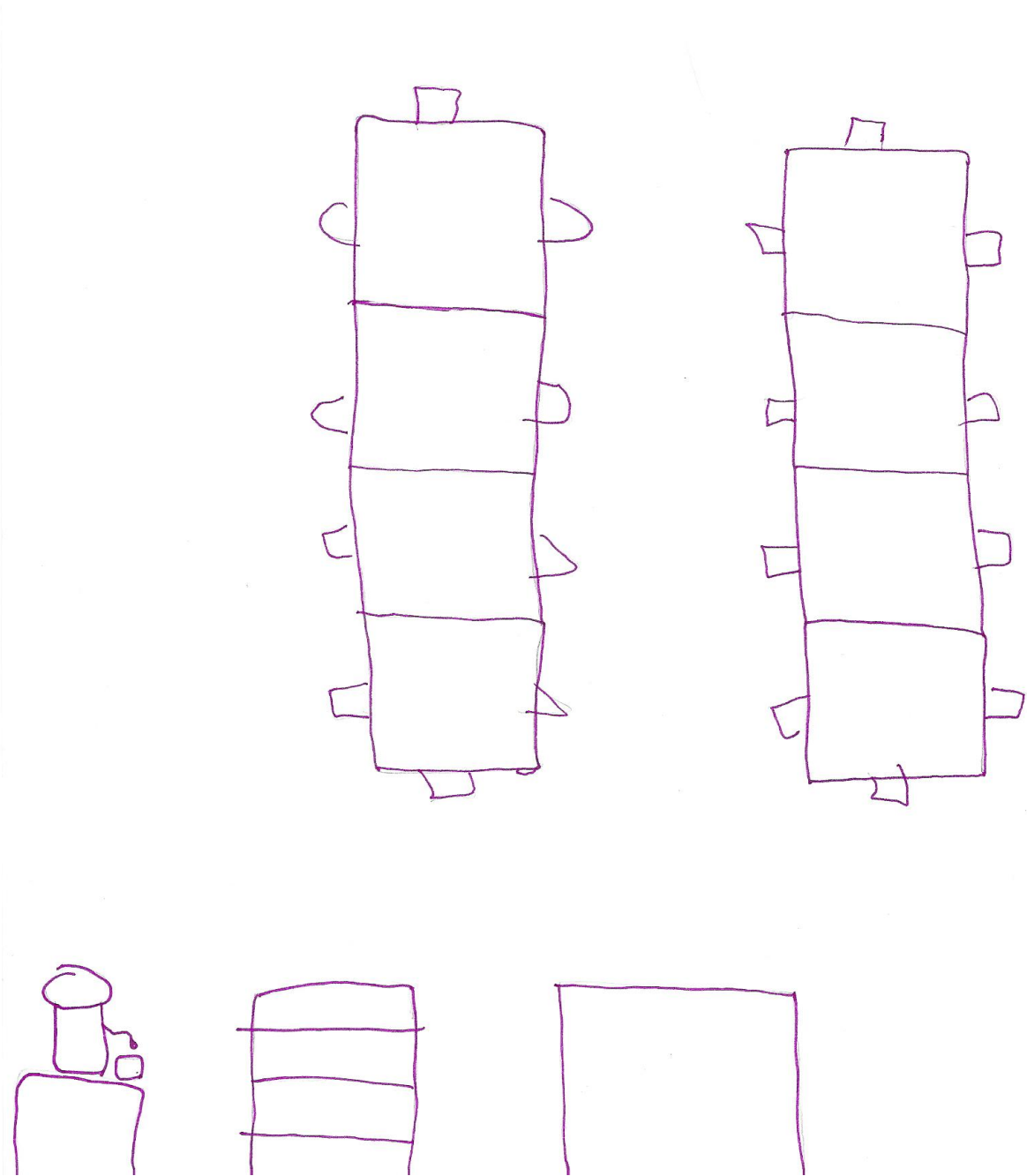
Nº de alunos:\_\_\_\_\_ | Faixa etária das crianças:\_\_\_\_\_

Possui monitora/ auxiliar de sala:  sim  não

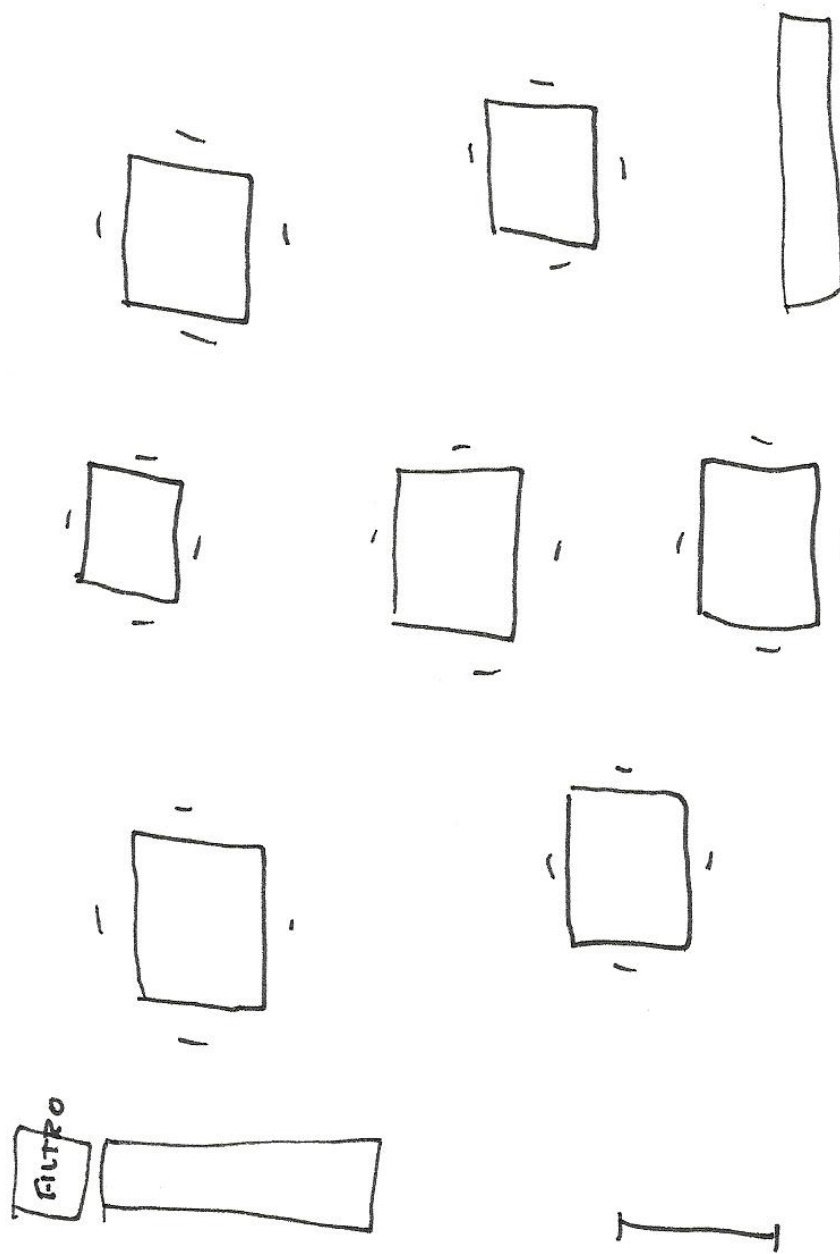
## **APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista**

### Organização do Espaço:

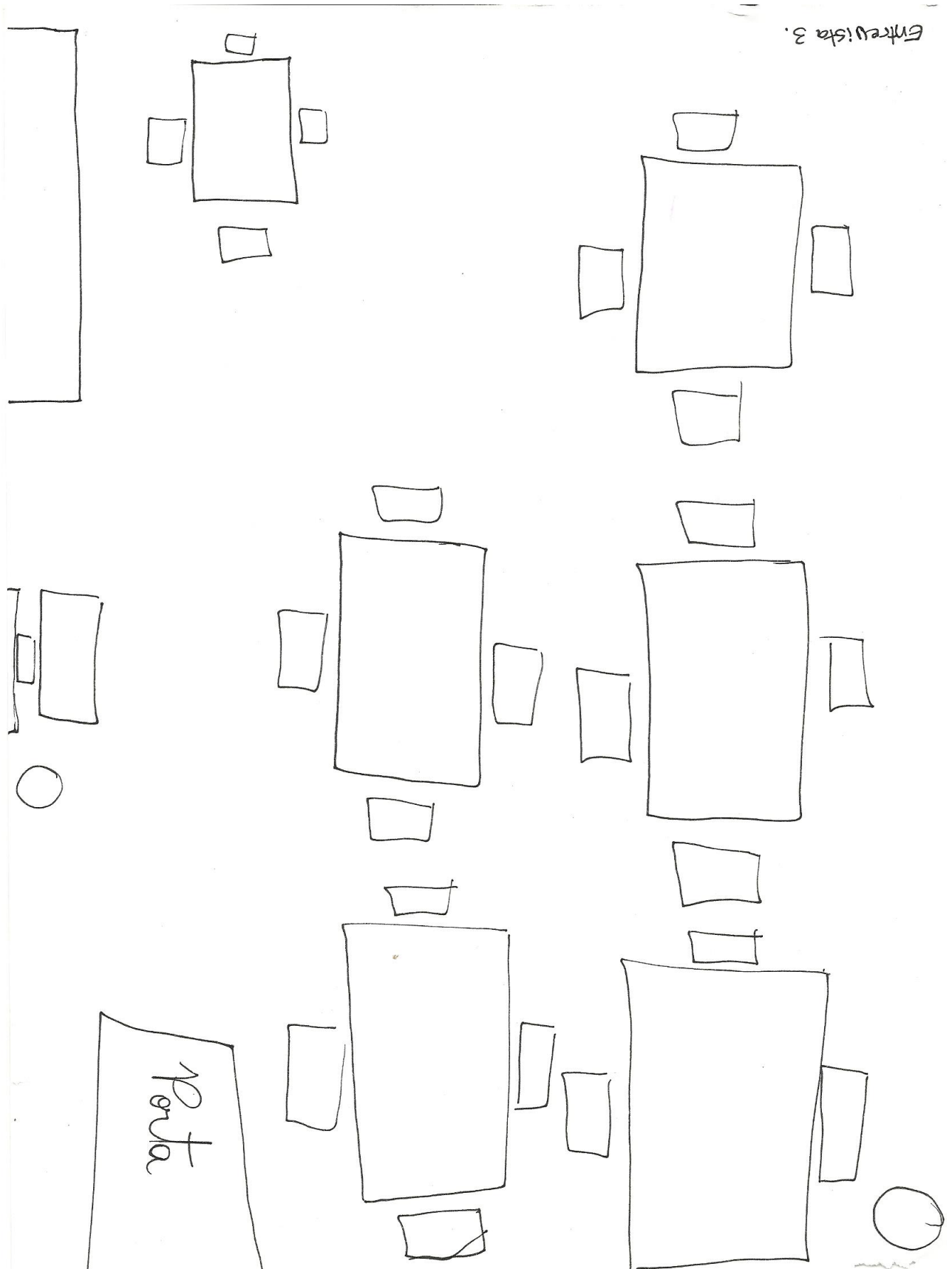
- 1) Desenho da organização da sala de aula;
- 2) Descrever como está organizada a sala;
- 3) Rotina;
- 4) Planejamento;
- 5) Participação da criança no planejamento/construção do espaço;
- 6) Flexibilidade;
- 7) O que modificaria se dependesse só de você, na organização do espaço;

**ANEXOS****ANEXO A – Desenho da organização da sala de aula, professora I.**

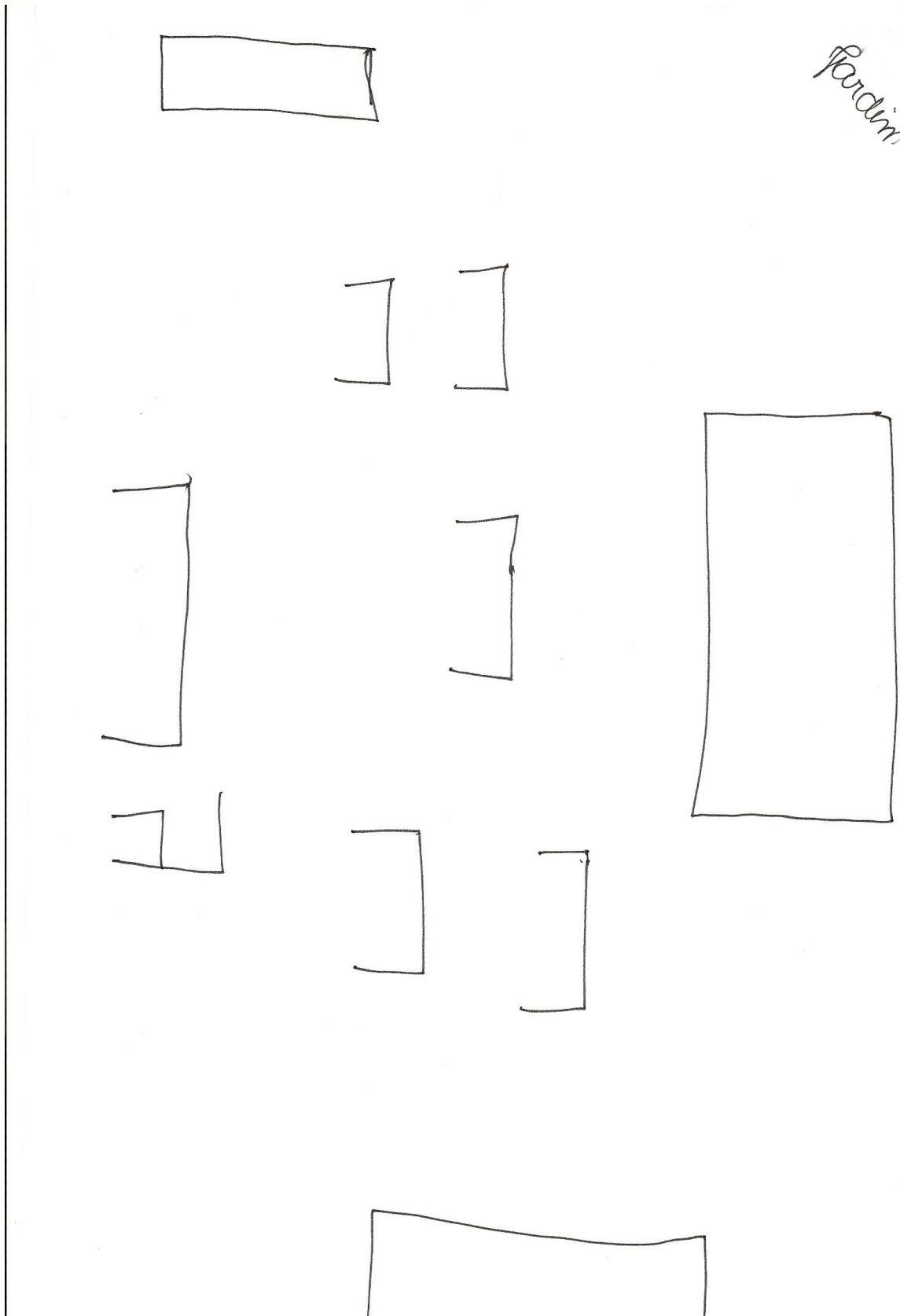
**ANEXO B – Desenho da organização da sala de aula, professora II.**



**ANEXO C – Desenho da organização da sala de aula, professora III.**



**ANEXO D – Desenho da organização da sala de aula, professora IV.**



ANEXO E – Desenho da organização da sala de aula, professora V.

