



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)**

**JULIANA FORNECH MINELLA**

**AGORA É MINHA VEZ: UM ESTUDO SOBRE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA**  
**GESTÃO DOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Erechim**  
**2018**

**JULIANA FORNECH MINELLA**

**AGORA É MINHA VEZ: UM ESTUDO SOBRE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS  
NA GESTÃO DOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maria Silvia Cristofoli

Erechim  
2018

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D  
CEP: 89802-210  
Caixa Postal 181  
Bairro Jardim Itália  
Chapecó - SC  
Brasil

### CIP – Catalogação na Publicação

---

Minella, Juliana Fomech

Agora é minha vez: um estudo sobre a participação de crianças  
na gestão dos espaços da educação infantil / Juliana Fomech  
Minella. – 2018.

212 f. : il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Silvia Cristofoli.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul,  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE,  
Erechim, RS, 2018.

1. Educação infantil. 2. Gestão de espaços. 3. Participação.  
4. Crianças. I. Cristofoli, Maria Silva, orient. II. Universidade  
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**JULIANA FORNECH MINELLA**

**AGORA É MINHA VEZ: UM ESTUDO SOBRE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA  
GESTÃO DOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, defendido em banca examinadora em 26/10/2018.

Orientador (a): Prof. Dr. Maria Silvia Cristofoli

Aprovado em: 26/10/2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Altino José Martins Filho (Membro externo – FAED – UDESC)

---

Prof. Dr. Ivone Maria Mendes Silva (Membro interno titular UFFS/Erechim)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Adriana Salete Loss (Membro interno suplente UFFS/Erechim)

---

Prof. Dr. Maria Silvia Cristofoli – (Orientadora - UFFS/Erechim)

Erechim/RS, 2018

Dedico às crianças com as quais tive a honra de  
compartilhar os tantos momentos dessa pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Às crianças, pelas experiências compartilhadas, por terem aceito participar ativamente da pesquisa, pelas ricas vivências, pelas inúmeras aprendizagens, pelos desafios colocados, pelos olhares modificados, pelos presentes (ervas, folhas, gravetos, desenhos e muitos abraços), pelo envolvimento e protagonismo nesse estudo. Às famílias por permitirem a realização desse trabalho.

À escola e aos profissionais envolvidos, por aceitarem e acolherem essa proposta, por tornarem viável a realização da pesquisa. Por permitirem que eu vive-se na pedagogia daquele espaço.

À minha família, que são pessoas essenciais em minha vida, por compreenderem a dedicação na construção desse trabalho, pelo apoio imensurável nos dias de cansaço, pela atenção e pelo incentivo para a concretização desse sonho.

À minha prezada orientadora Maria Silvia, pelas pertinentes orientações realizadas durante essa caminhada.

Aos demais professores do PPGPE pelas incontáveis contribuições, inquietações, auxílios, diálogos.

Aos professores Altino, Ivone e Jerônimo por aceitarem compor a banca, pelo empenho na leitura e sugestões, por todos os apontamentos significativos.

Ao professor Rodrigo, professor que, mesmo distante, contribuiu significativamente para a realização desse trabalho, agradeço pelas trocas e valiosa colaboração.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de estudos compartilhados, pela amizade, pelo apoio, pelas trocas e pelas tantas caronas.

Aos colegas de trabalho pelas palavras de afeto e incentivo, por contribuírem com a configuração final desse trabalho. Pelas risadas constantes e pelas brincadeiras. Por fazerem a conclusão dessa trajetória ser mais leve.

Aos amigos e amigas, por compreenderem esse período de dedicação aos estudos, pelo apoio, pelas poucas conversas possíveis, mas por fazerem destas oportunidades momentos especiais, pelas mensagens de incentivo e principalmente pelos abraços e carinho recebido nessa trajetória.

As pessoas especiais na minha vida que estão sempre na torcida, agradeço imensamente, mesmo sabendo que dizer obrigada não é suficiente. Agradeço pelas palavras de coragem e por estarem ao meu lado. Jamais esquecerei esse apoio. Gratidão.

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos,  
sem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
as maravilhas de amar.  
Com alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar [...].  
Loris Malaguzzi,

## RESUMO

A presente dissertação apresenta um estudo sobre a participação das crianças na gestão dos espaços. A mesma partiu da questão problema de perceber e analisar em que condições/momentos/situações e de que forma as crianças participam da gestão dos espaços de educação infantil na escola pesquisada”, assim buscou-se analisar a participação das crianças na gestão dos espaços e contribuir com esta, através da participação ativa, da escuta e do diálogo com os sujeitos a partir do estudo de uma realidade escolar na região do Alto Uruguai. Além disso, objetivou-se identificar e problematizar com quem e para quem se dá a gestão dos espaços de educação infantil, na escola pesquisada, para, por fim, compreender como ocorre a participação e o protagonismo dos sujeitos na gestão dos espaços, identificando as alterações e manutenções realizadas através da escuta das crianças e dos educadores. A partir destas questões, inicialmente trago uma pesquisa bibliográfica, enfatizando as principais ideias relacionadas à temática encontradas em bancos de teses e dissertações; discuto o conceito de espaço, de participação, de protagonismo compartilhado e suas implicações. Busco também, observar questões presentes nas legislações da Educação Infantil, bem como destaco a perspectiva de gestão realizada com as crianças e não apenas para elas. Para tanto, a metodologia utilizada é qualitativa, referindo-se a uma pesquisa com intervenção pontual desenvolvida em uma escola pública de Educação Infantil da região norte do estado do Rio Grande do Sul com turmas de Maternal I a Pré B, onde nesta desenvolvi observação, fotografias, rodas de conversa e desenhos com as crianças e entrevistas com educadores. Os dados foram analisados através de categorias prévias, da dimensão física, funcional, temporal e relacional dos espaços. Além disso, a partir da pesquisa desenvolveu-se uma intervenção na instituição, onde um mural foi organizado com os desenhos das crianças. Nessa perspectiva, um dos mais fortes indicativos foi o de que naquele contexto a participação das crianças acontecia de forma restrita, a gestão dos espaços era organizada pelos adultos e em alguns momentos para as crianças, sendo que muitos elementos eram mantidos e estes tinham caráter principalmente decorativo ou a finalidade organizacional. Por fim, evidenciou-se que as crianças buscavam participar, mostravam o quanto elas vivem os momentos no agora, onde suas vozes precisam ser ouvidas, perceber suas ações, suas inquietações, suas provocações, suas manipulações, suas invenções, suas construções, suas transformações, etc. Proposta essa que para se efetivar entrelaça-se com abordagens de pedagogia participativas, com viés democrático, onde os professores deixam de ser os únicos protagonistas e assim o espaço vai sendo construído nas relações cotidianas, o que envolve escuta, diálogo, olhar atento, parceria, trocas, compartilhamento, planejamento, gestão e o desejo por uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Gestão dos espaços. Participação. Crianças.

## ABSTRACT

La presente disertación presenta un estudio sobre la participación de los niños en la gestión de los espacios. La misma partió de la cuestión problema de percibir y analizar en qué condiciones / momentos / situaciones y de qué forma los niños participan en la gestión de los espacios de educación infantil en la escuela investigada ", se buscó analizar la participación de los niños en la gestión de los espacios y contribuir con ésta, a través de la participación activa, de la escucha y del diálogo con los sujetos a partir del estudio de una realidad escolar en la región del Alto Uruguay. Además, se objetivó identificar y problematizar con quién y para quién se da la gestión de los espacios de educación infantil, en la escuela investigada, para, por fin, comprender cómo ocurre la participación y el protagonismo de los sujetos en la gestión de los espacios, identificando las alteraciones y mantenimientos realizados a través de la escucha de los niños y de los educadores. A partir de estas cuestiones, inicialmente traigo una investigación bibliográfica, enfatizando las principales ideas relacionadas a la temática encontrada en bancos de tesis y disertaciones; discutiendo el concepto de espacio, de participación, de liderazgo compartido y sus implicaciones. También busco, observar cuestiones presentes en las legislaciones de la Educación Infantil, así como destaco la perspectiva de gestión realizada con los niños y no sólo para ellas. Para ello, la metodología utilizada es cualitativa, refiriéndose a una investigación con intervención puntual desarrollada en una escuela pública de Educación Infantil de la región norte del estado de Rio Grande do Sul con clases de Maternal I a Pré B, donde en esta desarrollé observación, fotografías, ruedas de conversación y dibujos con los niños y entrevistas con educadores. Los datos fueron analizados a través de categorías previas, de la dimensión física, funcional, temporal y relacional de los espacios. Además, a partir de la investigación se desarrolló una intervención en la institución, donde un mural fue organizado con los dibujos de los niños. En esa perspectiva, uno de los más fuertes indicativos fue que en aquel contexto la participación de los niños ocurría de forma restringida, la gestión de los espacios era organizada por los adultos y en algunos momentos para los niños, siendo que muchos elementos eran mantenidos y éstos tenían carácter principalmente decorativo o la finalidad organizacional. Por último, se evidenció que los niños buscaban participar, mostraban cuánto viven los momentos en el ahora, donde sus voces necesitan ser oídas, percibir sus acciones, sus inquietudes, sus provocaciones, sus manipulaciones, sus invenciones, sus construcciones, sus transformaciones, sus transformaciones , etc. Propuesta que para hacerse efectivos se entrelazan con enfoques de pedagogía participativa, con sesgo democrático, donde los profesores dejan de ser los únicos protagonistas y así el espacio va siendo construido en las relaciones cotidianas, lo que implica escucha, diálogo, mirar atento, asociación, intercambios, compartir, planificación, gestión y el deseo por una educación de calidad.

**Palabra clave:** Educación Infantil. Gestión de los espacios. Participación. Los niños.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Obras que abordam a participação das crianças nas escolas..... | 24 |
| Quadro 2 - Obras que abordam a participação das crianças na gestão.....   | 33 |
| Quadro 3 - Obras que abordam a participação das crianças nos espaços..... | 43 |
| Quadro 4 – Dados do ano de 2017 .....                                     | 90 |
| Quadro 5 – Dados do ano de 2018 .....                                     | 91 |

## LISTA DE IMAGENS

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Imagem 1 – Planta baixa do edifício Proinfância.....                             | 89  |
| Imagem 2 – Desenhos que aparecem escorregadores .....                            | 138 |
| Imagem 3 – Desenhos que aparecem escorregadores e caixa de areia.....            | 138 |
| Imagem 4 – Desenhos que aparecem caixa de areia .....                            | 139 |
| Imagem 5 – Desenhos demonstrando as percepções sobre os elementos do pátio. .... | 163 |

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Fotografia 01 – O que vi ao chegar ao espaço.....                            | 105 |
| Fotografia 02 – O pátio e seus elementos.....                                | 106 |
| Fotografia 03 – A disposição do parquinho.....                               | 107 |
| Fotografia 04 – A entrada e sua organização .....                            | 108 |
| Fotografia 05 – Olhares possíveis de quem está no centro do hall .....       | 109 |
| Fotografia 06 – A sala do Pré BI .....                                       | 110 |
| Fotografia 07 – A sala do Maternal II .....                                  | 111 |
| Fotografia 08 – A sala do Pré AI.....                                        | 112 |
| Fotografia 09 – A sala do Maternal I.....                                    | 113 |
| Fotografia 10 – A organização da Secretaria/Direção.....                     | 114 |
| Fotografia 11 – O corredor .....                                             | 115 |
| Fotografia 12 – O refeitório.....                                            | 116 |
| Fotografia 13 – Era uma vez ... A biblioteca.....                            | 116 |
| Fotografia 14 – Uma outra entrada possível e o armário dos brinquedos .....  | 117 |
| Fotografia 15 – A sala dos professores.....                                  | 118 |
| Fotografia 16 – A sala do Maternal A I.....                                  | 119 |
| Fotografia 17 – A sala do Pré AII e BII .....                                | 120 |
| Fotografia 18 – Os banheiros no edifício .....                               | 121 |
| Fotografia 19 – O uso das peças na maior construção das crianças .....       | 129 |
| Fotografia 20– O uso das cadeiras pelas crianças .....                       | 129 |
| Fotografia 21 – O uso das mesas pelas crianças.....                          | 130 |
| Fotografia 22 – O uso do escorregador pelas crianças 01 .....                | 132 |
| Fotografia 23 – O uso do escorregador pelas crianças 02 .....                | 133 |
| Fotografia 24 – O uso da escada de pneus pelas crianças .....                | 135 |
| Fotografia 25 – O uso dos escorregadores pelas crianças 03 .....             | 137 |
| Fotografia 26 – A caixa de areia.....                                        | 140 |
| Fotografia 27 – As crianças na areia .....                                   | 141 |
| Fotografia 28 – A transformação da caixa de areia .....                      | 142 |
| Fotografia 29 – As utilizações dos bancos, potes e panelinhas .....          | 144 |
| Fotografia 30 – Os pneus.....                                                | 145 |
| Fotografia 31 – Outras formas de uso de brinquedos além do convencional..... | 147 |

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Fotografia 32 – O interesse nos cavalos .....                                            | 148 |
| Fotografia 33 – Os interesses para além dos muros dos solários .....                     | 150 |
| Fotografia 34 – As crianças querem ver/saber/conhecer o que acontece nas salas.....      | 151 |
| Fotografia 35 – Os usos das janelas e os tapetes pelas crianças.....                     | 153 |
| Fotografia 36 – O balanço de cipó “cobra de trem” .....                                  | 154 |
| Fotografia 37 – A organização do/no refeitório .....                                     | 156 |
| Fotografia 38 – As placas nas portas dos banheiros.....                                  | 157 |
| Fotografia 39 – O brinquedo novo .....                                                   | 161 |
| Fotografia 40 – A construção do brinquedo novo .....                                     | 162 |
| Fotografia 41 – As imagens envelopadas nas portas de vidro.....                          | 165 |
| Fotografia 42 – A decoração das portas no natal e na páscoa .....                        | 166 |
| Fotografia 43 – Os cartazes expostos nas salas .....                                     | 169 |
| Fotografia 44 – Cartaz com elaboração dos desenhos com a participação das crianças ..... | 170 |
| Fotografia 45 – Murais e decoração na entrada da escola no início do ano .....           | 171 |
| Fotografia 46 – Visão frontal do prédio que passou a ser utilizado em 2018 .....         | 174 |
| Fotografia 47 – A biblioteca.....                                                        | 175 |
| Fotografia 48 – A sala de informática e de música .....                                  | 176 |
| Fotografia 49 – O espaço de dormir .....                                                 | 178 |
| Fotografia 50 – A brinquedoteca .....                                                    | 179 |
| Fotografia 51 – Os espaços externos no entorno do novo edifício.....                     | 180 |
| Fotografia 52 – O mural organizado como forma de intervenção no contexto da instituição  | 181 |
| Fotografia 53 – Os cantos na brinquedoteca .....                                         | 183 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>                                                                         | <b>15</b>  |
| 1.1 ENTRANDO NA ESCOLA: OS PRIMEIROS PASSOS.....                                                              | 15         |
| <b>2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO .....</b>                                                                     | <b>22</b>  |
| 2.1 ENTRE LEITURAS, FICHAMENTOS, ESCRITAS, ESPAÇOS E TEMPOS.....                                              | 22         |
| 2.1.1 A participação das crianças nas escolas .....                                                           | 23         |
| 2.1.2 A participação das crianças na gestão .....                                                             | 32         |
| 2.1.3 A participação das crianças nos espaços .....                                                           | 42         |
| <b>3 EMBASAMENTO TEÓRICO .....</b>                                                                            | <b>51</b>  |
| 3.1 A GESTÃO ESCOLAR NO/DO ESPAÇO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....                                       | 51         |
| 3.2 INDO ALÉM DO “PARA” PELO FAZER “COM” AS CRIANÇAS: O PROTAGONISMO COMPARTILHADO NA GESTÃO DOS ESPAÇOS..... | 63         |
| <b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>                                                                          | <b>85</b>  |
| 4.1 LÓCUS DA PESQUISA E OS SUJEITOS.....                                                                      | 87         |
| 4.2 OBSERVAÇÃO, FOTOGRAFIAS E DIÁRIO DE CAMPO .....                                                           | 93         |
| 4.3 RODAS DE CONVERSA E DESENHOS .....                                                                        | 95         |
| 4.4 VISITAS MONITORADAS .....                                                                                 | 97         |
| 4.5 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS .....                                                                       | 98         |
| 4.6 CUIDADOS ÉTICOS .....                                                                                     | 100        |
| 4.7 ANÁLISE DOS DADOS .....                                                                                   | 102        |
| 4.8 A EXPOSIÇÃO DO DIAGNÓSTICO .....                                                                          | 103        |
| <b>5 O QUE OS ESPAÇOS CONTARAM: A APRESENTAÇÃO DOS ESPAÇOS .....</b>                                          | <b>104</b> |
| <b>6 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA GESTÃO DOS/NOS ESPAÇOS NA/DA INSTITUIÇÃO: ANÁLISES .....</b>              | <b>124</b> |
| 6.1 O QUE AS CRIANÇAS CONTAVAM SOBRE A GESTÃO DOS ESPAÇOS .....                                               | 124        |
| 6.2 O QUE OS ESPAÇOS CONTARAM SOBRE A GESTÃO E A PARTICIPAÇÃO ....                                            | 160        |

|                                                                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>7 A INTERVENÇÃO NA GESTÃO DOS ESPAÇOS .....</b>                                                                          | <b>181</b> |
| <b>8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS .....</b>                                                                            | <b>185</b> |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                           | 190        |
| APÊNDICE .....                                                                                                              | 199        |
| <b>APÊNDICE A – Roteiro entrevista semi-estruturada com duas professoras, o diretor e uma coordenadora pedagógica .....</b> | <b>199</b> |
| <b>APÊNDICE B – Modelo termo de assentimento crianças .....</b>                                                             | <b>200</b> |
| <b>APÊNDICE C – Modelo consentimento responsáveis menores.....</b>                                                          | <b>203</b> |
| <b>APÊNDICE D – Modelo consentimento educadores geral.....</b>                                                              | <b>206</b> |
| <b>APÊNDICE E – Modelo consentimento educadores entrevistados .....</b>                                                     | <b>209</b> |

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### 1.1 ENTRANDO NA ESCOLA: OS PRIMEIROS PASSOS

Como introduzir um trabalho que parte de incontáveis horas de dedicação, sem fazer isso de forma equivocada? Um trabalho onde as páginas escritas que o compõem, simbolizam as tantas ideias que estiveram comigo ao dedilhar cada letra, cada trecho, ao dar cada passo, e mais do que isso que relacionam-se com a problemática a ser estudada? Como demonstrar aos poucos, organizado em cada seção, o que para mim parece ter urgência em ser visto e entendido?

Possivelmente, poderia trazer apenas as partes que constituem esse projeto, mas isso não abrangeria tudo que tenho a dizer, mesmo reconhecendo a relevância também dessa exposição e que muitos trabalhos resumem a isso suas partes introdutórias. Do mesmo modo, poderia ressaltar apenas os objetivos, mas como dizer o que pretendo se não falar dos motivos que movem as perguntas postas. Igualmente poderia apenas apresentar minha trajetória, mas que importância teria, se isso for feito desconexo dos aspectos do trabalho. Portanto, apresento ambas questões - minha trajetória, os objetivos e as partes do projeto – e além disso destaco o contexto da pesquisa.

Para tanto pensei nessa introdução, correlacionando a mesma com a entrada de uma criança em uma escola de Educação Infantil. Pois ambos são, a meu ver, momentos de descoberta, de inquietações, de desconfiança, de perguntas, mas também de novidade, de indicações, de querer saber pelo que se esperar depois, de conhecer, de desvendar, de aprender, etc.

Desse modo, trago a relevância pessoal e acadêmica, apontamentos sobre minha relação primeiramente com a temática dos espaços e posteriormente com preocupação da gestão destes, antes mesmo de relatar como pensei o desenrolar desse estudo.

Efetivamente residir durante alguns anos em um prédio de um antigo hospital, e ver uma das casas onde vivi destruída por um incêndio, queimando assim parte da minha história e memórias. São duas marcas fundamentais que fizeram com que eu transformasse minha forma de olhar para os espaços. Porém, as inquietações que me movem hoje, possuem relação ainda com vivências anteriores a estes episódios, correspondentes a minha infância e minhas experiências escolares enquanto aluna, as quais só foram identificadas durante a graduação, quando percebi o interesse por esta temática.

Nesse meio, durante toda a educação básica não participei diretamente de nenhum momento onde eu ou meus colegas estivéssemos presentes em alguma decisão sobre ou na escola e, existe uma grande probabilidade de que o leitor desse projeto não tenha participado de nenhuma experiência, principalmente na Educação Infantil, das decisões sobre a gestão do espaço das escolas que tenha frequentado durante longos anos letivos. Mas quais são os motivos para a não participação das crianças nas decisões na escola em relação aos espaços? É em busca da resposta dessa e de outras questões relacionadas, que a justificativa dessa pesquisa também se fundamenta.

Enquanto habitava o espaço utilizado como residência pela minha família, por mais que o uso deste não fosse mais para fins de atendimento hospitalar, ao olhar para o edifício, os sujeitos logo percebiam e destacavam o como as características do edifício demonstravam intenções, o quanto algumas marcas são características das instituições.

A partir disso, enquanto concluía a educação básica passei a olhar para as semelhanças presentes no prédio da escola e do prédio onde vivia, com a pretensão de entender quais seriam os motivos para que o espaço físico de duas instituições com finalidades diferenciadas trouxessem tantas similaridades. Entretanto, foi apenas no ensino superior que passei a estar em contato com autores que pensavam sobre o espaço escolar (FARIA (2000), FORNEIRO (1998), AGOSTINHO (2003), HORN (2003), contato este que poderia ter respondido minhas inquietações, ao contrário, impulsionou meu interesse por continuar a entender e pesquisar a temática que envolve o espaço escolar. O que realizei nas experiências de estágio e trabalho de conclusão do curso em pedagogia.

Estar no espaço da escola me faz indagar sempre mais sobre as motivações das rotinas enquanto a forma do espaço, sua organização e uso se darem de determinadas formas. As experiências de estágios, durante minha graduação, primeiramente em gestão escolar onde propus a direção da escola uma intervenção, com a participação dos alunos em um momento de planejamento e transformação de uma sala ociosa e obtive, da direção, apenas a permissão de estudantes do ensino médio, com a alegação de que as crianças menores não compreenderiam esse processo de elaboração e organização, fez com que minha preocupação com a participação das crianças pequenas nos processos decisórios que se dão na escola viesse à tona.

Na sequência, o estágio em Educação Infantil onde propus breves transformações na sala em que desenvolvemos a experiência com as crianças, mostrou-me o quanto olhar para elas, ouvir o que tem a dizer com suas tantas linguagens poderia contribuir com a gestão do espaço. Por fim no estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde continuei a prestar

atenção na disposição dos ambientes, propondo situações variadas envolvendo os diferentes espaços da escola, além da sala de aula, colaborou para que ao concluir a graduação, meu trabalho de conclusão de curso sobre a temática dos espaços trouxe o indicativo de um compreender ainda mais aprofundado sobre as relações que influenciam a constituição do espaço e sobre os sujeitos envolvidos nesse processo.

É pertinente ressaltar que priorizo essas questões para definir de onde olho os espaços, e a partir de que compreensões e vivências. Mas além dessa relevância pessoal e do compromisso social envolvido, justifico a pertinência desse estudo pelo fato de que os espaços das escolas de educação infantil não costumam estar presentes nas reflexões da gestão, permanecem pouco alterados por longos períodos, sendo entendidos como algo já dado e dessa forma como meios em que as crianças não se apropriam, encontram tudo pronto (FORNEIRO, 1998).

Contudo, acredito que quando a gestão estiver preocupada com o espaço, de forma a possibilitar a participação dos sujeitos, que frequentam a instituição, durante as reflexões/ planejamentos/ alterações, este tende a agregar as verdadeiras marcas e desejos de quem ocupa os mesmos (AGOSTINHO, 2003). Diferenciando-se assim das propostas onde a padronização e uniformização, norteiam e limitam qualquer tentativa de mostrar a pluralidade de sujeitos, de ideias e concepções.

Nesse sentido, entendo que desde os elementos mais simples presentes na escola até a estrutura arquitetônica mais ampla ensinam coisas às crianças (ESCOLANO, 2001) através da pedagogia do espaço. A forma como os mobiliários estão dispostos, como as salas estão distribuídas, os horários em que as crianças podem ou não estar pelos ambientes da escola, mostram que existem intenções políticas e pedagógicas (HORN, 2003, ESCOLANO, 2001), contam sobre a gestão nesse meio.

Além disso, é pertinente reconhecer a relação dos espaços com os currículos, pois os mesmos são “uma construção social, dialeticamente construída, onde fatores culturais, sociais e políticos interferem e se mesclam de modo indissolúvel” (HORN, 2003, p.9). Esta demarcação nos lembra que os diferentes entendimentos de como os espaços devem ser postos estão perpassados de concepções que impactam nas relações possíveis nos cotidianos.

Desse modo, torna-se imprescindível que os profissionais da educação compreendam os resultados de suas decisões sobre o espaço da instituição, o como suas propostas interferem na constituição dos sujeitos infantis e na forma como estes se apropriam do espaço escolar (FORNEIRO, 1998), sobre o quanto a participação das crianças pode colaborar na gestão dos espaços.

Cumprir destacar que, para que essa participação das crianças seja efetivada, a necessidade de o espaço ser construído e reconstruído nas relações cotidianas, tendo por base uma participação ativa, vinculada a existência de uma gestão democrática. Onde, essa participação aparece como algo que faz parte dos processos decisórios presentes nas rotinas, como uma construção conjunta e coletiva. Assim, muito mais do que apenas compreender o conceito de espaço de determinada maneira, essa proposta envolve uma conjuntura que tem na participação ativa dos sujeitos uma forma de assegurar a gestão democrática da/na escola (LIBÂNEO, 2008).

Por esta razão, para que as crianças também protagonizem, constata-se a necessidade de uma gestão viva, interativa e que vise à equidade. Contudo, ao reconhecer essa demanda, vê-se um confronto de realidades, pois nos contextos brasileiros essa maneira democrática de gerir (infelizmente) ainda é muito escassa.

Em virtude disso, há que se pensar sobre ‘Como os espaços estão sendo pensados a partir das formas de gestão adotadas e assumidas nos cotidianos? O que é levado em consideração nos momentos de gerir os espaços das escolas de Educação Infantil? Qual é o papel da criança nesse processo? De que formas pode se efetivar o protagonismo dos sujeitos na gestão dos espaços? Como os condicionantes impactam nos espaços existentes, no como e quando são utilizados? O que permanece durante o ano letivo nos ambientes? O que é alterado? O que motiva/provoca as alterações? Quem decide? Quem seleciona? Quem executa? O como pensar as formas de participação das crianças em uma pedagogia participativa?

Ao refletir sobre esses questionamentos, visualiza-se uma conjuntura na qual é imprescindível entender quem são as crianças que estão na Educação Infantil hoje, o que significa ter uma participação ativa dessas crianças, o que é protagonizar e principalmente qual são os espaços para/dessa etapa de ensino.

Em virtude disso, é importante compreender não só o espaço, mas as possíveis formas de gestão e participação que acontecem nestes, os olhares das crianças sobre os mesmos, além dos seus desejos nos cotidianos, o que elas têm a nos dizer sobre a gestão dos espaços. Nesse sentido, no decorrer deste trabalho realizo essas aproximações, buscando mostrar que os processos organizacionais, as manutenções, as alterações nos espaços das instituições fazem parte da gestão, são movimentos da gestão dos espaços.

Por ora, quero chamar atenção à importância desse estudo, no sentido da ordem teórica e acadêmica, quanto à relevância de pesquisar sobre as possibilidades de participação das crianças na organização, transformação e/ou manutenção dos espaços na perspectiva de uma

gestão democrática dos espaços, relação esta ainda não visível em produções científicas brasileiras, onde ainda há uma lacuna que precisa ser estudada, pois alguns estudos existentes tratam de assuntos semelhantes sem, no entanto, tratar e relacionar a participação das crianças na gestão dos espaços de educação infantil com processos da gestão escolar.

Assim, essa pesquisa busca ser uma contribuição para a área da educação infantil já que são poucos os estudos no Brasil que dão ênfase na participação das crianças na gestão. Além de ser um diagnóstico de uma dada realidade e buscar contribuir com um determinado contexto, pode contribuir para a sociedade como um todo, pois acredito que as crianças quando em contato com uma gestão democrática, realizada através de uma participação ativa, tendem a se compreender enquanto sujeitos críticos que fazem parte do mundo, capazes de participar no hoje, enquanto protagonistas.

Cabe ressaltar que já entrei na pós-graduação com interesse em pesquisar essa temática, pois nesse mesmo período inicie um trabalho como professora contratada em uma escola de educação infantil em um pequeno município da região Alto Uruguai, localizada no norte do Estado do Rio Grande do Sul, onde durante essa experiência, que se estendeu por um período de seis meses, não percebi nenhuma mudança significativa em relação à gestão dos espaços, além da identificação de um estranhamento por parte das crianças nos momentos em que indicava que poderiam escolher o que iríamos brincar e em que espaço. Onde esses motivos foram determinantes para que essa escola fosse o lócus dessa pesquisa.

Durante essa experiência profissional, já pensava sobre como eram os ambientes? Como os espaços do mesmo eram frequentados e/ou utilizados? Quais eram os sujeitos que pensam e executam estes? Mormente, essas questões são inquietações que partiram de inquietações pessoais, contudo a partir da prática profissional e do contato com bases teóricas revelaram-se enquanto uma problemática no campo da educação, notando sobre as práticas de gestão que em sua maioria muito pouco olham para as crianças, sequer as escutam.

Nesse sentido, os motivos que me levaram a pesquisar sobre a participação das crianças na gestão dos espaços de educação infantil estão relacionados à minha história de vida e a minha experiência enquanto professora na educação infantil, entretanto, foram também fatores determinantes a identificação de que os temas da participação das crianças e da gestão escolar na educação infantil estão sendo pensados e pesquisados no contexto brasileiro, entretanto esse movimento ocorre de forma fragmentada, sem relacionar os mesmos com a gestão dos espaços em um mesmo trabalho ou pesquisa.

Por considerar estas motivações e entendimentos, a questão problema que norteia esta pesquisa é: Em que condições/momentos/situações e de que forma as crianças participam da

gestão dos espaços de educação infantil na escola pesquisada? Para tanto, proponho alguns objetivos, sendo que o objetivo principal referisse-a “Analisar a participação das crianças na gestão dos espaços e contribuir com esta, através da participação ativa, da escuta e do diálogo com os sujeitos a partir do estudo de uma realidade escolar na região do Alto Uruguai”. Além disso, objetivo “Identificar e problematizar com quem e para quem se dá a gestão dos espaços de educação infantil, na escola pesquisada”. Para, por fim, “Compreender como ocorre a participação e o protagonismo dos sujeitos na gestão dos espaços, identificando as alterações e manutenções realizadas através da escuta das crianças e dos educadores”.

Em virtude dessa compreensão, destaco os passos seguintes, compostos pelas secções na qual esse projeto esta organizado. Passos estes tão importantes quanto os primeiros, que não se dão separados, mas referem-se à continuidade da caminhada.

Assim, na primeira secção intitulada “Entre leituras, fichamentos, escritas, espaços e tempos” apresento o resultado correspondente a parte da pesquisa bibliográfica, destaco como fora realizada, enfatizo o que cada uma das 18 dissertações e 04 teses apresentam e os aspectos relevantes para o estudo proposto.

Na segunda secção intitulada “A gestão do/no espaço das escolas de educação infantil”, questiono como se dão os momentos de participação do interior da escola tendo em vista as possibilidades de participação das crianças, para isso observo questões presentes nas legislações que perpassam a etapa da educação infantil, bem como a implicância das diferentes formas de gestão nos contextos cotidianos. Reitero ainda a relevância da perspectiva democrática para que a participação ativa seja admitida e praticada.

Já na terceira secção intitulada “Indo além do “para” pelo fazer “com” as crianças: o protagonismo compartilhado na gestão dos espaços:”, apresento o protagonismo compartilhado como um elemento para que a gestão dos espaços seja compartilhada entre os sujeitos, havendo espaço para ouvir também as crianças, não só os adultos. Enfatizo ainda o que entendo por espaço e suas relações com ações pedagógicas e políticas. Destaco o como as formas de organizar o espaço refletem intenções que não são neutras. Olho para as tantas linguagens das crianças e nesse meio, a proposta de seleção e articulação de conteúdos através das linguagens geradoras destacada por Junqueira Filho (2005).

Na quarta secção intitulada “Percurso metodológico”, ressalto o caminho percorrido tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa proposta. Trago autores para enfatizar minhas escolhas. Explico a cada passo dado até agora e os que almejo percorrer, sem esquecer os obstáculos possíveis a cada pegada, bem como minha interferência no cotidiano da instituição onde o estudo será realizado.

Na secção seguinte enfatizo o que os espaços contaram-me ao chegar à instituição, apresentando os espaços da instituição naquele momento inicial, ressaltando a forma como estavam organizados e os elementos presentes.

Na sequência, inicio a análise em relação à participação das crianças na gestão dos espaços durante o período vivido na pesquisa, evidenciando o que as crianças contaram e o que os próprios espaços falavam.

Destaco as intervenções realizadas no espaço da escola através da organização de um mural e de cantos na brinquedoteca. Para por fim, ressaltar algumas considerações provisórias, que não são finais, pois em outro momento estes mesmos espaços poderão voltar a falar e a contar sobre sua gestão sobe outros olhares.

## 2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

### 2.1 ENTRE LEITURAS, FICHAMENTOS, ESCRITAS, ESPAÇOS E TEMPOS

Pesquisar coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar (DEMO, 2011, p.40).

De partida a epígrafe de Demo (2011) destaca uma compreensão que perpassa o levantamento bibliográfico realizado nesse estudo, ao reiterar a relevância que o ato de pesquisar possui enquanto uma ação consciente, indicando o quanto valiosas são as contribuições existentes para auxiliar as reflexões sobre as problemáticas de cada pesquisa. Já que, reconhecer o aparato teórico que aproxima-se da temática a ser investigada pode contribuir para enriquecer ainda mais as reflexões, no sentido de apresentar o que já vem sendo pesquisado e a partir disso reconhecer as lacunas, a fim de aprofundar o que de fato ainda possui necessidade de ser compreendido.

Assim, na busca por respostas às inquietações existentes, não poderia deixar de olhar para as escritas e ideias que envolvem os processos participativos na escola, voltados ao compartilhamento entre os sujeitos, ressaltando a presença ativa das crianças.

Percebo que essa forma de olhar para a pesquisa, traz imbricada uma ânsia por entender que podem existir outras alternativas para o que parece que está posto, outros modos de sentir, de experimentar, de ver as tantas questões, sensações, condicionantes e aspectos que envolvem as temáticas.

Conduzida por tais motivações realizei levantamento bibliográfico perpassando a temática. Este levantamento bibliográfico foi realizado em bancos de teses e dissertações, a partir da pesquisa na *homepage* do Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia (IBICT), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google acadêmico e nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores gestão democrática/participação, participação escolar/crianças, gestão democrática/alunos/educação, gestão participativa/educação infantil e participação/gestão/crianças e gestão/participação/crianças/espacos.

Dessa forma destaco, na sequência, através de quadros, os textos identificados e em seguida o que os mesmos revelam, sendo que tratam-se de 18 dissertações e 04 teses, as quais

foram lidas na íntegra, mesmo quando o foco não mostrava-se diretamente relacionado ao proposto neste trabalho, ato que no findar da apreciação dos mesmos mostrou-se pertinente pelas contribuições obtidas. Dessa leitura foram realizados fichamentos com as partes mais relevantes de cada texto, selecionando o que mais se aproximava do que me proponho olhar, fichamentos estes que foram consultados na elaboração dessa parte essencial do trabalho.

Antes de prosseguir, torna-se oportuno destacar que “o cientista não é ente desencarnado, mesmo quando se transveste de neutro, mas animal político sempre. A ciência tem sempre a marca do seu construtor, que nela não só retrata a realidade, mas igualmente a molda do seu ponto de vista” (DEMO, 2011, p.34). Destaco esse fragmento pois, o mesmo nos lembra o quanto nossas pesquisas estão relacionadas com nossos entendimentos pessoais, com nossas preocupações profissionais, embebedadas de nossos interesses, onde selecionamos escritas que dão respaldo a nossos estudos. Estamos dissertando sobre temáticas presentes no mundo, realizamos os recortes pertinentes, olhamos para o foco de nossa problemática, para enquanto professora/pesquisadora desenvolvermos pesquisas que longe de ser trabalhos neutros, falam muito de nós mesmos.

Nesse sentido, realizo a seguir um movimento dos destaques do levantamento bibliográfico através de quadros, separando os trabalhos entre os que tratam da participação das crianças nas escolas no quadro 1, os que abordam a participação das crianças na gestão no quadro 2 e os que destacam a participação das crianças em relação aos espaços no quadro 3.

Mesmo optando por separar os trabalhos em subtítulos conforme o foco do que ressaltar de cada um, a escrita vez ou outra vai e volta, retorna a aparecer devido a aproximações nas reflexões realizadas, tornando assim essa parte não um manual que destaca trechos de textos desconexos, ao invés disso, realizo um diálogo, construo ideias, que durante o decorrer do texto serão pertinentes de serem percebidas.

### 2.1.1 A participação das crianças nas escolas

A participação das crianças nas escolas se constitui em uma temática abrangente que pode envolver a participação das crianças em relação a gestão dos espaços, entretanto nessa parte me detenho aos trabalhos, encontrados no levantamento bibliográfico, que destacam a participação das crianças, sem enfatizar o foco na gestão ou nos espaços.

Estes abordam a participação das crianças na escola pública (SANCHES, 2006), a participação das crianças nas relações pedagógicas (VASCONCELOS, 2010), a coautoria

infantil em processos participativos (FARIA, 2011), a participação das crianças nas práticas educativas (FERREIRA, 2012), a participação na relação professor-aluno-conhecimento (GENZ GAULKE, 2013), o compartilhamento da educação das crianças (MONÇÃO, 2013), a participação das crianças no cotidiano escolar (BASTOS, 2014), a participação das crianças em relação aos interesses de aprendizagem (VASCONCELOS, 2015).

No quadro a seguir aponto estes trabalhos, seus títulos, bem como seus autores, se tratasse de teses ou dissertações, além do ano de defesa dos mesmos, para em seguida retratar a contribuição de cada um.

**Quadro 1. Obras que abordam a participação das crianças nas escolas**

| <b>Título</b>                                                                                                                                           | <b>Autor</b>                          | <b>Natureza do trabalho</b> | <b>Ano defesa</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| Tecendo fios entre a participação da criança e a gestão da escola pública                                                                               | Maria do Socorro Rayol Amóras Sanches | Dissertação                 | 2006              |
| “Você vai ter que aprender a desobedecer!” a participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil.                   | Giselle Silva Machado de Vasconcelos  | Dissertação                 | 2010              |
| Processos participativos e o “Programa Participação Criança” na rede municipal de educação de Olinda (2001-2008): uma experiência de coautoria infantil | Flávia Campos Faria                   | Dissertação                 | 2011              |
| “Você parece criança!” Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas                                                                  | Eliana Maria Ferreira                 | Dissertação                 | 2012              |
| A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre                                                     | Aline Genz Gaulke                     | Dissertação                 | 2013              |

|                                                                                                                |                                   |             |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------|------|
| protagonismo compartilhado                                                                                     |                                   |             |      |
| Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena                     | Maria Aparecida Guedes Monção     | Tese        | 2013 |
| A participação infantil no cotidiano escolar:crianças com voz e vez                                            | Lilian Francieli Moraes de Bastos | Dissertação | 2014 |
| Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem | Queila Almeida Vasconcelos        | Dissertação | 2015 |

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do levantamento bibliográfico.

Quanto às contribuições de Sanches (2006) esta autora aponta para reflexões sobre o espaço que a escola pública tem reservado à participação da criança no ensino fundamental, onde após observações e entrevistas em duas escolas sinaliza que a organização do trabalho escolar nos contextos pesquisados estavam organizados sob o comando dos adultos, sendo que a diretora em um dos casos exercia um poder extremamente centralizador (SANCHES, 2006). Essa observação mostra uma das questões com as quais facilmente nos deparamos quando a criança é privada de seus direitos e a ela é negado o direito de participar das decisões.

No referido trabalho, a autora questiona tal perspectiva e, contrariando a mesma, enfatiza que “as culturas infantis são dignas de serem estudadas em si mesmas, no presente e não no seu futuro como adultas, a partir da própria voz da criança e não apenas através daquilo que os adultos dizem delas” (SANCHES, 2006, p.15). Ou seja, o que a autora faz é mostrar a criança como sujeito, enquanto situada em contextos culturais, sociais e políticos, os quais devem ser considerados. Além de enfatizar a importância de ouvir o que as mesmas têm a dizer, fato este imprescindível na defesa que realizo nesse trabalho, quanto ao ouvir as crianças com intuito de que suas participações sejam ativas na gestão dos espaços.

Outro estudo que trata da participação das crianças nos anos de ensino fundamental refere-se ao de Faria (2011), esta relata uma experiência de coautoria infantil, permeada de processos participativos em um programa em Olinda. Quanto as suas colaborações, partem principalmente da afirmação da necessidade do “envolvimento de todos os segmentos no

planejamento, na execução, nas deliberações e na avaliação do fazer político e pedagógico da escola” (FARIA, 2011, p.35). Processos estes baseados na participação no cotidiano, tendo em vista a gestão democrática.

Pensando nisso, ao reconhecer a relevância da presença da criança em momentos da construção coletiva do seu próprio viver (FARIA, 2011), torna-se importante também o reconhecimento do fazer político e pedagógico. Pois, parte da forma como estes são compreendidos o quão possível é (ou não) à participação na gestão dos espaços nas instituições, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

Assim, tudo que ocorre em espaços institucionalizados de educação formal, compreendidos muitas vezes erroneamente apenas como ambientes de ensino, esta envolto por intenções, isso envolve também a gestão dos espaços. O próprio processo (ou propósito) de não ter as crianças presentes nas decisões quanto a esta gestão, refletem intenções e compreensões.

Nesse viés, outra colaboração de Faria (2011, p.50) se apresenta quando a autora afirma que “a democratização da escola realiza-se em contextos ricos em exercício da fala, da reflexão, da cooperação mútua, do compartilhamento de projetos, do respeito mútuo, da corresponsabilidade e compromissos com o que ocorre na vida social cotidiana”.

Essa explanação revela-se como pertinente para o que estou propondo-me a pensar, pois, os aspectos enfatizados pela autora são imprescindíveis quando pensamos em uma participação ativa das crianças na gestão do espaço. Já que o processo de ter essa presença envolve muito mais do que uma “permissão” do adulto para agir, do que simplesmente conceder oportunidades vez ou outra.

Envolve sim, dentre outros aspectos, a compreensão da criança como um ser potente, propostas de ação valorizando as infâncias, o entendimento de que ao possibilitar e enfatizar a participação das crianças o que se faz não é um favor, mas um ato que está permeado por concepções onde a criança é vista como sujeito de direitos.

Para tanto, torna-se necessário pontuar ainda outra questão constatada pela autora, quando esta alega que “a participação da criança só se efetiva na sua plenitude, quando a prática educativa dos educandos é planejada com as crianças, e não para elas, a partir de sua vida, das suas histórias e do seu jeito próprio de brincar e perceber o mundo. (FARIA, 2011, p. 71). Sobretudo, o que esse excerto indica é o rompimento com imposição de superioridade nas relações entre os sujeitos, uma proposta que ressalta o ir além de fazer para as crianças, um fazer com as crianças, na plenitude da vida cotidiana.

Nestes termos, encontramos a contribuição imprescindível de Genz Gaulke (2013) quanto ao destaque do protagonismo compartilhado nas relações entre os sujeitos (crianças e professores) e o conhecimento na escola. Esta autora enfatiza tanto a importância do protagonismo infantil, quanto do professor e do conhecimento, nessa direção mesmo não tendo o problema de sua pesquisa com o foco na gestão dos espaços, ao olhar para as relações através do protagonismo compartilhado destaca, mesmo que indiretamente, o quanto estas interferem nos espaços.

A autora também problematiza as relações entre o professor e as crianças, destacando a necessidade do professor se mostrar disponível de “ir ao encontro das crianças como suas interlocutoras, como protagonistas” (GENZ GAULKE, 2013, p.13). Esse destaque alerta para a atenção necessária às relações entre os sujeitos nas escolas, onde o professor pode contribuir ou dificultar processos participativos. Contribuir, quando entende que não é somente ele que decide tudo quanto ao que, como, quando e onde fazer, mas pelo contrário quando constrói experiências conjuntamente com as crianças. Dificultar, quando nega qualquer possibilidade das crianças serem autônomas, de protagonizarem ações nos contextos de vida coletiva.

Nesse viés, ao tratar da relação professor-aluno-conhecimento a autora alega à relevância da participação de todos, incluindo as crianças, realizando conversas e problematizações para então realizar escolhas quanto aos encaminhamentos possíveis na tomada de decisões (GENZ GAULKE, 2013, p.32). Nesta óptica, cabe frisar ainda alguns aspectos relacionados ao protagonismo compartilhado, tendo em vista que esse se mostra como um conceito e principalmente entendimento importante para essa maneira de fazer a gestão dos espaços de forma coletiva, valorizando os sujeitos enquanto ativos.

Assim, o modo de participação, denominado de protagonismo compartilhado “não acontece por acaso, mas é planejado, intencional, estudado, provocado, desejado, com base em princípios e práticas que incentivam e sustentam o protagonismo de cada um dos sujeitos em relação, intermediados pelo conhecimento” (GENZ GAULKE, 2013, p.33). Doravante, embutida nessa questão, existem muitas outras questões pertinentes, pois o protagonismo não é algo desconexo dos sujeitos, dos contextos, das práticas, dos currículos, da legislação, entre outras questões. Ele se dá nessas muitas realidades, tendo em vista condicionantes internos e externos a instituição.

Contudo, principalmente quando falo em compartilhamento, identifico que esse se faz das partes um todo, reconhecendo as singularidades que diferenciam as crianças dos professores, mas que na relação cotidiana precisam ocorrer através da busca do bem comum se a proposta for de uma gestão democrática baseada na participação.

Ainda sobre essa forma de protagonismo, a autora realça que esse não propõe o revezamento ou rodízio de protagonismo entre o professor e os alunos (GENZ GAULKE, 2013, p.58), mas a esse respeito, destaca que todos tenham seus protagonismos, rompendo com barreiras nas relações verticalizadas de muitas práticas.

Desse modo, é mister ressaltar, que em muitas práticas se coloca uma hierarquia entre os sujeitos, onde a participação dos adultos se sobrepõe e sufoca o protagonismo das crianças (GENZ GAULKE, 2013, p.80). Contrariando tal perspectiva a autora não defende que se faça o inverso – as crianças sejam as únicas protagonistas -, e nem que o conhecimento assuma um lugar de incontestável, pronto a ser pregado na cabeça das crianças, mas de que todos participem.

Nessa perspectiva, cabe elucidar ainda que o protagonismo compartilhado “não está isento de conflito e de negociações, pois as diferenças, semelhanças e singularidades partilhadas entre professores e crianças refletem as suas propostas, que podem ser aceitas, rejeitadas, repensadas e/ou negociadas no protagonismo compartilhado” (GENZ GAULKE, 2013, p.95).

Dito isso, o pátio, o refeitório, os banheiros, o saguão, as salas de aula, a caixa de areia, o parquinho, etc, são espaços onde contradições podem ser percebidas e vivenciadas, tendo em vista que os indivíduos possuem interesses e compreensões que nem sempre levam em conta que estão em um espaço coletivo.

Diante desses apontamentos da dissertação de Genz Gaulke (2013) podemos visualizar que o protagonismo compartilhado é um fator essencial na efetivação da participação ativa das crianças na gestão dos espaços. Por isso, o entendimento do mesmo e das implicações para sua prática devem ser notados, no sentido de compreender as relações envolvidas, pois segundo a autora ter a presença das crianças é um privilégio, mas também um desafio.

Tal reconhecimento nos convida a olhar o trabalho desenvolvido por Vasconcelos (2015), a qual evidencia as ações e interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas, afirmando que estas querem e devem ser protagonistas. Esta autora contribui ao afirmar sobre o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais, com direito em participar da vida coletiva (VASCONCELOS, 2015).

A partir deste fragmento, podemos visualizar a questão da necessidade dos profissionais da educação trabalharem no sentido de promover a participação, de assumir as crianças como alguém que age, que pensa, que decide, como alguém que possui interesses. Do direito destas as múltiplas possibilidades de viver, de na vida cotidiana construírem-se situações onde as crianças participem ativamente e protagonizem.

Tendo clareza de que tais reflexões estão envolvidas por uma proposta de gestão que se pretende democrática, é que a autora lembra que as práticas democráticas nas escolas não estão desconexas de processos de negociação e escuta (VASCONCELOS, 2015). Ao elucidar a necessidade da escuta e negociação, a autora ilustra pontos que são pertinentes na gestão dos espaços, pois a participação ativa requer, dentre outras coisas, disponibilidade dos sujeitos, um olhar atento, importar-se com o outro, dialogar, respeitar e ouvir.

Elementos que se esquecidos no dia a dia dificultam uma gestão dos espaços coletiva, baseada em trocas, em construções de parcerias, e principalmente uma gestão dos espaços que é viva, porque dela são constituídos também os sujeitos e, são neles que os sujeitos imprimem suas marcas, seus registros, suas histórias, suas aprendizagens, etc.

Corroborando com reflexões sobre a temática da participação infantil, encontro o trabalho desenvolvido por Bastos (2014). Esta autora realiza um estudo sobre a participação das crianças no cotidiano escolar, apresenta em sua escrita a possibilidade de ouvir as crianças, identifica quais situações, espaços e tempos são mais apreciados pela turma na qual é também professora, observando as interações, os conflitos e a participação na roda de conversa e no pátio. Em tal perspectiva, a mesma afirma referente à sua pesquisa que,

Quando me proponho a realizar uma pesquisa COM as crianças, estou reconhecendo-as como sujeitos com competências para manifestar o seu ponto de vista sobre o espaço/tempo no qual estão inseridas. Pesquisas COM, não é uma tarefa fácil, mas necessária quando almejamos uma sociedade mais democrática e quando reconhecemos os direitos dos seres humanos, sejam pequenos ou grandes (BASTOS, 2014, p.27).

Sobretudo, o que Bastos (2014) nos lembra, refere-se aos fatores que envolvem as pesquisas realizadas com as crianças. Compreensão esta, compartilhada nesse estudo, quando também percebo o quanto as crianças podem ser ativas nos processos, o quanto podem participar e protagonizar, basta que sua vez seja possibilitada e suas vozes ouvidas.

Referente a participação, a autora diz ainda que esta “não é isenta de questões relacionadas a gênero, territorialidades, disputas, negociações, preferências, sociabilidades, etc” (BASTOS, 2014, p.83). Ao considerar esses aspectos listados, notamos da impossibilidade de olhar para as crianças, sem olhar seus saberes, suas vivências, as relações estabelecidas pelos sujeitos, os combinados, o contexto no qual estão inseridas, etc. Ademais, para além dessa interface, se nos voltarmos para os espaços e olharmos suas organizações, manutenções e alterações, estas estarão impregnadas e constituídas pelas questões listadas. Estarão, pois, a gestão do espaço não ocorre dissociada dos sujeitos e de suas escolhas.

Uma problematização semelhante é apontada no trabalho de Ferreira (2012), ao tratar dos espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas, e constatar que as crianças precisam se expressar, ter oportunidade de experiências através de suas percepções infantis, mas que ao contrário disso o que realizamos em muitas situações é que “vamos incorporando e disseminando padrões de conduta, processos civilizadores, delimitamos os espaços de participação das crianças” (FERREIRA, 2012, p.112).

Observando as considerações ressaltadas é possível compreender que nas práticas onde não ocorrem oportunidades de um protagonismo compartilhado entre crianças e adultos tende-se a negar as tantas linguagens das crianças, as tantas formas de estarem no mundo e de experimentarem.

Assim, quando falo em participação das crianças na gestão do espaço percebo que as crianças indicam, através de suas brincadeiras e faz de conta, que se lhes é permitido usar a imaginação, elas podem muito, elas possuem capacidades de “arquitetar”. Mas esse protagonismo das crianças só é possível em uma relação de equidade com o adulto, relação esta já expressa nas ideias de Genz Gaulke (2013).

Em consonância com esse aspecto, encontramos a escrita de Vasconcelos (2010) preocupada com o como ocorre (ou não) os modos de participação das crianças nas relações pedagógicas. A autora lembra de situações que demonstram a desvalorização do saber infantil, onde “os adultos lutam por uma uniformização sobre o modo de fazer e pensar sobre as coisas, as crianças se preocupam em experimentar novas formas de fazer” (VASCONCELOS, 2010, p.131).

Conforme o exposto, mesmo que enfrentem ações autoritárias vindas dos adultos, a capacidade de resistência e contestação das crianças, revela-se através do seu desejo de além de fazer parte da ocasião, assumir uma posição mais ativa, onde seus desejos também sejam levados em consideração no planejamento e desenrolar das situações.

Referente ao assunto em questão, Vasconcelos (2010, p.128) aponta que “ficar quieta, não se mexer, não falar, não rir é o que os adultos querem em relação às crianças, por outro lado, defendem uma infância vivida, mas controlam todas as ações das crianças, inclusive punindo-as quando não correspondem às suas expectativas”. Assim, o que esse excerto nos lembra é que falas são diferentes de ações práticas, mas que ambas são necessárias, pois além de defender uma gestão dos espaços com a participação das crianças, colocar em prática esse entendimento é de suma relevância.

Nessa perspectiva, a autora afirma que para ela parece haver uma pretensão de “legitimar uma pedagogia que permita à criança experimentar-se como um sujeito de direitos

em seu próprio tempo, negando-se uma pedagogia orientada para uma criança vista como somente, um ‘vir a ser’, a ser preparada para que se torne, no futuro, um cidadão crítico” (VASCONCELOS, 2010, p.49).

Convém destacar, que é nessa pedagogia que acredito. Uma pedagogia construída e pensada no coletivo, que longe de se propor como detentora de todo o conhecimento, se mantém aberta ao ouvir o que as crianças falam, a partir de suas tantas linguagens. Uma pedagogia que faz com que o adulto compreenda a relevância da sua contínua formação profissional, que se mantenha atento a construir uma relação pedagógica envolvida por descobertas, pelo novo, pela invenção, a exploração, a inquietude, pelo desejo de desvendar, aprender, construir, etc. Tudo isso sendo possível através de práticas democráticas e participativas.

É mister ressaltar ainda, a relação entre a gestão democrática na educação infantil e o compartilhamento da educação entre escola e família, a qual foi investigada por Monção (2013). A princípio esse viés pode não parecer interessante de ser observado, já que o propósito se revela na participação das crianças, no entanto, se pensarmos que os pais e/ou familiares são os responsáveis legais pelas crianças, esses podem defender os interesses das mesmas quando aos pequenos não é permitida a participação. Entretanto, ao meu ver, essa participação da família não substitui a presença da criança na gestão, ela pode contribuir mas não tira a relevância de ter presente as crianças. Logo,

Considerar os direitos fundamentais das crianças como norteadores das políticas públicas e das práticas cotidianas apóia-se na compreensão da criança como sujeito de direitos, capaz de participar desde a mais tenra idade de seu processo de formação, e da infância como uma construção social e histórica, reconhecendo as instituições de educação infantil como contexto promotor da socialização das crianças pequenas em espaços coletivos, em parceria com suas famílias (MONÇÃO, 2013, p. 32).

A partir das ideias expressas no fragmento acima saliento que reconhecer as crianças enquanto possuidoras de direitos, parece se apresentar como uma das características fundamentais para a alteração das práticas na Educação Infantil que ainda não são baseadas nas especificidades infantis. Pois, a rigor, olhando para os aspectos legais é possível afirmar que a relação das crianças de até 6 (seis) anos com o ambiente escolar é consideravelmente nova tendo em vista a história da educação no mundo e, mais nova ainda na realidade brasileira, onde a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, possuem papel importante

ao apontar questões referentes a obrigação do Estado e da família na educação e cuidado das crianças, quanto aos seus direitos enquanto sujeitos e ao indicar a gestão democrática.

A partir de Monção (2013) podemos pensar ainda sobre a democratização das relações entre os sujeitos, onde segundo a autora esta só pode se consolidar se “os objetivos das instituições educacionais favoreçam a criança a aprender a escolher, dar sua opinião, expressar suas curiosidades, seus sentimentos e, ao mesmo tempo, considerar as ideias e manifestações dos outros” (MONÇÃO, 2013, p. 123). A rigor, acontecerá se existirem decisões coletivas, se a participação for realmente ativa e se o protagonismo for compartilhado.

Diante deste cenário, a existência da democratização das relações releva-se em outro ponto importante na proposta da gestão dos espaços com a participação ativa das crianças, onde a gestão democrática é essencial na gestão dos espaços, já que a mesma é constituída de princípios que valorizam a participação.

Lembro que os trabalhos elencados e discutidos nessa parte já enfatizaram aspectos que acredito serem fundamentais para que haja a participação das crianças, contudo ainda precisamos focar na gestão. Dessa forma, após observar essas colaborações quanto a participação das crianças nas escolas, na sequência no próximo subtítulo trago o quadro 2, apresentando os trabalhos que tratam da participação das crianças na gestão e ressaltando destaques de cada trabalho.

### 2.1.2 A participação das crianças na gestão

Nessa parte trago os trabalhos que destacam a participação das crianças na gestão, organizo estes no quadro 2 e após isso enfatizo apontamentos dos nove que foram identificados e categorizados quanto a explanação da temática destacada. A princípio, estes ressaltam a participação infantil na gestão (ISAIA, 2007) a participação das crianças na gestão (COELHO, 2013), sobre o que dizem as crianças (CASTRO, 2015), a realização de planejamento democrático e participativo construído com crianças (ROSA, 2015), a compreensão das crianças sobre suas participações (KARLSSON, 2012), a participação do aluno na gestão democrática enquanto protagonista (SILVA, 2002), a participação na gestão democrática em ações cotidianas (FRANZONI, 2015), um ensaio de uma teoria de gestão para a educação infantil (TOMÉ, 2011), e levantamento de publicações referentes a gestão democrática (CHIROTTTO, 2013).

Quadro 2. Obras que abordam a participação das crianças na gestão

| <b>Título</b>                                                                                                         | <b>Autor</b>                   | <b>Natureza do trabalho</b> | <b>Ano defesa</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| A participação do aluno no processo da gestão democrática: coadjuvante ou protagonista? Um estudo de caso             | Adejaíra Leite da Silva        | Dissertação                 | 2002              |
| A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância                                        | Clarice Veríssimo Isaia        | Dissertação                 | 2007              |
| A Educação Infantil foi para a escola, e agora? Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil | Marta Fresneda Tomé            | Tese                        | 2011              |
| A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância                            | Juliane Karla Freitas Karlsson | Dissertação                 | 2012              |
| Gestão democrática e participativa: o estado do conhecimento de teses e dissertações nacionais (1998 a 2010)          | Lauro Vinicius Lima Chiroto    | Dissertação                 | 2013              |
| A participação das crianças na gestão escolar                                                                         | Paula Cristiane Andrade Coelho | Dissertação                 | 2013              |
| Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças                                          | Liana Garcia Castro            | Dissertação                 | 2015              |
| Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal    | Juliana Ribeiro Alves Franzoni | Dissertação                 | 2015              |

|                                                                                  |              |             |      |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|------|
| O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos | Emillyn Rosa | Dissertação | 2015 |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|------|

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do levantamento bibliográfico.

Início, essa parte da escrita, pelas contribuições de Isaia (2007) a qual traz a temática da participação infantil nos processos de gestão, relacionando essa possibilidade com uma proposta de escola cidadã. Nessa lógica, a autora destaca a gestão democrática enquanto um desafio, no sentido de criar espaços públicos de decisões e de discussões tendo a presença das crianças (ISAIA, 2007).

Tendo em vista esses apontamentos realizados pela autora, podemos observar que a organização da gestão na vertente democrática, implica que sejam realizadas efetivamente ações para criar formas das crianças participarem. E nesse panorama, em que a possibilidade de participação ativa relaciona-se com uma proposta gestão democrática, cabe observar quais são as formas de gestão que regem as decisões nas instituições, além de compreender que as ações decisórias no interior da mesma devem estar relacionadas à autonomia de cada estabelecimento, autonomia em voltar-se para o seu contexto, em valorizar os sujeitos que integram estas.

Impreterivelmente, outra constatação a qual cabe frisar revela-se na ideia defendida pela autora de que as crianças devem participar não só na escola, mas na sociedade como um todo, considerando estas como sujeitos no hoje, que podem atuar ativamente (ISAIA, 2007). Assim, o que a autora defende refere-se a uma participação em tempos e espaços diferentes, onde ambas, escola e sociedade, podem ser vistas como espaços e tempos da educação infantil.

Nesta óptica, reconhecendo a valia do destaque da autora, ao lembrar que a educação é mais ampla do que algo que aconteceria apenas no espaço institucional da escola, e que no desenvolver desse trabalho as observações poderão envolver situações em que as propostas com as crianças acontecerão em locais que não apenas o da instituição. Já que, a gestão do espaço da cidade frente a criança é outro elemento notório de ser entendido no sentido de identificar se são elas que escolhem ir até os mesmos, o que fazem ou deixam de fazer quando estão nestes. Abrangendo assim, uma lógica de trabalho que não se limita a notar a escola como desconexa de contextos, mas como parte deles, onde a participação das crianças na gestão dos espaços precisa ser notada e efetivada.

Por essa via, a concepção de criança compartilhada interfere no quanto ela é vista, ouvida ou no quanto ela é limitada e silenciada. A rigor Isaia (2007) destaca que, avançamos na concepção de infância, quanto suas competências de participação social, contudo o trabalho esta em efetivar espaços para a concretização dessa forma de compreendê-la. Em outras palavras,

Transformar em ações efetivas as reivindicações das crianças dentro do espaço escolar não faz com que se alterem, desestruem nem criem enormes turbulências no espaço institucional. Isso não descaracteriza a concepção de escola nem desconstitui os adultos enquanto educadores. Pelo contrário, acaba por criar um elo de aprendizagem e de melhor compreensão do ser humano com seus desejos e prazeres. (ISAIA, 2007, p.107).

Observando essas considerações, nota-se que mesmo que o excerto trate apenas do espaço escolar e o foco da autora não seja a participação na gestão dos espaços, mas a participação na gestão de forma mais ampla, a mesma traz considerações que perpassam o foco da pesquisa a ser desenvolvida. Pois, alerta sobre aspectos envolvidos a prática da gestão com a participação ativa dos sujeitos.

No bojo dessas discussões, é possível constatar que Isaia (2007) revela que as crianças reivindicam uma participação ativa nos seus contextos. E além dela, a escrita de CASTRO (2015, p.52) também nos fala da relevância da participação das crianças, ao colocar que “participar é um modo tanto de engajar-se de forma cidadã e ativa nas questões do seu próprio cotidiano, quanto garante às crianças a possibilidade de serem escutadas em suas demandas, posições, interesses, necessidades”.

No que diz respeito ao ouvir as crianças, Castro ainda reconhece a partir de Cruz (2008) que esta escuta “tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer acerca de cada um dos aspectos implicados nas suas experiências nas instituições (as relações, as instalações e os materiais, as práticas pedagógicas etc)” (CRUZ 2008 apud CASTRO 2015, p.57).

Diante disso, ao olharmos para os aspectos citados, é possível elucidar que ouvir as crianças envolve antes de tudo a compreensão e interesse do outro envolvido, que se propõe aberto ao diálogo e a trocas, ou fechado para estabelecer um convívio e vínculo baseado no compartilhamento das ações e decisões. Cabe frisar, que esse outro, pode ser uma criança, as professoras ou professores, equipe diretiva, conselho escolar e/ou pais e responsáveis.

Ademais, esta complementa indicando a necessidade de “reflexões acerca das desiguais relações de poder entre adultos e crianças, de forma a aceitar inversão de posições e

papéis tradicionais e promover a participação das crianças na tomada de decisões que lhe dizem respeito, como planejamento do cotidiano de instituições educacionais” (CASTRO, 2015, p.73).

Observando esses excertos de Castro, fica visível o que dizia Isaia (2007), que a participação das crianças enquanto sujeitos de direitos, com autonomia e protagonistas não são uma realidade em muitas instituições. Estão submissas a decisões dos adultos, enquanto passivas não existe abertura para suas sugestões que estão relacionadas as formas das diferentes infâncias olharem para suas vivências, frente as tantas situações as quais são submetidas desconexas das formas dessas se expressar, entender, ser e agir com suas linguagens.

Outras contribuições para pensar o planejamento democrático e participativo realizado com as crianças são encontradas em Rosa (2015), dentre as questões percebidas pela autora, destaco uma questão constatada pela mesma, a qual já havia sido indicada brevemente por Isaia (2007) e Vasconcelos (2010) quando enfatizam que a criança não deve ser vista apenas como um ser para o futuro.

Quanto a tal assunto, a referida autora revela que “enquanto as crianças forem concebidas como um ‘vir a ser’ nunca serão consideradas como cidadãos plenos, nem em suas vontades e nem na sua capacidade, sendo esses atributos somente validados a elas quando alcançar a fase adulta (ROSA, 2015, p.41). Complementa ainda afirmando que,

A criança sempre foi, e em algumas situações ainda é vista, pelo que nela “falta”, sempre que comparada ao adulto como figura de completude humana. A visão da criança pelo adulto resulta no seu “não ser ainda”, fazendo dela um sujeito sempre incompleto e precisando ser preenchido (ROSA, 2015, p.42).

Ao assinalar esses pontos, Rosa (2015) demonstra a relevância de olhar a criança enquanto criança, com seus modos de ser, de se expressar e de participar, contrariando a perspectiva de trabalho voltado a preparação dessas somente para seus futuros. Esse modo de olhar a criança no hoje, enquanto sujeito de direitos, envolve muito mais do que um simples olhar. Está relacionado com a forma com que compreendemos as crianças e as infâncias na sociedade atual, já que, se realizarmos uma retomada histórica veremos, as tantas formas com as quais as mesmas já foram e são percebidas, questões estas que também foram observadas em alguns dos trabalhos vistos aqui.

Dito isso, outra autora que aborda a questão da participação das crianças na gestão escolar é Coelho (2013), seu foco são crianças do ensino fundamental e durante o trabalho

trata entre outros assuntos, sobre a participação política, as regras no espaço da escola e referente aos adultos que não escutam as crianças, ou seja, frisa, questões que venho identificando nas publicações. Entretanto, apresenta ainda algumas particularidades oportunas de entendimento, quando expõe “a participação social e política das crianças como possibilidades reais de constituição de sua cidadania, não apenas como um *dever* e, sim, como algo palpável na sua existência enquanto partícipe de um grupo social, cuja categoria social se expressa em suas peculiaridades” (COELHO, 2013, p.51). Ou seja, a autora assegura a relação da participação com a cidadania, enquanto as crianças sendo partícipes no hoje, desvinculado de ações em que só seriam cidadãos completos quando forem adultas, ao contrário às crianças são sujeitos no hoje.

Nessa direção, cabe olhar com atenção mais um trecho do trabalho de Coelho (2013), onde esta explana que

A proposta de “ouvir” as crianças transcende o ato de “dar ouvidos” ou capturar suas falas como se fossem meros “informantes” para confirmação ou negação do meu próprio pensamento ou “verdade” enquanto pesquisadora. Além disso, não se pode pensar que as crianças não tenham “voz”; elas se manifestam usando suas vozes intensamente, sobretudo, nas relações entre pares e nos espaços de seu convívio (COELHO, 2013, p.69).

Nesta passagem é possível notar a preocupação da pesquisadora em ouvir as crianças, onde mesmo que fale enquanto pesquisadora, a colocação cabe também para os profissionais da educação que trabalham com as crianças, já que simplesmente ouvir não significa fazer com elas ou acatar as indicações da vida cotidiana.

Se pensarmos nessa proposta de ouvir relacionada à gestão dos espaços, mas enquanto um ouvir sério, com ética e responsabilidade, veremos que a mesma traz imbricada a questão do fazer no coletivo, pois outro modo de gerir os espaços que não seria baseado no diálogo, nas trocas e no compartilhamento, estaria vinculado à imposição e à decisões hierarquizadas onde o ouvir não seria acatado, muitas vezes sequer percebido.

Pode ser que a pretensão da autora não tenha sido a de enfatizar as linguagens, quando trouxe a palavra voz entre aspas, mas esta é uma leitura possível e a que eu realizo nesse momento, já que as crianças pequenas utilizam de muitas linguagens além da oral. Isso revela outra questão interessante, a que mesmo o que é dito por palavras não é recebido da mesma forma por diferentes interlocutores.

Ao perfilar esses aspectos, encontro Karlsson (2012) que também tem seu olhar para os anos iniciais e em seu trabalho traz a participação relacionada à gestão. Isso fica visível

quando destaca “a ausência efetiva dos direitos das crianças de participar dos processos decisórios da gestão das atividades desenvolvidas no contexto escolar, devido às relações de poder estabelecidas, que condicionam a submissão da criança à hierarquia institucional” (KARLSSON, 2012, p.07).

Ou seja, a autora explana que as crianças devem participar, onde subentendo que, uma possibilidade seria através dos órgãos colegiados, enquanto uma organização que percebe o coletivo da escola. Mas nas escolas existe espaço para as crianças em alguma instância que são indicadas por leis, normativas ou diretrizes?

Referente a este trabalho, outro aspecto relevante aparece quando a autora destaca a necessidade da “promoção de lugares que permitam a expressividade dos sentidos e significados infantis” (KARLSSON, 2012, p.17). Essa colocação enfatiza a necessidade de ouvir as crianças, sendo que a promoção de lugares destacada permite a interpretação de que isso pode ser realizado nas diferentes situações, sem que sejam lugares institucionalizados, isso pode se dar tanto em rodas de conversa durante a rotina, quanto na observação cotidiana, o que destaca que a perspectiva de participação na gestão, não se concretiza em algo simplista, mas também não como impossível de ser contemplado.

Entretanto, conforme a autora nos lembra, diante desse cenário colocado, o que ocorre relaciona-se com a lógica destacada a seguir onde,

Por não pararmos para ouvir e considerar as opiniões delas, erramos mais que acertamos. Esquecemos a infância e negligenciamos o direito de ser criança. No intuito de garantir o futuro, estamos favorecendo a construção de uma subjetividade ansiosa, heterônoma, pouco criativa, modelada para obedecer e não criticar. (KARLSSON, 2012, p.124).

Referente a esta colocação, noto que na ânsia de preparar as crianças para tudo o que é possível que ocorra em seus futuros, ultrapassamos seus tempos. Como bem destaca a autora, acabamos por negligenciar o direito de ser criança, decidimos tudo por elas, não acatamos suas indicações. Ao contrário, deixamos tudo “pronto”, ou achamos que tudo está “pronto”. E no caso dos espaços, se os mesmos forem geridos de acordo com a direção enfatizada, não teremos uma presença “viva” por parte das crianças, pois a elas são direcionados limites perante o que os adultos considerem o verdadeiro, o melhor, o certo para a vida das crianças.

Entretanto, o que muitas propostas não levam em consideração é se as próprias crianças concordam com o que os adultos estão direcionando para suas vidas. Não que os adultos tenham que acatar tudo que as crianças dizem como o que essencialmente deve ser feito na gestão dos espaços. Essa não é a ideia. O fato é de que, a construção precisa ser

conjunta, dialogada, compartilhada entre os sujeitos, e, para isso, a gestão deve ser democrática, deve ser participativa.

Partindo dessa premissa, podemos olhar o trabalho de Silva (2002), o qual trata da participação do aluno no processo de gestão democrática, percebendo este não como coadjuvante, mas como protagonista. Contudo seu estudo envolve a participação de crianças maiores e adolescentes na gestão, destacando os grêmios estudantis onde percebe a organização estudantil como essencial para a democracia na escola, na qual a pretensão seria da participação ativa dos alunos. Trouxe esse texto mesmo não envolvendo a etapa em questão para refletir sobre os espaços de participação, já que nesse caso uma forma de participação mostra-se com os grêmios, mas e no caso da Educação Infantil onde não há essa existência, como as crianças são ouvidas? Existe espaço para a participação?

Por ora, deixo em aberto essas questões, para olhar alguns pontos relacionados às mesmas, porém logo retornarei a estas problematizações a partir do trabalho de Franzoni (2015).

Retomando Silva (2002) e conforme delineado, esta traz a concepção de aluno enquanto protagonista e, nessa direção, enfatiza que o aluno “enquanto ator social, é parte integrante do sistema, não pode ser considerado enquanto ser pela metade, mas parte significativa dela, componente essencial do processo de participação e democratização da escola” (SILVA, 2002, p.98). A esse respeito, compreender o aluno enquanto protagonista envolve em contraponto o entendimento de que o adulto não esteja impondo uma relação hierarquizada em que seu espaço seja privilegiado e ao aluno caiba adequar-se. Ao contrário, essa indicação direciona para práticas construídas com diálogo e trocas entre ambos.

A autora ainda nos adverte quanto a participação, que “pode se dar em graus variados de intensidade, indo desde a simples informação, que se constitui em limite mínimo de participação, até a autogestão, que representa o extremo máximo de participação e autonomia” (SILVA, 2002, p.124). Nestes termos, reconheço e ressalto que a participação da qual falo é a participação ativa, indicada por Silva (2002), como autogestão, onde o participar não significa o singelo estar no espaço onde a situação se dá, mais do que isso representa o tomar parte (BORDANAVE, 1983) da situação.

Não obstante, a pesquisa de Franzoni (2015) buscou compreender como os profissionais, as famílias e as crianças vivenciam o processo de gestão e participação na Educação Infantil. As inquietações presentes neste trabalho perpassam o como as práticas democráticas indicadas nas legislações pertinentes estão sendo colocadas em prática, além de outras questões imbricadas a participação.

Ao destacar a regulamentação da gestão democrática, faz felizes colocações ao questionar sobre “como a participação tem sido efetivada? As diferentes vozes têm sido ouvidas? Tem-se garantido a construção de relações dialógicas? O que acontece entre a participação prevista e a participação vivenciada? Há espaços para a participação infantil?” (FRANZONI, 2015, p.28). Ou seja, são questionamentos que englobam a temática da participação no sentido de práticas democráticas, sendo que mais adiante a mesma autora volta a apontar questionamentos que contemplam minhas inquietações ao colocar o exposto no excerto a seguir.

Como estas práticas são vivenciadas pelos diversos segmentos da instituição? Quem são os partícipes? Como participam? As propostas participativas experimentadas provocam mudanças no espaço das instituições de educação infantil? Especialmente no âmbito das relações com as crianças, influenciam a concretização de um processo de formação voltado para o exercício de uma cidadania plena nos planos individual e coletivo de tais instituições? De que forma a participação tem sido solicitada, permitida, exigida ou ainda reclamada por aqueles que compartilham a aventura de educar as crianças? Quais práticas estão sendo experimentadas também pelas crianças no sentido de "viver" a democracia e não apenas no sentido de saber que ela está escrita em certo documento legal? (FRANZONI, 2015, p.34-35).

Tais questionamentos nos permitem refletir sobre a participação das crianças na gestão dos espaços, pois nessa temática está imbricada a possibilidade de ocorrer uma presença ativa das crianças nas decisões ou de que essa participação seja negada, onde apesar de tudo que as legislações enfatizam, o não reconhecimento disso como algo aceitável dificulta a realização do que eu venho dissertar com algo possível e necessário.

Em suas considerações finais a autora indica a necessidade de ainda “investigar mais a fundo cada segmento, buscando entender o que pensam e o que sentem” (FRANZONI, 2015, p.155). Nesse sentido, como no referido trabalho acabou por ouvir apenas os adultos, indica indiretamente a necessidade maior de ainda ouvir as crianças.

Em seu trabalho Franzoni (2015) cita a tese de Tomé (2011), destacando que esta realiza uma análise teórica e a construção de uma teoria crítica sobre a gestão na educação infantil (FRANZONI, 2015). Já ao estar em contato com o trabalho de Tomé (2011), o que visualizo refere-se a um extenso estudo em relação à administração/gestão educacional (para a autora esses termos são sinônimos) e educação infantil, no qual a autora analisou materiais de publicações do Ministério da Educação e artigos científicos publicados em periódicos.

Nessa tese identifiquei uma preocupação quanto ao como se dá o cotidiano nas instituições, tendo em vista a indicação da necessidade de mudanças na compreensão e relação com a infância. Nesse panorama, Tomé nos coloca sobre o início da pesquisa em que

possuía a percepção de que “havia uma inadequação na organização do trabalho educativo de creches e pré-escolas públicas brasileiras para o exercício da gestão democrática, promotora da cultura infantil e da emancipação social de seus atores” (TOMÉ, 2011, p.255). Ou seja, essa demanda não é algo colocado apenas na Educação Infantil, se levarmos em consideração que Karlsson (2012) estava olhando para o Ensino Fundamental, mas demonstra que desde sua entrada no ensino formal a criança enfrenta momentos de que é limitada em suas formas de ser e viver.

No que diz respeito ao conceito e entendimento do que é ser criança na perspectiva democrática, a autora expõe que a mesma é compreendida como “ativa no processo de produção do conhecimento, por isso, é tão importante conhecer suas estratégias de comunicação e conhecimento prévio” (TOMÉ, 2011, p.259). Em virtude dessa compreensão, é notório que o entendimento destacado, da concepção de criança, não está dissociado do que tal perspectiva enfatiza, pois o reconhecimento dela enquanto ativa, enquanto indivíduo que possui conhecimentos prévios são marcas que não condizem com qualquer outra proposta que não seja com enfoque democrático.

Ainda no bojo das discussões sobre democracia, tal exposição nos permite visualizar que toda prática proposta nessa perspectiva estarão/estão pautadas em compreensões/concepções de educação, de conhecimento, de mundo, de escola que são relacionadas. Doravante, não é possível ouvir o que as crianças têm a dizer, se não permitem que ela se expresse. Não é possível reconhecer seus saberes se o foco está na transmissão de conhecimentos entendidos como “prontos”, não é provável que ela participe ativamente se formas e tempos para isso não lhes são admitidos, etc.

Partindo dessa premissa, as diferentes práticas decorrem de diferentes entendimentos, os quais embasam a maneira, o espaço e o tempo em que estas acontecem (ou deixam de acontecer). Isso significa compreender, por exemplo, que quando o adulto insiste em não permitir que as crianças brinquem no ambiente em que elas mais gostam, pois segundo ele estas não se “comportaram bem” durante as atividades, ele está posicionando-se de uma forma quanto a relação estabelecida com as crianças, com um entendimento de como estas devem aprender. Já quando o professor/professora organiza as situações através da observação das indicações das crianças, ele remete a uma outra compreensão de educação.

Respalhada por estes destaques, prossigo com a clareza de que a gestão democrática assume um lugar distinto nesse estudo, pois ao pensar na possibilidade da participação das crianças, relacionado a isso existe uma base teórica que acredita na perspectiva democrática.

Diante desse cenário, lembro da dissertação de Chiroto (2013) o qual realizou um levantamento das produções em teses e dissertações nacionais a respeito da gestão democrática e participativa.

O autor afirma que “a gestão democrática pressupõe a consolidação da autonomia escolar, para que as decisões passem a ser compartilhadas entre todos os seus participantes” (CHIROTTO, 2013, p.27). A partir dessa ideia, sublinha quanto à hierarquização da gestão escolar que esta quando posta “de uma forma vertical limita a autonomia da escola perante as suas necessidades e seus compromissos, ficando sempre a mercê de difíceis determinações do Estado que, na maioria das vezes, não atende todas as necessidades da escola” (CHIROTTO, 2013, p.43).

É perceptível que nessas observações o autor apresenta a preocupação com a autonomia, enquanto um elemento relevante na e para a instituição, ilustrando a mesma como fundamental para a participação com o protagonismo dos sujeitos. Indiretamente, essas explanações também nos lembram a diferença entre gestão escolar e gestão educacional, o que não é enfatizado no referido trabalho, mas que permeia a questão da educação pública, enquanto proposta que não ocorre de forma isolada de um sistema.

Nessa medida, Chiroto (2013, p.132) ainda expõe que “a implantação de uma gestão democrática na escola vai muito além de uma mudança física nas estruturas das escolas. Essa mudança também deverá ser cultural e social e deverá envolver todos da comunidade”. Por essa via, as mudanças não são um simples movimento, estas envolvem muitos aspectos, indo desde o entendimento dos sujeitos frente a esta forma de gerir, até nos condicionantes que o trabalho construído no coletivo implicam. Assim, qualquer transformação que ocorra no espaço da escola, não acontece dissociada de modificações nos modos de entender o mesmo.

No bojo dessas discussões, encontramos os trabalhos enfatizados na secção a seguir, referentes à participação das crianças nos espaços. Trabalhos estes, organizados no quadro três e, que na sequência são apontados os principais destaques em relação ao tema estudado.

### 2.1.3 A participação das crianças nos espaços

Completando a explanação e observação dos trabalhos referentes ao levantamento bibliográfico, os trabalhos que destacam a temática dos espaços se referem ao de Simões (2015) que aborda a participação das crianças na organização dos espaços, o de Moura (2009) que observa as influências dos espaços para a aprendizagem, além de Martins (2010) que percebe o que as crianças contam sobre a organização do espaço, o de Ariosi (2010) que

destaca a gestão democrática observando a relevância do espaço e por fim Horn (2003) que pensa sobre o papel do espaço na ação pedagógica do educador na Educação Infantil.

**Quadro 3. Obras que abordam a participação das crianças nos espaços**

| <b>Título</b>                                                                                                                                    | <b>Autor</b>                   | <b>Natureza do trabalho</b> | <b>Ano defesa</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil                                                            | Maria da Graça Souza Horn      | Tese                        | 2003              |
| Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade                                                                     | Margarida Custódio Moura       | Dissertação                 | 2009              |
| Organização e gestão democrática na escola pública de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana | Cinthia Magda Fernandes Ariosi | Tese                        | 2010              |
| A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?                                                                          | Rita de Cássia Martins         | Dissertação                 | 2010              |
| De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções                                             | Eleonora das Neves Simões      | Dissertação                 | 2015              |

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do levantamento bibliográfico.

De partida, é interessante apontar que Simões (2015) traz questões sobre a participação das crianças na constituição e transformação dos espaços das escolas, sem, contudo, relacionar isso explicitamente com processos de gestão, relação que será foco em minha pesquisa.

Nestes termos, a partir de Simões (2015) temos um olhar preocupado com as crianças, com a forma com que essas são percebidas pelos profissionais de educação, o que aparece visível desde o título da dissertação “*De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços*”

*da escola: interações, brincadeiras e invenções*”, até suas considerações finais, quando deixa as portas abertas. Abertas para olhares de fora, de quem não esteve presente no contexto da pesquisa, mas sentiu-se, através de cada episódio apresentado, envolvido pelo estudo.

Conforme delineado, ao olhar para os trechos do trabalho visualizei colaborações que cabem ser expostas, pois contribuem com o pensar a temática dos espaços. Sendo assim, a autora indica que “a pedagogicidade do espaço se faz presente desde a entrada da escola até a maneira como optamos por distribuir as crianças. Sempre se trata de uma escolha, de uma opção pedagógica” (SIMÕES, 2015, p.85).

Por esta razão, entender o espaço como um elemento relevante, enquanto algo marcado pelos sujeitos e que pode marcar os sujeitos pela forma como está colocado, assume um patamar de suma relevância, já que nessa relação de constituição o espaço, com os artefatos e itens que o compõem enquanto espaço físico, interfere nas aprendizagens, nas vivências, nas experiências, nas propostas, no quanto ambientes possam ser (re) organizados com as crianças e não somente para estas.

Nesse âmbito,

Ponderar e viabilizar a possibilidade da participação das crianças na organização dos espaços em que convivem, como a escola, requer uma postura que compreende as crianças como sujeitos potentes e que, como tal, têm contribuições importantes e inovadoras para melhorar o arranjo da escola da infância, bem como o construir cotidianamente na relação com os pares e na criação de novas brincadeiras. Olhar para as crianças e escutá-las requer uma atenção especial às linguagens da infância. (SIMÕES, 2015, p.108).

A partir desse excerto, identificamos novamente as questões de viabilizar a participação, de olhar e escutar as crianças. As mesmas que já vem aparecendo nos trabalhos citados anteriormente. No entanto, a partir dessa autora, observamos dois novos pontos que merecem destaque. Um deles, quando ressalta o construir cotidianamente, e outro, quando lembra as linguagens da infância.

O construir cotidianamente merece ser refletido, pois a construção baseada na relação horizontalizada entre os sujeitos tem suma importância quando se propõe que a gestão se construa no dia a dia, quando o que se propõe é o compartilhamento entre os sujeitos, quando os espaços se constroem na vida cotidiana. Assim, a proposta de ter a participação ativa das crianças na gestão dos espaços envolve essa forma de construção, que longe de ser uma organização pronta, vai construindo-se, às vezes alterando-se, outras mantendo-se, em relação com os aspectos no desenvolver das situações vivenciadas.

Já, o observar as linguagens da infância, chama a atenção por destacar que as infâncias têm formas de se expressar, de pensar, de agir que são próprias das crianças. Linguagens estas que precisam ser compreendidas, para que as crianças possam destacar o que almejam, para que entendam-se as maneiras de dialogar e de ouvir sujeitos que “falam” através de uma multiplicidade de linguagens além da oral.

Simões (2015, p.182) é feliz em outra consideração ao destacar o quanto é engraçado querer “ensinar autonomia em uma lógica que nada tem de autônoma: brinquem disso, brinquem daquilo, comam isso, não conversem, não corram, não façam barulho, não façam bagunça, desenhem assim”. Tal destaque nos convida a pensar em nossas próprias experiências enquanto alunos, e no caso dos professores, nas situações pensadas e realizadas. Essas situações/atividades surgem de demandas destacadas pelas crianças? São selecionadas tendo em vista uma continuidade ou são fragmentadas? Como as crianças se percebem quando são propostas que indiquem questões? Os docentes estão atentos às inquietações das crianças, lembrando que essas se expressam por tantas linguagens além da oral?

Certamente, as respostas à essas questões estão envolvidas por intencionalidades que são pedagógicas e também políticas. As mesmas que podem direcionar ações como as ressaltadas por Simões (2015), onde as práticas nem sempre são condizentes com o que se defende. Esta autora mostra claramente que praticar a autonomia ocorre em um âmbito que não pode basear-se em relações de imposição, imposição do como agir, fazer, brincar, comer, etc. É por isso, que na gestão dos espaços, não é suficiente que eu apenas disserte sobre a temática, mas que no cotidiano ocorra reflexão sobre o como os espaços estão colocados, o como são planejados, quem é que participa, quem é que decide o como deve ou não ser sua organização.

Ainda segundo Simões (2015) isso significa compreender que constituir espaços em uma instituição de vida coletiva é, antes de tudo, organizar encontros e interações, sem necessariamente prever como isso irá acontecer. Ou seja, ao realizar a gestão dos espaços na perspectiva realçada está embutido o reconhecimento de que o pensar o espaço pode ser algo dinâmico, aberto as múltiplas possibilidades de situações, onde o planejamento do mesmo não precisa ser algo fechado, estático, que determina previamente tudo que “vai” acontecer, de que forma poderá acontecer e quando acontecerá.

Fica perceptível assim, que as crianças poderiam realizar/criar experiências e contatos nesses/seus espaços, de forma a protagonizarem situações variadas, das quais não seriam direcionadas por um controle excessivo por parte dos adultos e nem da própria organização do espaço existente.

Referente à organização do espaço, este também é o foco do trabalho de Moura (2009), o qual apresenta as influências dos espaços para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Com o foco para uma educação infantil de qualidade enfatiza as legislações que ao longo do tempo vem contribuindo com essa etapa, fala mesmo que brevemente da relevância da criança participar das transformações na sala, quando aborda a definição do espaço em conjunto, onde ainda os cantos seriam uma excelente estratégia.

Nessa interface, segundo a autora, “o professor deve basear-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, incorporando-os em sua proposta pedagógica” (MOURA, 2009, p.47). Retorno assim, ao que já pontuei a partir da escrita de Castro (2015) sobre ouvir as crianças, contudo Moura (2009) indica algumas das possibilidades de como isso pode ser feito, ao ressaltar o diálogo e a observação.

Quanto a essa possibilidade de participação das crianças complementa ao mostrar que “ao contribuírem com a organização espacial, as crianças o recriam, exploram, constroem ou reinventam seus próprios espaços. Ao terem participação nesse planejamento, personalizam seus espaços, ressignificando-os e transformando-os” (MOURA, 2009, p.48). Desse modo, o que a autora nos ajuda a pensar é o quanto ter essa participação é valiosa na vida cotidiana, o quanto é preciso que as crianças além de estarem nos espaços, interagem plenamente nesses ambientes, vivam experiências que sirvam de base para as mudanças ou permanências que forem pertinentes, ambas realizadas em conjunto através do protagonismo compartilhado.

Nesta óptica encontramos a dissertação de Martins (2010), onde a autora se propõe ao ouvir as crianças, compreender a percepção dessas sobre o espaço, com seus significados e sentidos, identificando os espaços que as crianças, envolvidas em sua pesquisa, mais gostam e em que momentos vão ou deixam de ir e estar nos mesmos, observando isso através do que as crianças contam. A autora reitera que os elementos através dos quais as crianças significam e dão sentido ao espaço se mostraram como “a ludicidade, a afetividade, o reconhecimento das regras de convivência social (dos grupos dos quais participam) e a curiosidade e imaginação (MARTINS, 2010, p.149).

Estes elementos listados precisam ser reconhecidos, pois, os mesmos inferem diretamente sobre as formas de gestão dos espaços, podendo servir como premissa para o planejamento inicial dos espaços, mas também como norte para as alterações que forem sendo pensadas e organizadas através das indicações visualizadas na vida cotidiana da turma, da sala, da instituição.

Não obstante, Martins (2010) afirma ainda que as crianças têm o que dizer e por isso, a escuta é tão importante. Essa escuta, juntamente com a observação e o diálogo defendidos por

Moura (2009), podem ser vistos como elementos centrais em pedagogias participativas. Retomamos assim a ideia da participação ir além da presença das crianças, mas que essas sejam protagonistas, vivam verdadeiramente no cotidiano, sejam ouvidas, vistas e compreendidas, onde para isso os elementos listados são relevantes nos momentos de dar a vez e a voz as próprias crianças.

Essa forma de trabalhar, defendida acima, percebe o inusitado, as possíveis surpresas, reconhece as incertezas por ser aberta ao descobrir, ao explorar, ao desvendar, ao manipular, ao querer saber. E são esses pontos que a diferenciam de outras perspectivas, pois ao existir a participação ativa existe uma maior abertura ao perguntar, ao imaginar, ao aprender, ao ensinar, etc. Contrariando as propostas onde tudo é previsto, direcionado e se busca manter através do controle.

No que diz respeito às práticas participativas em relação à organização dos espaços com a participação das crianças, essa é uma realidade principalmente nas propostas de Reggio Emilia na Itália. E retomando a observação dos destaques das obras, encontro o trabalho de Ariosi (2010), sendo que seu foco está em olhar para a gestão democrática na escola pública, percebendo a realidade brasileira e a italiana.

Antes mesmo de observar os pontos principais da tese, um reconhecimento da autora vale ser notado, quando esta diz que “ouvir, acolher, preocupar-se com o outro, construir as próprias experiências é uma forma de ser democrático” (ARIOSI, 2010, p.227). Tal exposição nos remete ao que fora destacado nos parágrafos anteriores a partir de Moura (2009) e Martins (2010), no entanto Ariosi (2010) está falando de práticas no contexto italiano e eu dialogava sobre algo emergente de ser efetivado no Brasil.

Nesse ponto, podemos perceber que é possível desenvolver uma gestão dos espaços com a participação das crianças, todavia a forma como essa participação é compreendida e efetivada assume papel relevante. Ariosi (2010) diz que não adianta impor as práticas daquele contexto porque isso não seria democrático, o que é possível é utilizar como inspiração.

Desse modo, durante a tese a mesma destaca as políticas públicas para a primeira infância, percebendo a presença e influência do neoliberalismo, apresenta também a institucionalização da educação infantil no mundo, olhando para a gestão democrática no Brasil e a gestão social na Itália. Além disso, olha para a questão da participação e dos espaços e, ao fazer destaques pertinentes nesse sentido evidencio seu trabalho na parte destinada aos trabalhos que tratam do espaço, mas poderia estar tanto na parte que trata da participação mais ampla ou da participação na gestão, isso dependeria da escolha pelo que

destacar do trabalho. Desse modo, ressalto os apontamentos que fizeram com que a tese de Ariosi (2010) fosse destacada aqui.

Para essa autora, a ideia de participação nas realidades brasileiras e italianas é diferente, já que,

O conceito de participação, na perspectiva italiana, é muito amplo e complexo, pois envolve o sentimento de pertença, o desejo de partilha, a ideia de coletivo, a postura de tomar iniciativa, ser solidário, assumir com protagonismo as situações e compreender que participar é um ato político, mesmo que em âmbito mais restrito. Participar não é estar dentro de forma passiva, dando a opinião e não se comprometendo com a decisão. Participar para os italianos é ser cidadão, não para exercitar seus direitos e deveres, mas para fazer a diferença, para dar repostas às questões que o cotidiano apresenta (ARIOSI, 2010, p.233).

Tendo em vista os pontos ressaltados no excerto, referentes à realidade italiana, agora cabe olhar para o contexto brasileiro. Como é que compreendemos a participação? Como fator positivo ou negativo na/para a gestão? As crianças são possibilitadas de participar? Quais são as ideias envolvidas na forma de participação assumida? As práticas presentes em nossos cotidianos envolvem o coletivo? Quem são os protagonistas na gestão dos espaços?

Ao enfatizar esses questionamentos, resgato de certa forma, os questionamentos visíveis no trabalho de Franzoni (2015) em relação à realidade brasileira. Entretanto, após ter visualizado a realidade italiana, mesmo que brevemente e, ter visto que uma forma de gestão com participação ativa é possível, passo a pensar, o que falta para que em muitas de nossas instituições uma participação ativa, viva e verdadeira seja concretizada na gestão dos espaços?

Não é minha pretensão responder esse questionamento nesse momento. Por ora, trago o mesmo no sentido de problematização. De uma problematização que acompanha o problema central dessa pesquisa, o qual estudei, pesquisei e busquei entender.

Verifico ainda no trabalho de Ariosi (2010) o apontamento de importantes sujeitos que contribuíram com o repensar os espaços em nível mundial, sendo estes Froebel e Montessori. E, mesmo reconhecendo a existência de limites no proposto por estes, em ambos encontramos ideias que contribuíram significativamente para alterações em relação ao espaço das instituições de educação infantil, principalmente no que se refere à organização destes tendo em vista o tamanho dos móveis correspondente à perspectiva das crianças, bem como o acesso aos materiais.

Além destes, Ariosi (2010, p.129) destaca Malaguzzi e Ciari, em relação à Itália e a proposta criada em Reggio Emilia, os quais “propunham uma escola de educação infantil que pretendia ser uma escola aberta, valorizava o relacionamento com a sociedade.” Dessa maneira, os mesmos também contribuíram com o pensar os espaços, pois a escola não era/é

entendida dissociada dos sujeitos, ao contrario e vista enquanto um espaço aberto. Aberto ao novo, à contribuições, à construções coletivas, à trocas entre os sujeitos.

Tais personagens, com exceção de Ciari, também são destacados na tese de Horn (2003), a qual enfatiza sobre os postulados de Froebel e Montessori em relação à organização do espaço em ambientes, que estes “foram os grandes precursores da importância dos arranjos espaciais na metodologia do trabalho com crianças pequenas” (HORN, 2003, p.35).

Referente à metodologia montessoriana, a autora enfatiza ainda que nesta já havia “preocupação constante com a organização de um ambiente onde as crianças pudessem se descentrar da figura do adulto” (HORN, 2003, p.40). Contudo, essa descentralização poderia significar a não interação, como fora apontado por Ariosi (2010). Questão esta, considerada negativa pelos atuais estudos da infância, como a Sociologia da Infância.

É interessante pontuar que além de realizar essa retomada, olhando para os autores que contribuíram com as formas de pensar a organização dos espaços, o trabalho de Horn (2003), traz outras valiosas considerações quanto a ação pedagógica do educador infantil, quanto aos entendimentos que compartilha de ser criança, das relações destas com os espaços. Desse modo, salienta que a criança é “uma construção social, é um ser ‘que existe em plenitude’ no ‘aqui e agora’, produzindo ‘enredos’ e se inserindo em ‘cenários’ que muitas vezes não são feitos para elas” (HORN, 2003, p.30). Ademais “ao protagonizarem enredos, as crianças modificam o espaço e provocam na professora, minimamente, inquietudes” (HORN, 2003 p.85).

A rigor, o dito por Horn (2003) alerta sobre os espaços que sequer são pensados para as crianças, quem dirá pensados com elas. Mas, ao mesmo tempo, esta reconhece as capacidades das crianças criarem desassossegos na acomodação dos adultos e com isso provocarem modificações nos espaços. Ou seja, sugere que mesmo quando a criança não é reconhecida como capaz, ela busca transgredir as imposições, criando e indicando outras formas que condizem com seus anseios.

Nessa direção, a leitura de cada um desses trabalhos desde Sanches (2006) que abriu essa parte de levantamento, até Horn (2003) foram escritas que certamente enriqueceram o que estou me propondo a fazer. Produções que demonstraram principalmente o quanto é preciso pensarmos nos espaços de nossas escolas, em quem são os sujeitos que estão participando da gestão destes espaços, quem protagoniza as decisões sobre esses espaços, o como eles estão organizados, dentre outras questões que envolvem os espaços da educação infantil.

Após essa explanação passo a pensar na próxima secção sobre a gestão escolar do/no espaço das escolas de educação infantil a partir de referências selecionadas entre leituras complementares realizadas no sentido de enfatizar conceitos centrais para este estudo.

### 3 EMBASAMENTO TEÓRICO

#### 3.1 A GESTÃO ESCOLAR NO/DO ESPAÇO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Como se dão os momentos de participação no interior da escola? Quem participa? De que forma? As crianças são vistas e ouvidas? São percebidas como parte dessa instituição, como um espaço construído por elas também? São reconhecidas também como possuidoras do direito de participar ativamente? Estas são indagações pertinentes que implicam no contexto escolar e diferenciam-se quanto a suas respostas conforme as formas de gestão que podem estar presentes na escola e quanto ao conceito de participação.

Nesse panorama, a fim de olhar para e com quem se dá a gestão dos espaços em uma escola de Educação Infantil, cabe compreender do que falamos, quando falamos dessa etapa, para em seguida pensar na gestão e na participação.

Por essa via, o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, com sua redação modificada pela lei nº 12.796 de 2013, diz que a educação infantil refere-se à “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013).

Mormente, a Educação Infantil esta envolvida, portanto, pelas legislações que regem toda a Educação Básica, além das diretrizes e referenciais específicos a essa etapa. E quando trata-se das escolas públicas, é pertinente lembrar que estas “não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública” (LIBÂNEO, 2008, p.142).

Assim, no que diz respeito às escolas públicas de educação infantil, essas são instituições que agem embasadas também por condicionantes externos, onde a organização da gestão escolar não é uma ação simples e, principalmente, onde os sujeitos que estão à frente desse processo assumem responsabilidades (LIBÂNEO, 2008) que influenciam diretamente no desenrolar tanto na instância pedagógica quanto administrativa.

Em virtude dessas observações, podemos inferir que no caso da Educação Infantil, o trabalho desenvolvido precisa ter em vista não só a gestão escolar, mas também a gestão educacional, a qual abrange um panorama maior do que cada instituição, por envolver tanto a

oferta de educação pelo setor privado, quanto o público, os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, as obrigações dos Municípios, Estados e da União (BRASIL, 1988).

Já a gestão escolar refere-se ao “âmbito da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência” (VIEIRA, 2006, p.35). Ou seja, reconhecer a relevância de ambas é notoriamente pertinente, contudo, nesse momento sem esquecer da gestão educacional, irei me deter a questões relacionadas a gestão escolar, já que a problemática a ser pesquisada diz respeito muito mais a como se dão, no interior da escola, as escolhas por quem deve participar.

Logo, a gestão escolar envolve os processos que ocorrem na circunscrição de cada unidade escolar. Abarcam, portanto, os sujeitos que trabalham nesta, as crianças que frequentam as mesmas, bem como seus familiares ou responsáveis.

Nesse viés cumpre destacar que, falar da gestão no espaço de educação infantil é diferente de falar da gestão do espaço de educação infantil, mesmo que a segunda esteja relacionada com a gestão assumida na escola. Pois, a gestão no espaço refere-se à forma de gestão assumida e praticada no interior de uma instituição. Já a gestão do espaço, refere-se à forma de organização adotada, na maior parte das vezes somente pelos profissionais, no planejamento, alterações, acréscimos ou manutenções dos espaços.

Dessa maneira, mesmo que a gestão do espaço ocorra relacionada à forma de gestão que rege as ações dentro da escola – gestão no espaço – precisamos resguardar suas especificidades. Esclareço ainda que, a proposta enfatizada nesse trabalho abarca a possibilidade da gestão do espaço ser efetivada por quem faz a gestão no espaço, no âmbito das escolas de educação infantil, mesmo reconhecendo as indicações da gestão educacional. Esta proposta indica a valorização dos contextos, da autonomia de construir a gestão do espaço na vida cotidiana.

A partir destas considerações, é preciso ressaltar que “o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico” (LIBÂNEO, 2008, p.125). Onde tanto o modo de gerir a gestão no espaço, quanto à do espaço, estão envolvidas por esse caráter. Nestes termos, a escola precisa ser percebida como “uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos” (LIBÂNEO, 2010, p.168).

Por conseguinte, ao considerar estas exposições de Libâneo, podemos reconhecer que a escola pode ser um lugar de conflito de interesses, de jogos de poder, de relações verticalizadas, entendimento que não se apresenta tão difundido na sociedade, quanto à de que

a escola seria apenas um espaço de formação dos indivíduos. Desse modo, o entender a função da escola e os condicionantes para/no desenvolvimento das práticas cotidianas também se mostra pertinente, pois estes são sem dúvida fatores que impactam no como a gestão nos e dos espaços acontece.

Ao assinalar essa visão da escola, o autor traz ainda a multiplicidade de fatores que podem interferir nas escolas a partir dos diferentes entendimentos dos sujeitos, visto que as compreensões individuais interferem no coletivo. Por isso, é que esse processo de negociação citado não é dado de forma imparcial, pois os sujeitos envolvidos colocam em conflito ideias distintas para decidir o que acreditam ser o melhor caminho a seguir e, no caso dos espaços, a melhor forma de gerir seus ambientes.

Sem esquecer ainda que mesmo que as escolas tenham questões similares, advindas da legislação, dos momentos históricos que influenciaram no modelo de escola pública que conhecemos hoje, não podemos deixar de ver cada escola como única, pelas questões já expostas e já que “atende alunos com características e necessidades próprias e nela atuam profissionais com diferentes experiências de trabalho e de vida e diferentes percepções de sociedade, educação, escola, aprendizagem, etc.” (VILLAS BOAS, 1998, p.183).

Não obstante, esse entendimento da escola exposto por Villas Boas (1998), reitera o que venho apontando sobre a escola ser construída no cotidiano, ao trazer que as experiências e percepções dos indivíduos tornam cada escola como única. Dessa forma, a gestão realizada em um espaço não pode ser desenvolvida tal e qual em outro, pois cada contexto está marcado por questões diversas, as quais precisam ser consideradas para que realmente seja realizada uma gestão comprometida com as demandas reais, sendo que estas demandas precisam ser identificadas no espaço da escola, durante a vida cotidiana.

Dito isso, cabe trazer a colaboração de Vieira (2007) quando esta fala da relação da gestão na escola, afirmando que a gestão se pratica na interação com o outro, onde o diálogo e a negociação assumem papel relevante nos processos. Para tanto, compreender qual a forma de gestão assumida no interior dessas instituições torna-se relevante na direção de perceber a finalidade que a mesma admite, o quanto uma ou outra forma de perceber as crianças e a educação, interfere nos atos propostos nos cotidianos escolares em relação à gestão dos espaços.

Pinheiro (2013, p.79) enfatiza nessa direção, que as opções relacionadas à gestão e a organização da escola, tem relação com “as finalidades, a estrutura, as relações e os procedimentos administrativos, definindo formas de hierarquia, controle e acompanhamento do processo e, principalmente, os mecanismos de participação da totalidade dos envolvidos no

processo de decisão”. Doravante, esta exposição alerta sobre as relações com as quais a gestão possui vínculos, além de indiretamente indicar sobre a implicância que cada forma diversa de compreender e atuar nas diferentes gestões trazem para os cotidianos escolares, já que os aspectos citados envolvem o todo de uma instituição, sem os quais o trabalho não ocorre dissociado.

Antes de prosseguir, torna-se imprescindível reconhecer, sobretudo, que essas questões podem estar baseadas em duas vertentes. Uma de gestão escolar centralizada em decisões e ações de um ou alguns indivíduos e outra compartilhada que percebe a participação enquanto elemento para a gestão escolar se pretender democrática. Nesse meio, ao assumir uma ou outra postura de trabalho, as implicações e comandos serão diferenciadas, já que cada uma destas vertentes carrega consigo entendimentos diferenciados de participação, de forma de gestão, de espaço, etc.

Quanto à perspectiva mais centralizada, também conhecida como gestão tradicional, esta é denominada por Libâneo (2008) como concepção técnico científica, onde segundo este autor esta perspectiva valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente, ressalta relações de subordinação, rígidas determinações de funções, racionalização do trabalho em nome da eficiência e da produtividade. Além de que seriam marcas dessa forma de administrar, a supremacia de alguns sujeitos perante os outros, onde normalmente o poder fica centralizado na figura do sujeito que desempenha o cargo de diretor, com relações permeadas por posições hierarquizadas, dominação dos processos decisórios por alguns cargos, tendo em vista que o que cabe aos alunos é a passividade e a submissão.

Assim, quando houver centralidade nas decisões, em decorrência haverá o impedimento dos sujeitos dentro dessa estrutura quanto à possibilidades iguais de dialogar, de destacar suas ideias, de ter voz, de posicionar-se. Esta ainda restringe qualquer possibilidade das crianças participarem de algum momento onde possam ser ouvidas sobre questões da escola, inclusive quanto aos espaços. A mesma impede o olhar do profissional da educação enquanto sujeito que identifica as demandas que surgem do cotidiano e este haja como um interlocutor dessa gestão.

Ora, pensar sobre uma gestão dos espaços com a participação ativa das crianças não condiz então com o que se prega nesse viés de trabalho, pois nessa proposta de gestão tradicional/centralizada as crianças não teriam oportunidades de posicionar-se, de compartilhar as decisões com os adultos, de intervir e construir os ambientes em que permanecem por longos dias letivos, de destacar o que percebem em relação a organização

dos móveis, materiais diversos e brinquedos, de ser autônoma e, principalmente, de ser protagonista.

Reconhecendo estes aspectos, nesta pesquisa a partir do recorte teórico, abordo a característica dessa participação (ou não) no viés da participação nos processos decisórios quanto ao planejamento e organização na gestão do espaço escolar, contudo cabe ainda um amplo leque de relações possíveis à futuras análises. Já que o espaço é apenas um dos elementos relacionados ao currículo que devem ser estudados e compreendidos.

Nestes termos, Gutierrez e Catani (2013) nos lembram que a possibilidade de participação relaciona-se com conquistas que datam de uma época marcada pela luta por ações mais democráticas na sociedade como um todo, correspondente ao início da década de 1980, já que a forma enfatizada de gestão tradicional não abre espaço para essa participação.

Partindo desse reconhecimento, em matéria de legislação, foi a Constituição Federal de 1988 que legalmente determinou a necessidade de uma gestão democrática em seu artigo 206, além de enfatizar a importância do acesso e permanência e da gratuidade no ensino público.

Nessa perspectiva, Azevedo (2009) destaca a Constituição Federal de 1988 como marco legal para a redemocratização no Brasil, enfatizando o papel da educação na construção da democracia e de práticas sociais que percebam os mecanismos de participação. Dessa maneira, esse momento passa a ser considerado como impulsionador para a busca de ações mais democráticas na sociedade como um todo, inclusive do ponto de vista educacional. Onde houve a intensificação de um movimento quanto ao rever a forma como a escola tradicional vinha sendo administrada, colocando a demanda por atores que sempre estiveram na escola, mas que estavam sendo vistos apenas como receptores.

Azevedo (2009) ainda acrescenta que essa demanda possui relação com a descentralização das decisões e implementação das ações públicas em contraponto ao período anterior baseado no autoritarismo. O período anterior citado pela autora, trata-se da ditadura militar iniciada em 1964, que ainda hoje influencia na forma como a educação formal é compreendida, na forma como, em muitas instituições, as relações entre os sujeitos se dão, de forma centralizada e hierarquizada, dificultando em muitas vezes a pretensão de escutar as crianças nas decisões, de que estas tenham um papel ativo na construção do conhecimento, suas vozes sejam além de ouvidas, mas compreendidas e que façam parte efetivamente das ações de cada instituição.

A criação, dos grêmios estudantis e dos conselhos escolares, também são um reflexo desse movimento democrático, sendo constituídos por representantes dos alunos. No caso dos

conselhos, estes devem “favorecer a aproximação dos centros de decisão dos atores. Isso facilita a comunicação, pois, rompendo com as relações burocráticas e formais, permite a comunicação vertical e também horizontal. [...] É um gerador de descentralização” (VEIGA, 2003, p.116). Já o grêmio estudantil é “uma entidade representativa. [...] Ele é um mecanismo democrático. [...] uma organização onde se cultiva o interesse dos estudantes” (VEIGA, 2003, p.123). Mas as crianças pequenas fazem parte destes, ou são entendidos como seres não pensantes e não capazes de expressar o que pensam?

Sem a pretensão de aprofundar o debate sobre os conselhos ou grêmios, o que quero destacar é que a proposta ressaltada da participação das crianças na gestão dos espaços, a qual será abordada nesse trabalho, percebe a relevância dos conselhos e dos grêmios, entretanto, considerando que tratam-se de crianças pequenas, mostrará outras formas de ter uma participação que seja ativa. Participação essa pensada no dia a dia, através de observação das situações, de diálogo entre os sujeitos. Ou seja, uma gestão que não necessariamente tenha que ser realizada através de conselhos, mas em rodas de conversa, no olhar atento do adulto que observa as crianças, no interessar-se por ouvir o outro, no refletir sobre o desenvolvimento das propostas, na ética de planejar os espaços.

Ao perfilar estes aspectos, lembro que a proposta da qual venho enfatizar através desse trabalho, está envolvida pela efetivação de uma gestão democrática na área da educação, pois a existência dessa forma de gerir a/n a realidade das escolas envolve a perspectiva de um trabalho baseado na escuta do coletivo, na atenção, no cuidado e na ética.

Portanto, mesmo reconhecendo que realizar essa gestão ainda é um desafio frente a forma de gestão tradicional que perdura em muitos contextos, é imprescindível reconhecer a mesma como possível, já que a gestão é feita por pessoas. Pessoas que por construírem a gestão, também podem (re)construir, realizando isso através de suas escolhas, percebendo que a forma existente de gestão tem relação com as finalidades da educação nesse espaço, com a formação dos alunos, com a conservação ou com a transformação social Libâneo (2001a), e por isso, perceber que fazer da gestão um ato baseado na democracia depende do que realizamos ou deixamos de realizar, do que creditamos, do que fazemos enquanto sujeitos. Sujeitos que mesmo condicionados em certos graus, temos o direito de tomar decisões e, inclusive decisões sobre qual forma de gestão adotar e fazer acontecer nas instituições.

Nesta visão, Libâneo (2001a, p.323), em mais um pertinente escrito, corrobora observando que “a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e a formação dos alunos”. Ou seja, a forma de gestão assumida na escola

influencia as ações que serão realizadas, as decisões, a forma de participação, a direção, as relações entre os sujeitos, a organização dos espaços, etc.

Em outras palavras, o autor reitera quanto à relação das formas de gestão e o propósito da educação, ressaltando a implicância de um ou outro entendimento da finalidade da mesma, na forma como ela é entendida e proposta nos contextos.

Sendo assim, volto-me agora à gestão democrática, compreendendo que a mesma possui relação com o movimento destacado de busca por mudanças na área da educação e na sociedade, já que surge também como uma alternativa às formas anteriores de administrar as escolas. Onde a rigor, essa se vale de considerações que foram pensadas e refletidas a partir do que até então existia em relação à organização escolar, mas anda no sentido de mudança de tantos aspectos desiguais, em busca de qualidade, junto a movimentos de resistência, de luta por equidade entre as classes perante o sistema de ensino, etc.

Convém destacar, portanto, que a gestão democrática, denominada por Libâneo (2008) também como vertente democrática-participativa, indica que a gestão não seja centralizada, mas compartilhada entre a direção, coordenação pedagógica, corpo docente, alunos, pais, comunidade, sem haver hierarquia entre os mesmos. Esta forma envolveria, segundo o autor, a busca pela autonomia da escola, pelo reconhecimento dos sujeitos enquanto protagonistas, enquanto partícipes das decisões, os quais interajam e dialoguem sobre seus posicionamentos. Assim, essa concepção traz um viés de atuação voltado à participação, buscando romper com processos de autoritarismo e imposições, observa o coletivo e as demandas do cotidiano.

Logo, é visível as diferenças fundamentais entre as duas formas de gerir, dentre elas esta a questão da participação. Participação está ativa na forma democrática de gerir e dificultada/impossibilitada na forma tradicional.

Sendo assim, ainda cabe observar as palavras de Paro (2000, p.16) quando este alerta para não tomar “a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo”. Ou seja, além de possibilitar a participação existe a preocupação com a forma e o momento em que esta acontece.

Logo, no sentido democrático, possibilitar que os sujeitos compreendam o que é participar vai além do que apenas dar abertura. Tem a ver com as estratégias para que essa participação seja consciente, com criar a cultura da participação. Embutida no bojo dessa discussão, Paro (2000, p.19) frisa que se a participação “depende de alguém que *dá* abertura ou que *permite* sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza”.

As reflexões do autor acima mencionado merecem ser ressaltadas, pois são apreciações chaves quanto à abordagem da participação admitida durante essa pesquisa. Tais exposições alertam a não existência de apenas uma forma de participação, ou seja, assim torna-se preciso explicitar de qual forma de participação estamos falando, quando nos propomos a tratar de conceitos.

Nessa medida, encontro no trabalho de Bordenave (1992) a diferenciação entre formas de participação, onde este diz que participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte, sendo que “é possível fazer parte sem tomar parte e que a segunda expressão representa um nível mais intenso de participação. Eis a diferença entre a participação passiva e a participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado” (BORDENAVE,1992,p.22).

Olhando para essa ideia de Bordenave (1992) as autoras Medeiros e Luce (2006, p.17) reiteram que “não basta fazer parte, o que pode ser exercido de forma passiva, mas avançar para a apropriação das informações, a plena atuação nas deliberações, das mais simples às mais importantes, exercendo o controle e avaliação sobre o processo de planejamento e execução”.

Nessa interface, o processo de tomar parte aparece como imprescindível na proposta de participação ativa das crianças na gestão do espaço, entretanto, as outras formas de participação - fazer parte e ter parte - também são importantes, pois para que as crianças possam tomar parte elas precisam ter garantida sua participação nos espaços e realmente fazerem parte desses espaços.

Essa clareza, referente às formas de participação nos espaços, aparece em uma feliz colocação de Horn (2003, p.17), quando a mesma diz que “não basta à criança estar num espaço organizado de modo a desafiar suas competências, é preciso que ela interaja com este espaço para vivê-lo intencionalmente”.

Tal reconhecimento da autora traz embutida uma questão de grande importância, a da relação da vida com os espaços. Onde é possível olhar para os tantos espaços que nos rodeiam, nos envolvem, nos (des)-acomodam, nos constituem, nos educam, etc, e, compreender que vivemos por tantos espaços, mas nem sempre nos apropriamos deles. Nem sempre criamos relações nestes, nem sempre nos identificamos e nos sentimos pertencentes com espaços nos quais ficamos infundáveis horas, sendo que um espaço desses, infelizmente pode ser a escola.

Voltando ao ponto de partida dessa reflexão sobre a participação, Bordenave (1992) difere as maneiras de participar, sendo estas a participação de fato, a participação espontânea, a participação imposta, a participação voluntária, a participação provocada, a participação

dirigida ou manipulada e a participação concedida, além de destacar os graus de participação, iniciando pelo menor grau que seria o da informação, da consulta/facultativa, da consulta/obrigatória, da elaboração/recomendação, da co-gestão, da delegação, e por fim o grau mais elevado que seria o da auto-gestão.

A partir dos destaques desse arcabouço, poderia esmiuçar cada maneira e grau de participação. Entretanto, as denominações atribuídas pelo autor explanam bem o foco presente nos mesmos. Por isso apenas reitero que ao observar esses destaques percebo que realmente existem mais do que uma forma de participação e que entender a implicância disso em todos os contextos sociais é fundamental, inclusive na escola onde as formas de participação estabelecidas interferem no quanto os sujeitos fazem parte, tem parte e tomam parte na gestão dos espaços.

Ora, pensar sobre a escola implica então reconhecer que esta “não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas. Ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais” (LIBÂNEO, 2001b, p.03). A partir dessa ideia, as alterações ou manutenções nos espaços ocorrem embasadas por sujeitos que pensam sem abandonar suas crenças e concepções, ao contrário as escolhas estão fundamentadas nessas compreensões e quando apenas alguns sujeitos decidem tudo em detrimento de tantos outros que deveriam estar presentes, serem vistos e ouvidos, o espaço vai agregar essas marcas, marcas de autoritarismo e marcas de sujeição.

Assim, somente com uma postura autêntica, observando os cotidianos, os sujeitos reais e sem esquecer do sistema maior do qual é parte, é que essa escola tão complexa buscará atuar sem perder no horizonte as determinações das legislações, das normativas e diretrizes, mas também suas próprias demandas e interesses.

Nessa direção, comprometer-se com a justiça social, com a participação e posicionamento de toda a comunidade escolar, são passos necessários para a conquista da autonomia da escola, com a ruptura de processos e culturas autoritárias.

Partindo de ideias semelhantes em relação à participação, Libâneo (2008) apresenta alguns princípios da organização e gestão escolar participativa, os quais sintetizo através dos pontos a seguir:

- 1 – Autonomia das escolas e da comunidade educativa;
- 2 – Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar;
- 3 – Envolvimento da comunidade no processo escolar;

- 4 – Planejamento das tarefas;
- 5 – Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar;
- 6 – Utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações;
- 7 – Avaliação compartilhada;
- 8 – Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns.

Estes princípios revelam questões cruciais para que a gestão seja participativa, onde ao elencar os mesmos fica perceptível que existe uma interlocução entre estes, pois os aspectos citados se relacionam. Por exemplo, para a autonomia da escola é imprescindível que as relações colocadas não sejam de sujeição, mas relações orgânicas. É necessário que ocorra também o envolvimento da comunidade.

Além de que o planejamento das tarefas na perspectiva participativa também indica que a avaliação das ações seja compartilhada, ou seja, que haja presença dos diferentes sujeitos durante todo processo de decisão, não apenas no planejamento. Ademais, as relações pautadas na participação implicam a democratização das informações, o que reitera que a proposta de gestão democrática possui características embasadas por uma forma de compreender a educação com valorização da participação dos sujeitos.

Não obstante, torna-se imprescindível reconhecer que decisões autoritárias limitam as formas de vida coletiva, dificultando que as crianças tenham alguma possibilidade de participação na gestão do espaço. Por isso o trabalho enfatizando a democracia não deve ficar apenas na teoria colocada no projeto político-pedagógico e nos documentos legais, mas acontecer no cotidiano, através da escuta, da observação, do compartilhamento de experiências.

Nesse sentido o projeto político-pedagógico necessitaria ser construído no coletivo, contendo os objetivos da escola, os entendimentos de educação, de criança, de currículo, de espaço, de gestão, etc, as quais teoricamente incitariam as ações desenvolvidas nesse meio. Villas Boas (1998, p.182) destaca que este é “um processo dinâmico e permanente [...] É um eterno diagnosticar, planejar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar.” Diante disso, entende-se que, a elaboração deste careceria ser constante, estar sempre em construção tendo em vista sua finalidade de contemplar o todo escolar, com suas permanências e mudanças.

Tal destaque demonstra que a elaboração do projeto político-pedagógico pode ser um momento que contribui com o repensar da escola, não só quanto ao seu espaço, mas sobre suas ações e seus projetos. Mas para isso a presença plena dos sujeitos e o entendimento de que este não é um simples documento devem nortear as reflexões. O inesgotável construir, pensar e repensar, propor, problematizar sobre a educação que queremos, se é aquela que percebe a criança no presente, um ser concreto, ativo que participa e decide, ou a voltada para a preparação de futuros adultos, que no hoje apenas recebem um serviço, uma escolarização, sendo vistas como passivas (VASCOCELOS 2010, ROSA 2015, ISAIA 2007).

Ao perfilar estes aspectos, nota-se que trabalhar com e no coletivo implica reconhecer que nem todos pensam da mesma forma, que existem conflitos, posicionamentos diversos, condicionantes, que a escola é um espaço de trabalho (VIEIRA, 2007), e que tudo isso deve ser percebido e dialogado em busca de um objetivo comum, direcionando os olhares para a práxis e considerando então que, a escola possa realizar mais situações de acordo com sua realidade, frente ao que lhes é imposto de exigências burocráticas, percebendo as reais exigências presentes em cada espaço indicadas pelos envolvidos nos cotidianos. É necessário lembrar-se da autonomia de cada instituição em voltar-se para sua realidade.

Ao assinalar estes pontos aproximo-me de uma consideração de Libâneo (2008, p.143) onde “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão mas a gestão da participação”. Para tanto, entender sobre gestão não é apenas perceber a função da direção e coordenação. É, além disso, um meio de refletir sobre as decisões tomadas quanto ao currículo, sobre os motivos da organização dos espaços, sobre as formas de relação que ali se dão. Enfim, é perceber que as ações estão permeadas de intenções e que para que a participação ocorra à relevância da gestão desta.

Nessa perspectiva, quando trabalhamos pensando em uma infância idealizada e padrão, as escolhas pelo que vai (ou não) estar presente estarão relacionadas à conjuntura das concepções que permeiam as práticas desenvolvidas. Sem reconhecer, portanto, as multiplicidades de infâncias, as possibilidades das ações coletivas e compartilhadas, das trocas entre os sujeitos e, omitindo por decorrência outras formas das crianças viverem suas infâncias.

Contrariando tal perspectiva, assumir uma posição de contestação aparece como alternativa para romper com práticas impostas sem notar o coletivo, onde o perceber os propósitos relacionados às decisões que impactam no fim da educação, se é voltado para a emancipação humana, ou para a preparação para o mercado de trabalho, aparece também como relevante.

A esse respeito, uma colocação de Cury (2002, p.246) torna-se pertinente, o mesmo enfatiza que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos”. Ou seja, o que é realizado por /nas instituições escolares impacta na formação dos sujeitos e, quando o trabalho está comprometido com a cidadania, os processos decisórios abertos ao coletivo escolar se arranjam como momentos onde a primeira infância tenha respeitados os modos de ser, pensar e agir, enquanto crianças.

Conforme o exposto, as ações com viés participativo além de voltar-se para o local ou aspecto a ser contemplado, precisam atentar para o contexto, os sujeitos envolvidos, suas demandas e condicionantes. Nesse panorama, reconhecer que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil é efetivado através de projetos que são pedagógicos e políticos, faz vir ao mundo minúcias que não são consenso entre todos que trabalham ou pensam sobre a educação.

O caráter político das ações revela-se no aspecto que muitos não reconhecem, como se as situações desenvolvidas não tivessem pretensões, como se a escola não trabalhasse a partir de filosofias que são permeadas de entendimentos e concepções, como se o trabalho desenvolvido fosse desconexo de escolhas, de decisões, de aspirações e de processos de poder.

Leon Botstein (apud GIROUX e GIROUX, 2003, p.109), enfatiza que “a educação diz respeito à administração do conhecimento divorciado de questões de poder, lugar, ideologia, auto-administração e política.” Ou seja, o mesmo observa a educação num viés distinto do qual este trabalho apresenta, não observando o propósito da escola, a relação entre conhecimento, poder e processos de luta e negociação, nem a pedagogia enquanto relação com a formação de identidades e como intervenção política (GIROUX e GIROUX, 2003).

Conforme destacado, nota-se que perceber o projeto da escola enquanto pedagógico e político é uma forma de olhar sobre a realidade, a qual está relacionada com entendimentos que vão desde o que se acredita que a escola seja, como esta instituição trabalha, de que forma os sujeitos se compreendem dentro deste contexto, como o conhecimento é percebido, como a participação é efetivada, etc.

Nessa direção, entender que “direitos são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política” (CURY, 2002, p.253), se revela pertinente no sentido de olhar para a própria educação enquanto direito. Um direito constantemente em

disputa entre interesses e entendimentos diferentes. Enquanto um direito que na relação com a perspectiva de gestão democrática prevê a participação ativa dos sujeitos.

É interessante observar que a gestão escolar democrática com efetiva participação dos sujeitos pode ser vista como uma coisa utópica (PARO, 2000). Contudo, Paro (2000, p.09) realiza uma pertinente consideração ao falar da utopia e dizer que,

A palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.

No que concerne ao exposto no excerto extraído da obra de Paro (2000), visualizo que o mesmo indica a necessidade de assumir uma postura compromissada com ações para efetivar a participação das crianças. Pois, realizar a gestão democrática implica gerir e decidir percebendo a participação, o envolvimento consciente dos sujeitos em ações coletivas e, desse modo, ter a presença ativa das crianças na gestão dos espaços. Significa colocar em prática processos decisórios percebendo a busca pela equidade, bem como construir meios dos sujeitos compartilharem seus protagonismos.

Pondero ainda a partir desse mesmo excerto, um dos motivos que fizeram com que esse trabalho evidencie primeiramente a questão da gestão. Pois, entendo, assim como Paro (2000), a necessidade de conhecer o concreto. Nesse caso, de entender do que se trata a gestão, o quanto suas diferentes formas de efetivação poderão influenciar nos cotidianos, qual maneira revelaria possibilidades de uma participação ativa das crianças na gestão dos espaços, reconhecendo que existem diferentes formas de participar. Pois, a meu ver essa conjuntura precisa estar esclarecida para então compreender os espaços e seus processos de gestão.

Por isso, durante a próxima secção, discorro sobre o espaço embutido nesse processo, suas dimensões, o quanto suas organizações influenciam nas propostas das instituições e nas relações entre os sujeitos. Olhando para uma possibilidade de construir a gestão dos espaços com as crianças através do protagonismo compartilhado.

### 3.2 INDO ALÉM DO “PARA” PELO FAZER “COM” AS CRIANÇAS: O PROTAGONISMO COMPARTILHADO NA GESTÃO DOS ESPAÇOS

As inquietações, conceituações e questionamentos que aparecem nessa secção estão baseadas na forma de gestão democrática enfatizada na secção anterior. Aqui, a proposta de protagonismo compartilhado entre os sujeitos aparece como uma maneira de envolver as crianças ativamente na gestão dos espaços e, por consequência, em situações realizadas com as crianças e não somente para elas. Ademais, a fim de compreender essas relações, essa secção será destinada a olhar para conceitos-chaves nesse processo, com o intuito de perceber uma gestão dos espaços que tenha em vista a participação das crianças.

Atentando para essas considerações, no sentido de perceber o como se dá a participação das crianças desde sua chegada nas instituições e sua permanência nesses/seus espaços, é que proponho esse estudo, onde quero chamar a atenção ao lugar direcionado na maioria das vezes para a criança nesse processo, com o qual me deparei enquanto pedagoga e o qual problematizo frente aos processos decisórios que ocorrem nesse contexto.

Dito isso, faz-se necessário antecipar a partir de qual entendimento as crianças são vistas nesse trabalho. O autor Martins Filho (2015, p.19) nos ajuda a pensar em uma ideia de crianças para além de “simples seres paralisados, homogêneos, engessados e enquadrados numa lógica anestesiada de controle e vigia que venha a interditar momentos de descoberta, privando a criança de viver a diversidade cultural e a expressão das diferenças.” O mesmo mostra assim, a urgência de compreender as crianças com suas singularidades, de uma maneira plural, percebendo seus olhares, seus desejos, suas perspectivas, seus pontos de vista.

De igual modo, ao autor citado, penso que as crianças devem ser compreendidas em “suas especificidades, em suas fantasias, em sua imaginação, em suas múltiplas linguagens, em seus constantes movimentos, em suas várias expressões, em suas manifestações espontâneas, em suas criações, suas produções e também recriações e reproduções” (MARTINS FILHO, 2015, p.23). Isso sugere, que percebamos as crianças como atores sociais.

Apesar disso, é importante lembrar que existe uma tradição política, pedagógica e cultural adultocentrada que não valoriza a participação das crianças como “atores sociais importantes, autores da história, produtores de culturas e cidadãos de direitos” (MARTINS FILHO, DELGADO, 2016, p.10). Tradição essa, vinculada à gestão escolar tradicional já destacada nesse trabalho.

Nessa vertente, segundo Prado (2016, p.70), negamos até mesmo o direito das crianças à própria infância, quando do contrário deveríamos fazer com que se apropriassem da vida de forma a “alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos e possibilidades”.

Horn (2003, p.29) também nos ajuda a pensar sobre as crianças, ressaltando que a criança é “um ser ‘que existe’ em plenitude no ‘aqui e agora’, produzindo ‘enredos’ e se inserindo em ‘cenários’ que muitas vezes não são feitos para elas”. Por isso mesmo que elas precisam ser compreendidas nesse processo, pois se em algumas situações os espaços se quer são feitos para elas, dificulta-se mais ainda qualquer oportunidade de serem feitos com elas.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007) diz que a criança não está a espera de ser pessoa, ou seja, ela já é um sujeito pleno. Além disso, Muniz (1999 apud OLIVEIRA, 2011, p.20) ressalta a criança como “ser social que ela é, sujeito de sua história e também produtora de cultura”. Oliveira (2011, p.25) fala da criança como “um sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo”. Assim, em que pese à concepção de criança, essas variam de acordo com o viés através dos quais são percebidas, e, além disso, nos diferentes momentos da história e em diferentes contextos.

Por isso, ressalto que nesse estudo me aproximo dos estudos das infâncias, tendo como inspiração ideias da Sociologia da Infância bem como da Pedagogia da Infância. Sendo que, através dessa perspectiva, desenvolvo então reflexões que envolvem a gestão do espaço a partir do olhar das crianças.

A rigor, ao estar pautada nessa maneira supracitada de perceber as crianças, enfatizo então o que entendo por espaço, diferenciando de ambiente, demonstrando suas relações com a ação pedagógica, para em seguida destacar questões referentes ao protagonismo compartilhado, suas interfaces com as linguagens geradoras e com conteúdos-linguagens, percebendo nesse meio a participação infantil.

Então, o que é espaço? Refere-se ao espaço físico, aos objetos, materiais e decoração. Já o conceito de ambiente refere-se “ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (FORNEIRO, 1998, p.232). Nesse âmbito, ambos são indissociáveis, pois os ambientes surgem nos espaços, e os espaços são compostos pelos ambientes.

Tal aproximação, converge ao observado por Galardini (1996 apud FARIA, 2000, p.85), quando este afirma que “um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram”.

Ou seja, cada forma de organizar o espaço conta sobre as propostas de educação que acontecem nos ambientes, retrata o trabalho realizado em relação com as crianças, se essas

relações são sedimentadas ou construídas em colaboração, além de explicitar as escolhas realizadas quanto ao que deve ou não deve estar presente.

Forneiro (1998, p.239) enfatiza nessa direção que “a localização e a disposição dos materiais no espaço é outro importante indicador do modo como se organiza a vida dentro da sala de aula”. A essa ideia acrescento que não só da sala de aula, mas de/em todos os espaços de educação infantil e, alguém que nos ajuda a pensar nisso é Rocha (2000, p.24) quando escreve que “o espaço, qualquer que seja, é um elemento importante na determinação de nossas atitudes, permanências, resistências e convivências no mundo”.

Frago (2001, p.64) corrobora ao ressaltar que o espaço jamais é neutro, pois “ele carrega, em sua configuração [...] símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam”. Ou seja, ao serem habitados pelas crianças e adultos, os espaços de educação infantil, carregam também informações sobre os processos e as relações entre os sujeitos.

Isto significa compreender ainda que, diferentes propostas de trabalho impactam na forma e estrutura do espaço escolar. E diferentes maneiras de pensar e dispor o espaço interferem nas situações desenvolvidas. Assim, difere, por exemplo, um espaço pensado por um professor que busca controlar e vigiar as crianças, de outro espaço pensado com/no coletivo que agrega as subjetividades e busca a autonomia das crianças.

A partir dessa colaboração de Galardini (1996) onde o espaço se referiria a uma poderosa mensagem do projeto educativo, este não se apresenta então apenas como o lugar que as crianças frequentam, mas o espaço é percebido como extremamente relevante nos/para os modos de trabalho assumidos pelas escolas, pelos gestores e pelos professores.

Logo, considerando que o espaço é constituído por sujeitos, que agem embasados pelas suas compreensões, há que se observar que “o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas” (HORN apud BARBOSA, 2008, p. 47). Ademais, o mesmo é socialmente construído, pois reflete normas sociais e representações culturais que retratam hábitos (HORN, 2003, p.48).

Nesse panorama, ao considerar o espaço como algo que não é neutro, lembro das intencionalidades envolvidas portanto em sua gestão, sendo que estas impactam diretamente nas possibilidades de participação das crianças, fazendo com que as opções assumidas interfiram nas construções, nas disposições, nas organizações encontradas nos espaços de educação infantil.

A autora Horn (2003, p.48-49) ainda comunica sobre o assunto em questão, que “o espaço é rico em significados, possibilitando ser ‘lido’ em suas representações, mostrando a cultura no qual está inserido, através de ritos sociais, colocação e uso dos objetos, relações interpessoais, etc”. Ou seja, ao “ler” o espaço, retiramos destes, informações que falam não apenas de como ele é entendido e utilizado, mas também de como as relações são estabelecidas na vida cotidiana.

A partir dessas ideias e reconhecendo o papel do espaço, reiterado pela pesquisadora, em relação à ação pedagógica do educador infantil, há que se problematizar também o papel do adulto na relação da gestão do espaço, pois este, no viés defendido aqui, assume também um posicionamento de protagonista, bem como as crianças, característica essa de um protagonismo compartilhado.

Quem nos auxilia a pensar também na participação ativa das crianças, a partir das relações estabelecidas com as crianças e no como o professor age, é Martins Filho (2013), e na relação dessa atuação frente às crianças, este nos lembra de que,

a presença, a mediação e as intencionalidades das professoras, os modos de socialização e as interferências dessas professoras sobre as crianças são de fundamental importância para o desenvolvimento, socialização e a aprendizagem destas, principalmente se as professoras procuram potencializar, qualificar, ampliar, enfim ver como positivas as expressões e manifestações socializadoras e culturais peculiares dos grupos infantis (MARTINS FILHO, 2013, p.33).

Por ora, a partir das questões enfatizadas no excerto, debruço-me a perceber a importância do papel do adulto na gestão do espaço, pois, se pretendo realizar uma gestão conjunta e compartilhada, os elementos indicados pelo autor não podem ser negligenciados. Assim, perceber se as ações das professoras permitem e impulsionam o protagonismo é essencial para compreender como se constrói a gestão na vida cotidiana.

Desse modo, podemos nos valer do entendimento de que, “o espaço nunca é vazio, é sempre o lugar de significados, objetos, pessoas, lembranças, histórias, comunicando o emprego que se faz dele, educando” (AGOSTINHO, 2003, p.33). Para tanto, o espaço revela-se em um dos principais elementos a serem notados e compreendidos em relação ao fazer político e pedagógico de cada instituição e de cada profissional, pois os mesmos ensinam coisas através de suas configurações.

Olhando para a questão ressaltada por Agostinho (2003) de que o espaço nunca seria vazio, essa afirmação carrega consigo uma forma de olhar para o espaço que não é compartilhada por quem o vê como um lugar já dado e pronto, mas por quem acredita que as

próprias paredes comunicam, por quem entende a implicância das janelas sempre estarem fechadas, por quem olha para a organização dos móveis da sala e sabe que aquilo está dizendo algo, etc.

Nesse meio, observando a ocorrência de que a forma da criança olhar para o espaço se difere da maioria dos adultos - mas nem por isso deva ser considerada como inferior, pelo contrário é tão valiosa quanto - é que os seus olhares, seus anseios também deveriam ser considerados na gestão efetivada nas rotinas. Souza Lima (1989 apud FARIA, 2000, p.70) ressalta nessa direção que “para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão”.

Nascimento (2009) em sua dissertação se apoia também nas ideias de Souza Lima (1989) e diz que,

Para a criança não existe espaço vazio, nem de matéria e nem de significado, bem como também não existe espaço imutável. O espaço é o meio pelo qual a criança experimenta sensações, aprende a conhecer-se, ter domínio de si própria, e a conhecer o mundo com o qual passa a interagir (NASCIMENTO, 2009, p.42).

A esse respeito, noto que as crianças compreendem o que as impedem e limitam em relação aos espaços e, nesse sentido a que se observar que alguns aspectos do espaço são mantidos, outros são transformados e as decisões por manter ou mudar também direcionam para o que as crianças fazem ou deixam de fazer enquanto estão na escola.

Nessa mesma dissertação, ao pensar nos espaços o autor discorre sobre quem deveria organizar os mesmos, colocando que para Mayumi Souza Lima quando as crianças não participam da organização, acabamos por impor “os próprios caminhos de sua imaginação, quando lhes são entregues espaços e objetos prontos para usar. [...] as crianças se apropriam como usuários, já que tudo está “preenchido”, determinado” (NASCIMENTO, 2009, p.153).

É interessante reconhecer que as colocações de Souza Lima citada por Nascimento surgem na área da arquitetura. De uma arquitetura preocupada com os espaços escolares, com os espaços para as infâncias. Contudo, sua preocupação está em, através de diálogos, construir espaços com as crianças, em ouvir o que elas têm a dizer, alegando até mesmo que temos muito a aprender com elas, e em relação aos espaços essas não ensinariam que,

ao criar espaços, é preciso reencontrar os canais entre arquitetura e cotidiano, entre criação e vida; é preciso brincar, sendo brincar um movimento de resistência e de recriação do mundo. E sendo lúdica, a arquitetura então não se completa, mas se coloca em movimento, em sintonia com as situações, com as ações cotidianas, compondo-se e recompondo-se pelas “brincadeiras”, pelas “artes do fazer” dos que apropriam dela e a recriam.” (NASCIMENTO, 2009, p.252).

Mormente, os apontamentos que viriam das próprias crianças estariam envolvidos pela intenção de construir e reconstruir espaços em que possam viver com suas múltiplas linguagens, protagonizando através de uma participação infantil ativa situações significativas na vida cotidiana. Perspectiva essa, diversa de onde deveriam apenas aceitar e calar-se frente a propostas impostas.

Agostinho (2003, p.11) nos coloca que quando houver a participação de todos segmentos na reflexão sobre os espaços, isso “possibilitará o sentido de pertencimento por parte de cada um; tornará as relações mais democráticas, contribuindo para tirarmos a centralidade adultocêntrica das relações educativas, garantindo a efetiva participação das crianças” (AGOSTINHO, 2003, p.11). Onde através dessa participação as crianças possam se apropriar dos espaços e neles “colocar suas marcas, alterá-lo, transformá-lo, imprimindo seus registros nas paredes, portas, janelas” (AGOSTINHO, 2003, p.54).

Ceppi e Zini (2013, p.18) compartilham de ideia semelhante à de Agostinho (2003) e, afirmam que o objetivo é o de criar um ambiente de “empatia para ouvir as crianças e suas centenas de linguagens [...] Espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências [...] É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através de relações”.

Utilizando a ideia de que o espaço tem uma identidade, percebo que as marcas das próprias crianças tornariam essa identidade mais real no sentido de que estes agregariam subjetividade, revelar-se-iam em algo que fala do contexto vivido. Os ambientes desses espaços registrariam assim “não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem e a construção do conhecimento, que narra as trajetórias didáticas e que relata os valores de referência” (CEPPI, ZINI, 2013, p.33).

Não obstante, podemos inferir que nesse meio existe a necessidade de saber “sobre o que está realmente fazendo quando se organiza o ambiente de certa maneira, quando se solicita certa atividade, se demanda certos comportamentos e oferece determinado tipo de material” (BARBOSA, 2000, p.232). Desse modo, ao analisar o espaço escolar com seus condicionantes, suas manutenções, suas transformações, torna-se imprescindível que os profissionais da educação compreendam os resultados de suas decisões sobre o espaço da instituição, o como suas propostas interferem na constituição dos sujeitos infantis e na forma como estes se apropriam do espaço escolar.

Além disso, em relação aos adultos, os mesmos precisam ter claro, então, suas bases ontológicas e epistemológicas, pois são destas que partem suas escolhas, mesmo que não

tenham consciência clara sobre o que está embasando suas decisões em relação às práticas cotidianas. Sendo assim, retomamos a ideia de que o espaço não é neutro, pois os sujeitos envolvidos em sua gestão, não são neutros.

De igual modo, Rocha (2000, p.15) enfatiza a relevância de “analisar o espaço escolar, a arquitetura que o constitui, a lógica que o constrói, a pedagogia que em parte dele deriva e que ao mesmo tempo o sustenta e movimenta”. Ou seja, a autora lembra a importância de realizar uma análise da conjuntura envolvida aos espaços, que fazem esses serem elementos do currículo.

A esse respeito, Faria (2000, p.70) corrobora com uma pertinente explanação ao destacar que “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia”. A mesma elucida assim, que a ação pedagógica não ocorre dissociada do espaço, no qual a mesma também está consolidada.

A partir do destaque de Faria (2000), é possível observar ainda que a inquietação com pensar os espaços escolares da Educação Infantil é algo que já aparece no âmbito científico há alguns anos. Contudo, como salientei na parte do levantamento bibliográfica, ainda são poucos os estudos que enfocam a participação das crianças nos processos decisórios dentro da escola, que dirá, os que percebem essa participação nos momentos de repensar a organização e uso dos espaços, no sentido de possibilitar também o protagonismo das crianças.

Diante desse processo, entendo que a participação ativa das crianças na gestão dos espaços possui um papel significativo a fim de respeitar estas enquanto sujeitos de direitos, frente a um projeto de ação mais democrático, não no sentido de tirar o papel dos gestores, nem dos professores, mas de um trabalho conjunto, com envolvimento e com a contribuição desses que quando frente às ações autoritárias são os passivos, os que não são ouvidos, aos quais cabe apenas obedecer.

Para Oliveira (2011, p.35) a escuta das crianças, pressupõe “ruptura com as heranças da pedagogia transmissiva, na consolidação de uma educação que considere as vozes das crianças, [...], como fundamentos para a organização de contextos educativos.

Nesse sentido, ter presente as crianças de forma que participem ativamente, rompe com a lógica onde estas normalmente apenas recebem as decisões prontas e, faz com que haja um envolvimento dos adultos a fim de escutar, respeitar e compreender as crianças, seus desejos, anseios, seus posicionamentos, etc. Nesse panorama, Faria (2000, 74) nos coloca que “a organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.”.

Mesmo reconhecendo o caráter prescritivo dessa indicação de Faria (2000), reconheço sua validade, pois esta realça uma compreensão de organização que é compartilhada por mim, apesar de não enfatizar diretamente a importância da presença ativa das crianças nos momentos de decisão sobre o espaço escolar, esta destaca que os espaços sejam pensados tendo em vista as especificidades e singularidades das crianças.

Diante desse processo a autora Forneiro (1998) também enfatiza, através de uma figura, critérios de organização dos espaços que contemplam abordagens pertinentes para a perspectiva de gestão que aqui defendo. Esta destaca a “estruturação, delimitação, transformação, pluralidade, estética, autonomia, segurança, diversidade, polivalência” (FORNEIRO, 1998, p.256).

Estes critérios indicados pela autora abarcam elementos essenciais, a meu ver, na organização dos/nos espaços, pois envolvem aspectos que permitem e, mais do que isso, impulsionam a interação entre os sujeitos e os ambientes, compartilhamentos ativos entre os próprios sujeitos. Permitem que criem o sentido de pertencimento, observando ainda os cuidados com as características físicas dos espaços, percebendo abertura a alterações, flexibilidade nas escolhas, além de frisar o favorecimento da autonomia das crianças que é essencial para que sejam protagonistas e que assumam posições de partícipes ativas no processo que vai além da organização do espaço, mas da gestão deste.

Dessa maneira, ouvir o que as crianças têm a dizer, não só através da linguagem oral, mas pelas tantas outras que acompanham estas nos momentos da infância faz com que caminhemos para uma direção muito mais igualitária e democrática no sentido da gestão escolar, mas também no próprio cotidiano, já que em muitas propostas as crianças pequenas têm poucas possibilidades de decidir sobre si mesmas, seus corpos, suas brincadeiras, etc. Assim os adultos acabam decidindo o que devem fazer, quando devem fazer e muitas vezes, como devem fazer, por acreditarem que estas não podem “falar”.

Nessa lógica, Martins Filho (2013, p.39) nos alerta que,

As crianças bem pequenas utilizam-se de formas de linguagem da não-palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade dos seus modos de dizer. Por isso lançam mão e se comunicam com o choro, o corpo, o toque, gestos, expressões faciais, lágrimas, risos, gritos, silêncios, movimentos, balbucios entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo (MARTINS FILHO, 2013, p.203).

Sobretudo, as crianças utilizam-se de múltiplas linguagens<sup>1</sup>, além da oral, contam muita coisa através de expressões e por isso é preciso ouvir e também ver as mesmas enquanto interagem entre pares, enquanto manipulam sozinhas em um ambiente, enquanto insistem em trocar os brinquedos de lugar dentro da sala de aula, enquanto brincam, elas estão dizendo que entendem a implicância do espaço estar posto de uma ou outra forma, que elas desejam mudar o que as impede, mesmo que temporariamente, de estar em contato com algo que desejam. Sem esquecer ainda, que antes de serem alunos e alunas, estas são crianças.

Considerando isso, Oliveira (2011, p.24) enfatiza a importância de desconstruir a concepção de criança como “um ser ‘sem linguagem’ – passivo e abstrato, fraco, incapaz, dependente, isolado, que precisa ser preenchido, treinado e disciplinado – a imagem da criança rica, competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento”.

Uma imagem de criança semelhante é visualizada através de Finco (2011, p.160) onde esta expõe que a criança é “crítica do seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca”. Por isso possuidora de culturas próprias, reconhecidas como culturas infantis, estas que são “expressas pelos modos de pensar das crianças, de agir, comunicar-se, atribuir sentidos e significados, aprender, ensinar, brincar, conviver, relacionar-se etc” (PRADO, 2011, p.114).

Nessa direção, possibilitar que as crianças possam mostrar sugestões tanto sobre a organização das instituições, quanto às propostas que estão relacionadas com as concepções compartilhadas nesse espaço, direciona para a substituição do decidir tudo por elas, pelo pensar com elas. Pelo ver e escutar as crianças como seres potentes, que têm ideias e desejos. Nascimento (2013, p.163) corrobora com uma reflexão nesse sentido, ao destacar que os adultos decidem pelas crianças o que entendem ser o melhor para elas, sem muitas vezes considerar o que as próprias crianças desejam, experimentam e sabem.

No geral, as crianças pensam, agem e se comunicam a partir de formas, entendidas aqui como linguagens, que são particulares a essa etapa da vida, e por isso que essas características precisam ser notadas, pois, com efeito, ao reconhecer as mesmas, compreendemos que ouvir as crianças envolve muito mais do que apenas prestar atenção nas palavras que dizem, mas, em observar como interagem, notar suas reações quando questionadas e em perceber suas ações no cotidiano.

---

<sup>1</sup> JUNQUEIRA-FILHO, Gabriel D. A. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George (Orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Oliveira-Formosinho (2007, p.28) nos fala nessa perspectiva, da importância da escuta, do diálogo e da observação, onde a escuta e a observação segundo ela devem “ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, modos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética reciprocidade.”

Nessa mesma lógica, encontramos a escrita de Ostetto (2000, apud OLIVEIRA, 2007, p.17) onde o mesmo fala da observação das crianças e escreve que, “é necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é a disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer”.

Nesse sentido, as decisões dos adultos além de serem pensadas para as crianças, a partir do que esses profissionais reconhecem como pertinente através de seus estudos e experiência profissional, precisam ser efetivadas com as crianças, já que disso depende o como a vida cotidiana vai sendo construída.

Quanto a esse assunto, portanto, não basta apenas realizar situações e organizações para as crianças, mas, sobretudo, tendo por base o que elas indicam como as reais demandas e, para isso a participação ativa das mesmas nas decisões da gestão é tão importante.

Faria (2000, p.79) acrescenta que o espaço deve “permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor”. Nesse meio, em nome dessa super proteção, a autonomia e o protagonismo das crianças são inibidos em muitos momentos. São exemplos desses momentos a escolha por quais espaços são frequentados em quais momentos e a forma como as crianças estão por estes.

Em consonância, se não oportunizarmos que as crianças tenham voz, nunca saberemos o quanto são seres capazes, o quanto negamos a existência plena das mesmas através de contextos autoritários, enquanto não as escutamos. Nesse viés, Frago (2001, p.61) nos lembra de que “há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos”.

Frente a esta colocação, e ao olhar para o espaço, podemos inferir que, possibilitar que as crianças pensem sobre o que vivem, como vivem e ondem vivem, enquanto estão na escola e além dali, possibilita que as mesmas sejam pensantes e não pensadas, conscientes de suas escolhas, mais autônomas e protagonistas de seus processos. Fernandes (2009 apud Vasconcelos 2015, p.18) escreve em relação ao protagonismo infantil, que este tem a ver com “as possibilidades de as crianças se organizarem, de formas a pensarem, proporem e agirem, no fundo, de terem capacidade de determinar a sua própria vida”.

Dessa forma, para compreender o protagonismo na gestão dos espaços, é preciso entender as características que constituem e marcam os mesmos. Nessa conjuntura, visualizo as dimensões dos ambientes citadas por Forneiro (1998, p.234), sendo estas:

- a dimensão física (o que há e como se organiza?);
- a dimensão funcional ( como se utiliza e para quê?);
- a dimensão temporal (quando e como é utilizado?);
- a dimensão relacional (quem e em que circunstâncias?).

Pontuo essas dimensões, pois as mesmas são imprescindíveis de serem notadas quando falamos de espaço escolar. São elementos dos quais há que se ter consciência do que isso implica nos cotidianos. Pois através da dimensão física observamos quais são os elementos presentes e como estes estão organizados, podendo olhar durante períodos de tempo se ocorrem modificações ou apenas manutenções.

Já referente à dimensão funcional, olhar para ela é tão importante quanto à primeira, pois ao percebê-la podemos indicar se as crianças participam ou não da gestão dos espaços. Quanto à dimensão temporal, notar de que forma os espaços são utilizados e, o quando pode demonstrar qual a concepção de espaço compartilhada naquele ambiente. Por fim, a dimensão relacional aparece tão importante quanto as demais, pois observar quais são os sujeitos que estão nos diferentes espaços e o que estão desenvolvendo também é de suma relevância.

Tendo em vista essa importância, essas dimensões serão observadas na pesquisa em questão, através das observações e demais instrumentos. Entretanto, o que fiz aqui foi tentar destacar aspectos separados das mesmas, enfatizando o que cada dimensão traz intrínseco a si, mas se observarmos com a atenção todas essas dimensões não existem sem uma ou outra.

Nessa configuração, quais são os espaços que fazem parte da constituição do espaço escolar? Como os mesmos estão organizados e dispostos? Quais materiais estão presentes? Quem fica/está por cada um destes? Quem participa da gestão dos espaços? Averiguar esses questionamentos e as possíveis respostas dos mesmos é uma forma possível de identificar como ocorre a gestão nos e dos espaços de educação infantil, pois ao pensar nos desdobramentos possíveis é possível refletir sobre a própria gestão, sobre as características que fazem ela ser de uma ou outra forma, que faz com que alguns participem e não outros, que os espaços sejam organizados de uma ou de outra maneira.

Por esta razão, há que se ter em vista também que “os sujeitos são governados não apenas pelos limites físicos dos espaços, ou por seus educadores, mas por seus elementos, seus usos, suas cores, contornos e estética” (BIZARRO, 2010, p.90). Por conseguinte, o

entendimento desses aspectos se mostra relevante, tendo em vista que dependendo da forma como estão colocados podem interferir na formação das crianças, enfatizando a rigidez dos movimentos, formas padrões de agir, ver e entender o mundo, etc.

Partindo desse reconhecimento, compreendo que o espaço está envolvido por detalhes, que precisam ser compreendidos e, além disso, assumidos na gestão dos espaços. Pois, onde se tenha o entendimento de que a gestão do espaço pode governar a vida dos sujeitos, isso não pode ser renegado, principalmente em espaços que se preocupem com as situações que envolvem as crianças, que são pensadas para elas, mas também com elas.

Sobretudo, é pertinente observar que nesse meio muitas vezes os adultos “têm dificuldades de nortear seu trabalho pautado em escolhas que as crianças possam realizar”. (HORN, 2003, p.27). Assim, é interessante pensar que essas dificuldades podem ser decorrentes da formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, mas também das indicações da própria instituição quando indicam as formas de desenvolver o trabalho, da falta de estrutura física e material, até mesmo do não reconhecimento e valorização da profissão.

Independente das questões levantadas, ressalto que tais dificuldades podem ser superadas, já que ver a criança como um sujeito ativo e trabalhar com elas, envolve muito mais uma forma de compreender, do que qualquer outro condicionante. Digo isso, pois fazer a gestão dos espaços com as crianças e atender suas escolhas, está carregado sim pelo que se tem disponível, por condicionantes, mas acima disso, decorre da forma como se desenvolve o trabalho. Sendo que as dificuldades que emergirem desse contexto, podem ser revistas através de estudos, leituras, debates, repensar da prática, uso de materiais do cotidiano e, principalmente, da preocupação e luta por uma educação de qualidade.

Agostinho (2015, p.88) nos diz, frente à proposta de perceber as indicações das crianças, que isso “revolucionaria, mexe, remexe, vira do avesso, desafia-nos em nossa adultez controladora, normalizadora, impositora”. Isso, pois, o que se percebe nas instituições são rotinas fechadas a mudanças, estanques frente às dinâmicas dos contextos, definidas quanto ao desenvolvimento da jornada escolar sem responder as demandas dos cotidianos e principalmente práticas onde os desejos das crianças não tem vez. E é através dessa realidade posta que a grande maioria das escolas de educação infantil organizam seus tempos e espaços.

Contrariando essa realidade, Agostinho (2015, p.85) expõe que a organização dos espaços com diversidade “rompe com a lógica do uniforme, igual, oportuniza vivências heterogêneas para o grupo de crianças, distanciando-se de uma perspectiva homogeneizadora que prevê que todos façam a mesma coisa no mesmo tempo”. Assim, essas propostas

claramente diferenciam-se, sendo uma preocupada com possibilitar que as crianças participem e a outra não.

Ao reconhecer isso, o currículo precisa ser compreendido, pois, o espaço é uma dimensão do currículo, expressa discursos e é considerado como um instrumento de educação (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

Conforme o exposto, nota-se que além dos espaços em muitas situações não serem planejados com as crianças, os mesmos por estarem fundados em escolhas/concepções direcionam as formas de ser criança e, se estas estiverem ausentes dos processos decisórios quanto aos espaços com grande verossimilhança não se identificarão com os ambientes, a não ser que indiretamente as mesmas sejam observadas e através da mediação do professor seus interesses sejam contemplados, o que configura também uma forma de participação.

Dessa forma, quando as crianças são impedidas de destacar o que almejam e são preparadas apenas para seus possíveis futuros (VASCONCELOS, 2010), evita-se que vivam o hoje suas múltiplas infâncias. Quando não é alterado o lugar de um móvel no ambiente, o mesmo que durante as rotinas as crianças insistem em trocar de lugar, quando não é proposto que estas sejam construtoras de conhecimento através de experiências variadas, em detrimento de práticas estanques e de transmissão de conteúdos determinados, as práticas estão muito mais do que apenas escolhendo ou isso ou aquilo, estão optando por uma lógica que não permite o protagonismo compartilhado.

Contrariando tal perspectiva, outra possibilidade – a qual defendo – refere-se a “olhar na direção do que as crianças nos apontam, organizando as práticas e espaços de forma mais dialética, mais orgânica, sem dicotomias rígidas que paralisam e empobrecem nossas práticas com as crianças”. (AGOSTINHO, 2003, p.99).

Essa forma de olhar, está embasada na compreensão de que ao reparar nas crianças com atenção e ao não ignorar o que as mesmas “dizem”, o adulto assume uma posição que não é de superioridade, na qual ele decidiria tudo conforme suas vontades, mas ao oposto, o lugar que ele ocupa enquanto profissional da educação, mostra-se em um sentido de horizontalizar as relações entre estes, na busca de construir práticas que celebrem os conteúdos-linguagens indicados pelas crianças. Crianças estas que, nessa relação enfatizada, se vêem como construtoras de seus saberes e enquanto participantes ativas.

Vale, então, salientar que na gestão democrática para vivenciar a cidadania é preciso “o estabelecimento de um processo participativo que promova a democratização dos saberes e o envolvimento de todos os segmentos no planejamento, na execução, nas deliberações e na avaliação do fazer político e pedagógico da escola” (FARIA 2011, p.35). Algo que a secção

anterior nesse trabalho buscou ilustrar, mas que nesse momento torna-se oportuno ser rebuscada, pois essa compreensão da forma de gerir, que considera o vínculo existente entre a participação das crianças com a cidadania, precisa tornar-se explicitada se pretendemos dar ênfase na presença das mesmas na gestão dos espaços das escolas de educação infantil.

Em virtude disso, fica perceptível que em tal perspectiva as crianças não são vistas apenas como receptáculos onde as escolhas são alheias a elas, mas pelo contrário elas fazem, têm e tomam parte (BORDENAVE, 1992) das/nas situações propostas. Segundo Faria (2011), essa é uma visão de educação emancipadora.

No que tange a essa perspectiva de participação, Vasconcelos (2015) menciona que ela evoca a criança emancipada, sendo que essa participação segundo ele “requer parceria, requer confiança, requer fundamentalmente a disponibilidade para lidar com o desconhecido que o encontro com o outro me oferece” (VASCONCELOS, 2015, p.45). Ou seja, no cerne dessa questão estaria a questão da socialização entre os sujeitos.

Socialização esta entendida como “um processo múltiplo, conjunto heterogêneo de experiências socializadoras, como um trabalho coletivo de construção e apreensão do mundo, como uma realidade social que faz existir os diferentes sujeitos, atores sociais” (FINCO, 2011, p.165). Ou seja, uma socialização da qual é compartilhada entre criança e adulto, os quais realizam trocas entre si e ambos assumem papéis importantes.

Em relação a essa abordagem é relevante visualizar ainda que,

Considerar os direitos fundamentais das crianças como norteadores das políticas públicas e das praticas cotidianas apóia-se na compreensão da criança como sujeito de direitos, capaz de participar desde a mais tenra idade de seu processo de formação, e da infância como uma construção social e histórica, reconhecendo as instituições de educação infantil como contexto promotor da socialização das crianças pequenas em espaços coletivos (MONÇÃO, 2013, p.32).

Todavia, sabendo que existem formas diferentes de olhar para as crianças, é necessário pensar sobre o como as crianças são percebidas (ou não são)? Como ocorrem os processos de socialização entre elas na vida cotidiana? As culturas infantis tem visibilidade? Como seus interesses são atendidos (ou não) frente ao todo das comunidades escolares? Isso, pois, preocupar-se com o local que estamos e ocupamos revela-se, a meu ver, como um dos primeiros e mais importantes passos em busca de uma gestão baseada na participação ativa e no protagonismo compartilhado.

Se partirmos da assertiva de que as crianças devem participar da gestão dos espaços, os mesmos deveriam “ser definido pelo professor e seus alunos numa construção solidária que

se pautar nas preferências das crianças, projetos a serem trabalhados, relações interpessoais, dentre outros fatores” (HORN, 2003, p.48).

Esta mesma autora em trabalho mais recente, continua a pensar nos espaços e então discorre sobre a relação do protagonismo das crianças diante dos desafios dos objetos e dos materiais. Nesse viés afirma que “o modo de organizar o espaço incide diretamente sobre as questões relacionadas ao protagonismo das crianças” (HORN, 2017, p.30). Acrescentando que é necessário que “as crianças possam recriar novos limites, novas maneiras de organizar espaços para representar simbolicamente ou mesmo atuar com distintos materiais que respondam a suas ações das mais diversas formas” (HORN, 2017, p.30).

Nessa lógica ressaltada, os espaços deveriam trazer as produções que simbolizam as vivências do grupo em um sentido de processo de construção, de planejamento e organização conjunta. No entanto, ao contrário o espaço é visto em muitas situações, como um painel, o qual é elaborado por professores, coordenação ou direção a fim de colocarem expostas estratégias que auxiliem suas ações, sendo assim, organizações impostas às crianças.

Um dos elementos que marcam essa forma de gerir os espaços, refere-se à presença das imagens expostas, quanto a estas CUNHA (2005a, p.176) escreve que em sua maioria elas são dominantes e midiáticas e “ocupam o espaço físico e o espaço do imaginário. As marcas individuais das crianças são quase inexistentes. O espaço não pertence a seus habitantes. Como habitar um espaço e não deixar marcas?”.

Essa percepção, sobre as imagens, é de suma importância se considerar que nas Escolas de Educação Infantil a presença das mesmas é algo comum de ser encontrado, limitando as produções das próprias crianças que acabam excluídas. Por sua vez, além de ocuparem grande parte dos espaços, essas estão envolvidas pela pedagogia da visualidade. Pedagogia essa, que segundo Cunha (2005b, p.75) é,

visível em sua materialidade ostensivamente exposta e atuante, e oculta aquilo que ela ensina no (in)visível: a produção de significados, valores, inclusões e exclusões, desigualdades sociais e relações de poder. As pedagogias da visualidade formulam conhecimento e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido as pessoas.

Com relação a esse ponto, visualizo a necessidade de refletir sobre quais são as imagens presentes na Educação Infantil pelo fato de suas interferências na vida cotidiana. Reconheço também que as imagens são apenas um elemento que compõem as decisões sobre a gestão dos espaços, mas optei por fomentar sobre elas nesse momento, pois entendo da implicância das mesmas na educação. Cabendo uma análise mais detalhada na realidade

percebida na pesquisa de campo, onde também outros elementos relacionados às dimensões dos espaços foram observados e estudados.

Nestes termos, percebo que a busca por efetivar a participação das crianças na gestão dos espaços, onde possam realmente propor e contribuir com as modificações nas dimensões físicas, funcionais, temporais e relacionais dos espaços, perpassa o entendimento que temos da relação entre espaço e protagonismo. Com relação a esse ponto, fica-se a pensar se,

Será possível, algum dia, ver os adultos buscarem nas crianças subsídios para viverem de forma plena, ou, ainda, algum dia, olharão para as crianças de maneira a admirar e a respeitar seus jeitos de ser sem espanto, assombro, mas com satisfação e contentamento pela forma que vivem essa fase da vida? Como se desvincular do autoritarismo, da prepotência e do atraso de uma educação castradora do prazer? Parece que o caminho é pensar em uma educação que procure outras trilhas no intuito de construir e viver a liberdade, a democracia e a autonomia (MARTINS FILHO, 2015, p.53).

Após trazer esses questionamentos, Martins Filho (2015, p.55) diz que “a criança deve ter garantido seu espaço/tempo de manifestação, participação, expressão e, acima de tudo, liberdade para criar”. Assim, em ambos os fragmentos, o autor defende práticas participativas com presença ativa das crianças, enfatizando a relevância da democracia, assim como venho demonstrando através dessa escrita. E, além disso, ele ainda percebe a importância do apoio do adulto na emancipação das crianças, para que estas vivam sua cidadania e assumam seus papéis de atores na sociedade (MARTINS FILHO, 2015).

Esses apontamentos, realizados pelo autor, ilustram uma maneira de trabalho com envolvimento do coletivo, uma lógica na qual nos espaços todos tenham seu espaço, estejam envolvidos em um projeto educativo com ética, baseado no respeito e no cuidado com o outro.

Dito isso, após ter olhado para o espaço, discorro sobre a relação da gestão do mesmo frente à perspectiva do protagonismo compartilhado, proposta esta condizente com as ideias de Martins Filho (2015) há pouco enfatizadas. O principal pesquisador que me acompanha nesse momento, com suas considerações oportunas referentes a essa temática, refere-se a Junqueira Filho (2005). Parte dele a proposta das linguagens geradoras, bem como a ideia/conceito de conteúdos-linguagens, ambos entendimentos pertinentes nessa proposta e, além disso, o mesmo orienta o trabalho de Genz Gaulke (2013) que aborda o protagonismo compartilhado.

É importante lembrar que o estudo de Junqueira Filho (2005) tem o foco na seleção e articulação de conteúdos. Este autor aborda uma forma de perceber e organizar a vida cotidiana das instituições de educação infantil, com uma forma onde se respeita as crianças,

em que as práticas dos docentes baseiam-se na observação atenta, onde ocorre o envolvimento das crianças enquanto protagonistas das situações, em que estas possam criar e experimentar, reconhecendo ainda a complexidade que envolve essa etapa.

Antes mesmo de perceber esses conceitos, cabe ressaltar então a abordagem dada pelo referido autor quanto à seleção e articulação de conteúdos na educação infantil, onde segundo o mesmo o planejamento envolve duas partes, a parte cheia e a parte vazia. A primeira parte, denominada cheia, está relacionada ao que o profissional escolhe para ir ao encontro das crianças e conhecê-las, baseado em sua trajetória e sua formação, já a segunda, denominada de vazia, seria construída e transformada pelas trajetórias e interesses das crianças, de acordo com os conteúdos-linguagens, elaborada com as crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2005). Dessa forma, a sala traria presente exposto inicialmente o que a professora acredita ser conveniente, contudo, no cotidiano iria transformando-se, agregando outras questões demandadas pelas trajetórias cotidianas.

Nesse sentido, o autor indica que nessa forma de seleção e articulação de conteúdos, deve-se ocorrer “leitura articulada, pelo professor, das diferentes linguagens a partir das quais as crianças se produzem e se inscrevem no dia-a-dia” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.13). Essa forma de leitura destacada envolve processos de comprometimento com a escuta, a observação e com o conhecer cada criança, ou seja, é uma perspectiva de trabalho que valoriza os saberes infantis, que reitera que é através de um trabalho com empenho junto às crianças que as práticas realizadas nas jornadas poderão agregar às reais indicações dos sujeitos.

Junqueira Filho (2005) elenca as primeiras linguagens a serem observadas nessa seleção e articulação de conteúdos, sendo estas a linguagem oral, linguagem espaço-temporal, linguagem plástico-visual, linguagem sonoro musical, linguagem gestual-corporal, linguagem do jogo simbólico, linguagem visual e verbal, linguagem lógico-matemática, linguagem da natureza, linguagem culinária, linguagem da alimentação, linguagem da higiene, linguagem do sono, linguagem dos cuidados, sentimentos e afetos em geral, linguagem escrita e linguagem da acolhida e da despedida das crianças e seus familiares. A essa relação de linguagens, o autor chama de conteúdos-linguagens.

Os conteúdos linguagens seriam então “aqueles selecionados por ele para se apresentar às crianças e recebê-las, antes mesmo de conhecê-las pessoalmente, [...] dá pistas, indica caminhos, lhe produz hipóteses quanto à seleção e articulação do segundo tipo de conteúdos” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.20). Já esse segundo tipo, denominado de temas-assuntos-conteúdos-linguagens, tratam-se daqueles que “emergem da interação das crianças com os

conteúdos de primeiro tipo – junto a cada criança e em relação ao seu grupo de alunos” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.20).

Relacionando as linguagens destacadas na perspectiva do currículo, observo que todas elas envolvem a importância da gestão do espaço. Por exemplo, o espaço do sono e o espaço da alimentação, ambos são espaços que demandam (re)planejamento, atenção com as características de cada criança, com os elementos organizados nos arranjos espaciais, com questões estéticas e funcionais, com a composição, com os materiais, as cores, as luzes, entre tantos outros aspectos.

Já os espaços de exploração da natureza, por exemplo, podem envolver nas situações várias linguagens, como a própria linguagem da natureza, a linguagem do jogo simbólico, a linguagem dos cuidados, a linguagem gestual-corporal. Enfim, isso vai decorrer do que estiver presente, do quanto às crianças podem envolver-se nas propostas, do quanto podem criar suas próprias relações e explorações.

Ressalto estes dois exemplos para tornar visível a relação das linguagens, dos conteúdos-linguagens, com a forma de gestão dos espaços que possibilite a participação das crianças, compreendendo o protagonismo compartilhado. Pois, ao pensar nas propostas e nos espaços antes mesmo de conhecer as crianças, já existe a necessidade de questões éticas, do colocar-se em observação, em escuta, para que as construções futuras sejam abertas as indicações infantis.

Torna-se oportuno compreender essa forma de trabalho, pois o modo como se dá a seleção e articulação de conteúdos evidencia que o que é realizado diferencia-se de simples atividades repetitivas baseadas em propostas com fim em si mesmas. As ações nesse panorama são chamadas de situação de aprendizagem, reconhecendo as mesmas como,

o instrumento, o recurso, a circunstância, a oportunidade prática elaborada pela professora para colocar seus alunos em interação junto a objetos de conhecimento-linguagem que, por um lado, ela considera sejam importantes às crianças – para o conhecimento de si e do mundo, para as intervenções sobre si e no mundo – e, por outro, possibilita à professora ir conhecendo as crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.55).

Portanto, essa proposta apresentada das linguagens geradoras, compactua com o que venho divulgando, através do uso de mídias sociais e em diálogos informais, sobre a participação ativa das crianças na gestão dos espaços, já que a mesma enfatiza que ambos os tipos de conteúdos-linguagens são organizados percebendo as crianças e seus possíveis interesses. Onde essa organização é feita tanto pelo professor/professora, mas também pela presença das crianças, o que se configura um modo de protagonismo compartilhado, pois nem

o adulto, nem a criança e nem o conhecimento assumem uma posição de privilégio frente um ao outro.

Nestes termos, encontro em Horn (2003) um relato de uma experiência observada por ela, em que uma professora fala sobre as modificações nos espaços de uma sala de aula.

eu acho que foi a partir da observação de como as crianças brincam, do que gostam de brincar e de fazer... Eu fui pensando e conversando junto com eles. [...] Eu atribuo isso àquilo que as crianças estavam pedindo e minha observação do que estavam precisando. [...] Eu acho que toda esta mudança resultou da leitura do grupo (HORN, 2003, p.114).

Esse excerto, posto no trabalho de Horn (2003), é apresentado quando a autora ressalta a relevância da existência de práticas reflexivas, onde se perceba o que é significativo para as aprendizagens infantis. Questões que nos fazem indagar sobre em quais momentos olhamos (ou não) para o que é significativo para as crianças? Reconhecemos que a observação e o diálogo são elementos necessários para concretizar uma participação ativa? Nesse meio, possibilitamos/instituímos um protagonismo compartilhado?

Cabe olhar que esta tese é anterior a defesa das linguagens geradoras, contudo o entendimento de valorizar as crianças e de compartilhar o fazer cotidiano esta expresso nesta fala, o que simboliza que na área da educação infantil existe uma busca por mudanças, não apenas em perspectiva teórica. Diante desse processo, encontro no trabalho de Martins Filho (2013) outro excerto que nos ajuda a pensar em propostas que percebam as crianças. Novamente o trecho ressalta as colocações de uma professora, através de narrativas escritas, ao falar sobre o seu papel e envolvimento nas brincadeiras das crianças, onde esta enfatiza que,

Como é que eu vou perceber e compreender as formas particulares destas crianças agirem, reagirem e muitas vezes até de sobreviverem a este mundo pensado por adultos e para adultos se eu não estiver aberta, sensível e disponível para esta relação? Como é que eu vou entender a lógica da ação das crianças, suas formas de organização, o que as interessam, do que falam, o que pensam, o que sentem, o que vivem sem ser companheira em suas brincadeiras? Estar misturada às crianças, ser companheira de suas brincadeiras não quer dizer estar no controle, determinando regras, isto ou aquilo. Muito pelo contrário. Só consegue este movimento quem realmente está disposto a romper com hierarquias (MARTINS FILHO, 2013, p.273).

A título de esclarecimento, optei por trazer essas contribuições de ambas as professoras, pois as mesmas mostram que é possível realizar uma gestão dos espaços com as crianças, por acreditar que devemos valorizar práticas realizadas no sentido de romper com a lógica de trabalho dominante, tornando visível o que é importante para fazer uma gestão dos espaços com a participação das crianças.

Relembrando que a proposta de protagonismo compartilhado indica que não haja supremacia entre os sujeitos, mas que na relação professor-aluno-conhecimento, cada um tenha seu protagonismo (GENZ GAULKE, 2013). Para tanto, o que essa proposta indica tem a ver com que as relações entre os sujeitos valorizem momentos de troca, de compartilhamento de saberes, de convivência no fazer “com” as crianças, de abertura para as interações, produções, manipulações, criações, além de enfatizar questões de aprendizado, pois nem professor, aluno ou conhecimento estariam escapos de sofrerem alterações através das relações.

Em virtude disso, essa secção destacou, portanto, que se a gestão dos espaços estiver baseada na perspectiva das relações através do protagonismo compartilhado, além disso, as situações sejam propostas no viés das linguagens geradoras, a questão da participação das crianças será posta como essencial e determinante, pois essa forma de protagonismo não ocorre sem a presença ativa das crianças e as linguagens geradoras são pensadas a partir/com as mesmas.

Para completar essa parte trago um breve trecho do professor Enrico Battini (apud FORNEIRO, 1998), problematizando sobre o olhar da criança frente o espaço, revelando o quanto ela se compreende neste e o quanto teriam a contribuir com os olhares das infâncias.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é 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, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. (BATTINI 1982 apud FORNEIRO, 1998, p. 231).

Por fim, compreendendo essa forma de olhar para os espaços, cabe reconhecer que é possível encontrar práticas inovadoras, e que a partir das quais aspectos das dimensões presentes nas crianças e suas múltiplas infâncias são reconhecidos e valorizados. E nesse sentido para uma gestão dos espaços com possibilidades justas de participação, a indicação de que o mesmo envolva os sujeitos da comunidade escolar, suas estruturas, seus ambientes, seus condicionantes, se fazem notória.

Cabe então, pensar durante o transcorrer da pesquisa em quais são as experiências de participação que as crianças vivem (ou não) nas relações cotidianas? Os desejos das crianças são acolhidos pelos adultos de alguma forma? As culturas infantis são respeitadas e valorizadas? Existem espaços para os seus modos próprios de viver? A escuta das “vozes” das crianças é promovida nos espaços educativos? São disponibilizados meios para as crianças

protagonizarem? As possibilidades de respostas a estes questionamentos podem ser bastante diversificadas, conforme o entendimento que temos de criança, infância, espaços, gestão, participação e protagonismo, algo que busquei ilustrar nesta secção.

Em virtude disso na próxima secção destaco as questões metodológicas dessa pesquisa, que busca ser uma contribuição para a área da educação infantil, para a gestão dessas instituições, para pensá-lo nas formas de participação, etc.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Pensar o percurso metodológico de uma pesquisa não é uma tarefa fácil. Foram muitas perguntas que me acompanharam nos momentos das decisões, onde reconhecia a problemática posta e os objetivos, mas pensava em como utilizar da melhor forma possível os instrumentos. Tendo em vista isso, nessa secção debruço-me a importante tarefa de destacar o percurso metodológico desta pesquisa, tendo em vista, os caminhos que foram seguidos.

Lembro que, esta se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, com inspiração etnográfica, uma pesquisa feita com as crianças, relacionada aos atuais estudos das infâncias. Por isso, a mesma traz a partir de seus instrumentos o olhar, a escuta e a participação dos sujeitos do/no campo empírico, dando visibilidade e voz às crianças.

Desse modo, ainda no projeto estavam previstas algumas propostas a serem realizadas: observações, fotografias, diário de campo, rodas de conversa, desenhos, visitas monitoradas com as crianças, além de entrevistas semi-estruturadas com adultos. Além da revisão bibliográfica em bancos de dados.

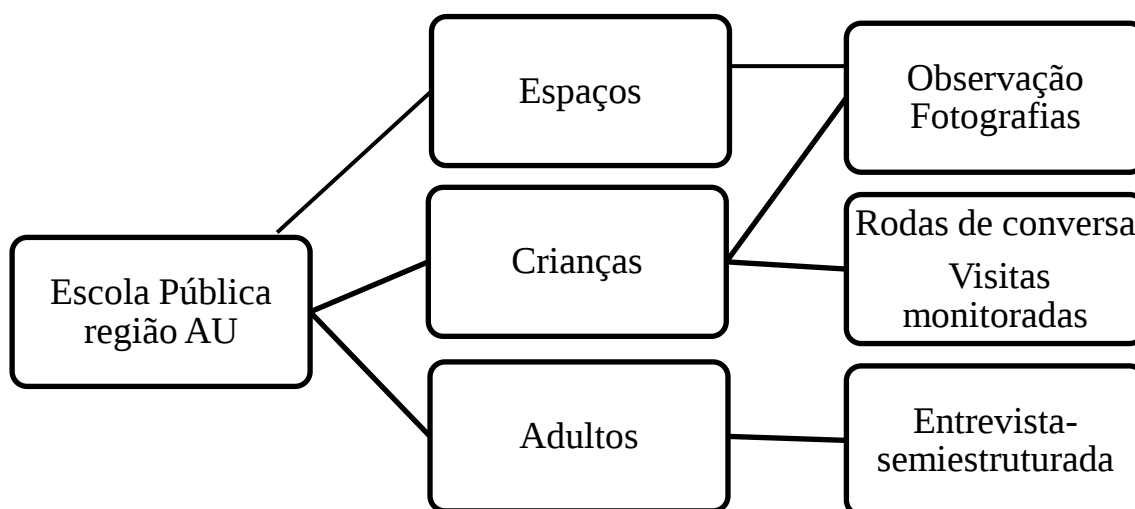


Figura 1: Resumo do processo metodológico

Ao buscar compreender a participação das crianças na gestão dos espaços, realizei inicialmente um estudo bibliográfico, percebendo este como um levantamento das contribuições teóricas existentes relacionadas ao tema proposto. Serviu ainda como embasamento para as partes da pesquisa, já que o mesmo “tem por objetivo iluminar o

caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (ALVES-MAZZOTTI, 2002,p.26).

Este estudo bibliográfico foi realizado em bancos de teses e dissertações, a partir da pesquisa na homepage do Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia (IBICT), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Google acadêmico e nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores gestão democrática/participação, participação escolar/crianças, gestão democrática/alunos/educação, gestão participativa/educação infantil e participação/gestão/crianças e gestão/participação/crianças/espacos, através do qual foram identificadas 18 dissertações e 04 teses com assuntos que perpassam essa pesquisa.

De antemão ressalto que esse mapeamento das produções permitiu visualizar lacunas em relação à existência de pesquisas que vinculassem a gestão dos espaços a movimentos da gestão escolar prevendo a participação com protagonismo das crianças. Algo que será explicitado e destacado nesse trabalho na parte 2.1, correspondente ao detalhamento das produções encontradas no levantamento bibliográfico.

Em suma, muitas das dissertações e teses demonstraram também a importância da Sociologia da Infância em pesquisas realizadas com crianças, algo que na banca de qualificação fora indicado, no parecer do professor Dr. Altino José Martins Filho, para embasar e auxiliar quando do desenvolvimento dos procedimentos metodológicos.

Para este mesmo estudioso a sociologia da infância é um campo que “estuda a infância em si mesma. [...] as crianças são atores sociais ativos; por isso, torna-se prudente dar visibilidade aos processos de socialização com base no que as crianças fazem e como fazem [...] desvelar os jeitos de ser criança” (MARTINS FILHO, 2011, p.88-89).

Com base nessas indicações, observei atentamente tudo que havia sido planejado para ser desenvolvido. Compreendi que se tratava de procedimentos que além de pesquisar, observar, fotografar, gravar ou registrar “as” crianças, tudo permitia ser realizado “com” as crianças. Por exemplo, os registros podiam ser feitos com as crianças, algo que se deu nas inúmeras vezes que anotaram ou desenharam no diário de campo, ou quando se aproximavam pedindo para que eu registrasse algo ocorrido ou quando gostariam de saber o que eu havia descrito.

Além disso, quando indicavam para que eu fotografasse algo, ou quando pediam para gravar algo para não esquecer, muitas dessas gravações ou fotografias eram requisitadas nos momentos de brincadeira livre quando percebiam meu interesse no que estavam desenvolvendo ou em outros momentos quando estava registrando algo dos colegas e eles se

colocavam com o corpo ou partes do corpo a frente da câmera fotográfica como uma forma de dizer “percebe que eu também estou aqui e quero participar”.

Por consequência, todas as técnicas de pesquisa selecionadas não são escolhas desconexas. Elas partiram do reconhecimento da especificidade de cada técnica no sentido de concretizar uma pesquisa realizada com as crianças e, além disso, da constatação de que os adultos precisam “observarem sensivelmente o que as crianças estão fazendo e o modo como conhecem, reproduzem e transformam o mundo” (MARTINS FILHO, PRADO, 2011, p.04). Ainda de acordo com Demartini (2011, p.11) é preciso observar as vivências infantis através do “olhar” das próprias crianças.

Após ter realizado esse levantamento que auxiliou sem dúvida o pensar a pesquisa, cabe então conhecer qual foi o espaço no qual a pesquisa foi realizada, os motivos para que fosse nessa escola e quais os sujeitos envolvidos, para no decorrer da pesquisa perceber os “olhares” das próprias crianças e o que elas tinham a dizer.

#### 4.1 LÓCUS DA PESQUISA E OS SUJEITOS

Acompanhei a rotina de uma escola de Educação Infantil, localizada na região Alto Uruguai, norte do estado do Rio Grande do Sul, município esse que faz divisa fluvial com o estado de Santa Catarina. Este é um município considerado pequeno, com uma população estimada de em torno de 4000 habitantes. As características presentes são marcantes de cidades interioranas, com o trabalho das famílias predominantemente com a agricultura familiar. A economia é baseada na produção agropecuária. Muitas das crianças residem na zona rural, entretanto os que residem na zona urbana também possuem contato frequente com o campo.

Essa instituição está localizada na entrada de um dos bairros da cidade e fica em uma quadra onde encontramos um espaço conhecido como casa dos idosos, por ser utilizado para encontros dos idosos do município, e também a capela mortuária do município, o que faz com que não seja um local com muito trânsito. O pouco movimento que se percebe é da circulação dos moradores do próprio bairro.

Esta é a única escola de educação infantil do município que atende também crianças menores de 3 anos e que fica localizada no centro da cidade. Além desta, apenas outra escola atende crianças de 4 e 5 anos e fica localizada no interior. O espaço físico do edifício da instituição refere-se ao modelo de tipo C do Programa Nacional de Reestruturação e

Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), e foi inaugurado em 2013.

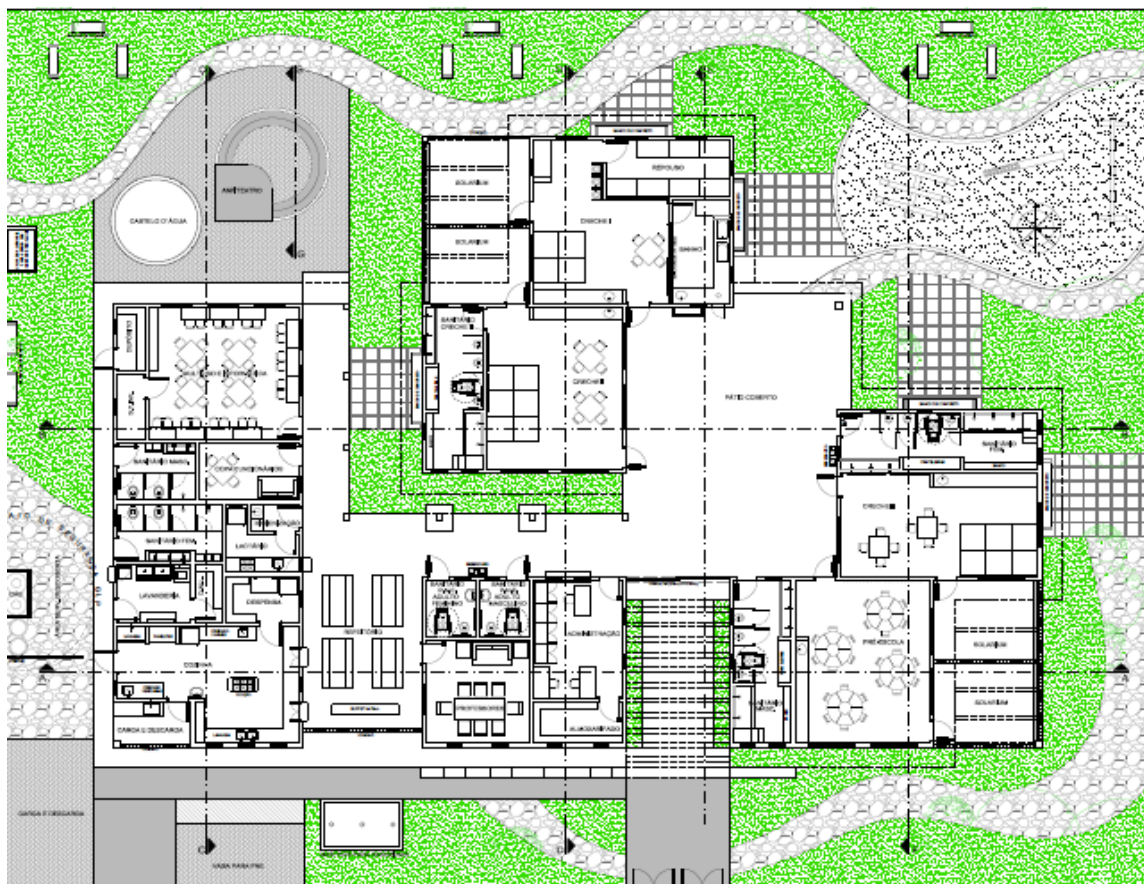
É interessante conhecer que o programa Proinfância foi instituído em nível nacional pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, visando garantir o acesso de crianças às creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil, sendo que é possível o projeto do edifício ser pensado pelos proponentes ou o FNDE disponibiliza projetos padronizados.

A possibilidade de ter um novo edifício, através de tal programa, despertou o interesse do município em questão, que antes atendia uma quantidade menor de crianças em um espaço antigo e com cunho fortemente assistencialista.

Nesse panorama, o modelo escolhido no projeto base é composto logo em sua entrada por um pátio coberto. Nesse mesmo hall estão às portas que dão acesso à sala da Creche I que conta com espaços anexos para banho e repouso, a sala Creche II que conta com sanitários, a sala Creche II I, a sala Pré-Escola, sendo que cada sala tem acesso a um solarium.

Próximos às salas estão sanitários masculinos e femininos, a sala de administração e o almoxarifado. Percorrendo um curto corredor à direita, encontramos o refeitório com mesas e um Buffet. De um lado do refeitório, encontramos a sala dos professores e banheiros para adultos e de outro lado a cozinha que conta com despensa. Acompanhando a parede da cozinha estão um espaço para higienização e lactário, além da copa para os funcionários. Logo ao lado, encontramos uma sala de multiuso e informática. Confrontando as paredes dessa última sala encontramos um depósito, logo ao lado mais sanitários masculinos e femininos e por fim a lavanderia.

Imagem 01 – Planta baixa do edifício Proinfância



Fonte: <http://www.fn-de.gov.br/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquiteticos-para-construcao/item/4817-tipo-c>

Esse modelo de edifício é indicado para o atendimento de 60 crianças no turno integral e 120 em turno parcial. No ano de 2017, encontramos 99 crianças, organizadas em turmas de Maternal I A, Maternal I B, Maternal II, Pré A I, Pré B I, Pré AII e Pré BII. Essas crianças estavam na faixa etária de 02 anos até 06 anos completos até 31 de março do próximo ano.

No ano de 2017 as turmas de Pré AII e Pré BII formavam uma turma multisseriada. Turma que devido à falta de salas na instituição frequentavam no período vespertino uma sala de uma escola de Ensino Fundamental interligada por um acesso coberto à instituição de Educação Infantil. Além disso, a sala colocada no projeto como para multiuso e informática também era utilizada como uma sala de aula para uma das turmas, isso para atender à demanda de crianças.

Nesse mesmo ano, as turmas tinham de 10 a 22 crianças, as quais possuíam normalmente uma professora regente e uma auxiliar. As professoras que trabalham nas áreas de educação física, língua espanhola e inglesa, além de professoras responsáveis pelas

propostas das horas de atividades. A escola conta ainda com um diretor, uma vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas, além de profissionais que trabalham com a limpeza e a alimentação. Sendo um total de 30 profissionais.

O período de funcionamento da escola, tanto no ano de 2017 como em 2018, é das 07h00min às 17h00min, sendo que algumas turmas permanecem em período integral, e outras apenas no período vespertino que se desenvolve das 13h00min as 17h00min. Além disso, o horário de início das 07h00min é dedicado apenas para os pais que apresentarem declaração de que trabalham. Para os demais, o início está previsto para as 07h40min.

Já no início do ano de 2018, visualizei um aumento no número de crianças. Frequentavam 105 em turmas de Berçário, Maternal I, Maternal II, Pré AI, Pré BI, além de Maternal I e II, Pré AII BII que eram turmas multisseriadas. Ampliando dessa forma a faixa etária que havia sido atendida no ano anterior. Para que ocorresse essa ampliação, foi necessário mais espaços na escola. Fato que foi possível quando a escola de ensino fundamental mudou-se de edifício e o município passou a utilizar então salas daquela escola para a educação infantil. Edifício esse que, no ano anterior, já haviam disponibilizado uma sala.

Em relação às crianças, principais sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria as que estavam frequentando no ano de 2017 permaneceram no ano seguinte. Com exceção de 32 crianças que foram os formandos que finalizaram essa etapa e de algumas poucas que mudaram de cidade.

Quadro 1 – Dados do ano de 2017

| Turma        | Faixa etária                          | Número de crianças | Profissionais | Período  |
|--------------|---------------------------------------|--------------------|---------------|----------|
| Maternal I   | 03 anos até 31/03 <sup>2</sup>        | 11                 | 2             | INTEGRAL |
| Maternal A I | 03 anos até 31/03                     | 10                 | 2             | TARDE    |
| Maternal II  | 04 anos até 31/03                     | 17                 | 2             | INTEGRAL |
| Pré AI       | 05 anos até 31/03                     | 19                 | 2             | INTEGRAL |
| Pré AII BII  | 05 anos até 31/03 e 06 anos até 31/03 | 20                 | 2             | TARDE    |

<sup>2</sup> Todas as datas de 31/03 correspondem ao próximo ano, e não ao ano recorrente. Ou seja, alunos que completam a idade indicada até 31/03 correspondem a faixa etária.

|          |                   |    |    |                |
|----------|-------------------|----|----|----------------|
| Pré BI   | 06 anos até 31/03 | 22 | 3  | INTEGRAL       |
| Total: 6 |                   | 99 | 13 | 07:00 as 17:00 |

Fonte: Dados obtidos na secretaria da própria instituição.

Quadro 1 – Dados do ano de 2018

| Turma           | Faixa etária                          | Número de crianças | Profissionais | Período        |
|-----------------|---------------------------------------|--------------------|---------------|----------------|
| Berçário        | 02 anos até 31/03                     | 7                  | 2             | MATUTINO       |
| Maternal I      | 03 anos até 31/03                     | 10                 | 2             | INTEGRAL       |
| Maternal II     | 04 anos até 31/03                     | 21                 | 2             | INTEGRAL       |
| Maternal I e II | 03 anos até 31/03 e 04 anos até 31/03 | 13                 | 2             | VESPERTINO     |
| Pré AI          | 05 anos até 31/03                     | 16                 | 2             | INTEGRAL       |
| Pré BI          | 06 anos até 31/03                     | 19                 | 2             | INTEGRAL       |
| Pré AII BII     | 05 anos até 31/03 e 06 anos até 31/03 | 19                 | 2             | VESPERTINO     |
| Total: 7        |                                       | 105                | 14            | 07:00 as 17:00 |

Fonte: Dados obtidos na secretaria da própria instituição.

As crianças e os profissionais tem um período de férias no mês de janeiro de cada ano, momento em que a escola se mantém fechada. Os primeiros a retornarem são os profissionais contratados, que voltam às atividades no início de fevereiro, no caso dos que já haviam sido contratados no ano anterior e também os que por ventura passam a integrar o grupo. Após estes, retornam as crianças cujas mães trabalham. No início do ano de 2018 eram em média 12 crianças por dia. Já os profissionais concursados retornam depois juntamente com as demais crianças.

Entretanto, nem sempre foi assim. Mesmo após a mudança de edifício no ano de 2013 a escola permanecia atendendo também no período de janeiro, algo que só foi alterado em 2017. Segundo os funcionários, essa mudança de edifício gerou inquietações e dúvidas em relação ao como trabalhar rompendo com a lógica de práticas assistencialistas.

Essa preocupação foi também visualizada por mim enquanto atuei nessa mesma instituição como professora durante um período de seis meses no ano de 2016, nos momentos em que as professoras regentes estavam em seus períodos reservados para planejamento, e que eu desenvolvia as horas atividades com as turmas. E embora já tendo participado do dia a

dia da instituição tive o cuidado com que esse fator não seja um empecilho para o desenvolvimento da pesquisa com ética e coerência.

Nesse viés, um dos motivos que fizeram com que essa escola se tornasse lócus da pesquisa deu-se, pois nesse período em que estive trabalhando na escola, não observei que nenhuma mudança significativa ocorreu em relação aos espaços, no entanto havia algumas mudanças visíveis em relação ao projeto inicial do Proinfância existente. Além disso, durante essa experiência identifiquei um estranhamento por parte das crianças nos momentos em que indicava que poderiam escolher o que iríamos brincar e em que espaço.

Ademais, percebi que ocorreria, enquanto do desenvolvimento da pesquisa em campo, um movimento de ampliação de vagas na escola e que para isso iriam utilizar um espaço que antes era destinado ao ensino fundamental. Fato que me inquietou, pois nisso estaria envolvido um movimento importante da gestão dos espaços daquela escola. Algo que realmente veio a ocorrer e que estará presente e descrito pormenorizadamente no decorrer dessa escrita.

Nesse meio, utilizo como um fator a favor da pesquisa as relações que já foram construídas com as crianças e demais sujeitos, o que compreendo enquanto pedagoga que permite que o diálogo com as mesmas ocorra com mais desenvoltura e segurança, onde através dos instrumentos obtenha apontamentos em relação à gestão dos espaços.

Gilberto Velho (2004) nos fala da familiaridade e do estranhamento como questões a serem percebidas nesse tipo de pesquisa, pois os mesmos envolvem a questão do espaço já ser de alguma maneira familiar para a pesquisadora. Segundo ele, é importante procurar manter imparcialidade, mesmo reconhecendo que o pesquisador não é um sujeito neutro, sendo que em cada interpretação a subjetividade está presente.

Após ouvir indicações sobre a necessidade de “estranhar o familiar”, pensei logo no início, se estaria preparada para olhar o que possivelmente as crianças iriam “falar” através de suas linguagens sobre a gestão dos espaços daquela escola. Algumas incertezas me acompanhavam, contudo tinha comigo outras certezas.

Ao pensar no que possivelmente encontraria, visualizava uma miscelânea de ideias e questões, entretanto, uma certeza eu tinha, era a de que me acompanhava uma ânsia por desvendar, por conhecer, por atentar ao como naquele contexto as crianças estariam vivendo. Algo, que também tinha a certeza de que não seria fácil.

Já conhecendo a escola onde possivelmente se daria a pesquisa, entrei em contato com a Secretária de Educação do município e com a direção da escola e expus inicialmente a pretensão da pesquisa, logo estes acolheram a proposta. Recebi a indicação de envolver todas

as turmas da escola, algo que precisou nortear o planejamento do que desenvolveria quando estivesse no dia a dia da instituição.

Desse modo, organizei o percurso de acordo com o foco da pesquisa e as propostas foram acontecendo da forma como destaque nas próximas subsecções.

## 4.2 OBSERVAÇÃO, FOTOGRAFIAS E DIÁRIO DE CAMPO

Estive no cotidiano da escola três vezes por semana durante os turnos da manhã e da tarde, a partir do mês de outubro de 2017 até o mês de março de 2018, observando as atividades que envolviam as crianças, propondo formas de ouvir as mesmas, para identificar aspectos quanto à gestão dos espaços, o como e quem participavam nos contextos. No total foram 65 encontros.

Nesse panorama, a pesquisa contou com observações, fotografias<sup>3</sup> e anotações em diário de campo, feitas dos espaços no período de outubro de 2017 a março de 2018, com o intuito de observar as dimensões física, funcional, temporal e relacional dos espaços (FORNEIRO, 1998). Ou seja, durante as observações realizadas o olhar esteve voltado para as dimensões ressaltadas por essa autora, tendo em vista, que compactuo com a abrangência das mesmas em relação à problemática a ser investigada, já que estas dimensões envolvem olhar para os ambientes e perceber: O que há e como se organiza? Como se utiliza e para quê? Quando e como é utilizado? Quem e em que circunstâncias?

Desse modo, as observações ocorreram em todos os espaços da instituição e aconteceram em decorrência da dinâmica dos dias. Organizei um roteiro em que através dele pude frequentar o dia a dia de todas as turmas, como havia recebido a indicação para realizar. Havendo pequenas mudanças conforme a rotina.

As observações realizadas nas salas possibilitaram observar e verificar na rotina das turmas, as informações coletadas através das falas das crianças e obter ainda outros apontamentos referentes às dimensões dos espaços da instituição.

Todas essas questões forem registradas em um diário de campo, utilizado na coleta de dados, a fim de colocar nesse as “percepções, angústias, questionamentos e informações que

---

<sup>3</sup> Ressalto que já disponho de alguns registros fotográficos cedidos pela escola, feitas no período de Fevereiro de 2017 a setembro de 2017, onde aparecem somente os espaços da instituição. E outros registros serão feitos durante as observações, nestes podendo aparecer então às crianças tendo em vista a autorização assinada por pais ou responsáveis e o assentimento das próprias crianças.

não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (CRUZ NETO, 1994, p.63). Friso, que nesse diário de campo foram destacadas anotações advindas dos instrumentos da pesquisa, principalmente dos registros do que fora observado, a respeito dos momentos vividos na escola, sobre as dimensões observadas, detalhando claramente questões que conversei com as crianças e que vieram a suscitar alguma manifestação de determinada ordem, além de falas coletadas enquanto brincavam ou de quando se aproximavam para contar-me algo ocorrido.

Nesta óptica, cabe reconhecer que,

Quando o sujeito percebe uma determinada realidade faz uma leitura dela segundo seus interesses, de acordo com a ótica determinada e uma perspectiva de interpretação. O resultado dessa relação não é igual ao fenômeno empírico observado, não é a simples cópia ou imagem lida e percebida pelo sujeito. (GAMBOA, 2007, p.129).

Desse modo, busquei me manter atenta durante a utilização dos instrumentos e durante as anotações no diário. Realizei as mesmas, buscando meios para que os sujeitos participantes não se sintam incomodados. Sendo que estes tinham liberdade de consultar as anotações que desejassem. Algo que as crianças faziam com frequência, perguntando o que estava escrito em determinada linha ou página ou até mesmo indicando questões que elas achavam pertinente que eu anotasse. Por parte dos adultos isso foi algo pouco frequente. Em apenas algumas situações no início do período da pesquisa perguntavam o que eu tanto anotava, mesmo tendo enfatizado meus objetivos no início, logo mostrava o que havia escrito e parecia então ficar despreocupados.

Além disso, em momentos de diálogo onde o uso das anotações no diário não foi condizente com a situação, foram então utilizados vídeos ou gravações de áudio. Essas gravações foram depois transcritas no diário de campo. E em outros momentos ainda as anotações foram deixadas para depois, pois as crianças convidavam-me para integrar suas brincadeiras e por muitas vezes pediam-me por colo. Além disso, fotografias foram realizadas a fim de registrar situações em que o uso do diário não era possível, principalmente durante os passeios e nas brincadeiras no pátio.

Nessa direção, é preciso compreender o sentido da fotografia que fundamenta sua utilização nessa pesquisa. Compreendo que a fotografia refere-se a “o dado real, registrado fotograficamente, corresponde a um produto documental elaborado cultural, técnica e esteticamente, portanto, ideologicamente: registro/criação” (KOSSOY, 2002, apud PETRY 2009, p.124). Nesse sentido, mesmo reconhecendo que esta seja uma criação, a fotografia é

um documento que parte do real. É um registro da realidade, mesmo que seja de um recorte desta mesma realidade.

A propósito, em relação às fotografias que já possuía dos espaços da escola antes mesmo de adentrar no contexto, estas serviram como meio de me aproximar dos sujeitos, para gerar dados sobre a gestão dos espaços. E as fotografias, que foram realizadas durante a estadia no lócus da pesquisa, enriqueceram ainda mais esses diálogos e estas foram base para a análise dos dados. Um desses momentos de diálogos foram às rodas de conversa, as quais foram entendidas nesse estudo da forma exposta a seguir.

#### 4.3 RODAS DE CONVERSA E DESENHOS

Tendo em vista que já decidira realizar rodas de conversas com as crianças, pensei então em como fazer desses momentos, ambientes para aproveitar o que as mesmas possivelmente têm a dizer. Após isso pensei em momentos das rotinas que poderiam ser aproveitados tendo em vista a diminuição de minha interferência nas salas de aula.

Observando esses critérios, optei por dois tempos específicos da rotina, pois identifiquei durante minha experiência como docente nesta mesma instituição, que um número considerável, cerca de dez a quinze crianças, chega aproximadamente trinta minutos antes do início das atividades na parte da manhã e outros saem em torno de vinte minutos depois no final da tarde. Nesses momentos são disponibilizados sempre peças de encaixe e de montar para as crianças, que no decorrer do ano são ainda manuseadas por alguns e outros “escolhem” ficar sentados aguardando.

Notei ainda em minha experiência nesse espaço, que por ficarem ociosas nesses momentos algumas crianças demonstravam ficarem menos entusiasmadas. Outras se desentediavam. Algumas queriam correr onde as peças estavam espalhadas, iniciam brincadeiras como esconde-esconde, mas logo eram alertadas de que não poderiam sair do hall. Dessa forma, compreendi que esses tempos nas rotinas seriam momentos oportunos de me aproximar das crianças, a fim de identificar quem gostaria de participar da pesquisa, expor meus objetivos e dialogar com as mesmas sobre a gestão dos espaços. Essa aproximação exige uma linguagem adequada, para não causar espanto nas crianças e iniciar uma conversa a fim de obter o assentimento das mesmas quanto a suas participações na pesquisa.

Nesse sentido, desenvolvi as rodas de conversa nos meses de outubro de 2017 a março de 2018. Por vezes utilizei fotografias dos espaços da escola para impulsionar os diálogos, onde as crianças puderam destacar espaços que mais gostam e por quais motivos, além de

enfatarem como normalmente são as decisões sobre o como e onde são desenvolvidas as situações no cotidiano.

Havia planejado que em cada roda de conversa além da minha presença, contaria com no mínimo uma criança e no máximo três, sendo desenvolvidas principalmente no espaço da biblioteca ou demais espaços que estivessem ociosos nos momentos em que estas aconteceriam e com duração máxima de trinta minutos. No entanto, o número de crianças por vezes foi superior a três, devido ao interesse das crianças em participar.

Nas rodas de conversa disponibilizei materiais e possibilitei que realizassem desenhos contemplando os espaços em que elas realizariam alguma modificação, construção, alteração, manutenção, acréscimo se necessário, ao desenharem os espaços que mais gostam ou o que por ventura não gostavam.

Estes desenhos foram expostos em um mural da escola, fazendo com que o trabalho desenvolvido durante essa pesquisa não fosse apenas bibliográfico, mas que fosse percebido pela escola como uma contribuição para a gestão compartilhada com as crianças desde o início da educação básica.

Havia planejado também que cada criança poderia participar de em média no máximo duas rodas de conversa, podendo variar apenas quando compreendesse que os diálogos iniciados em determinado dia não fossem concluídos. Essa escolha pela quantidade de rodas de conversa possíveis com cada criança provinha do cuidado com o não acúmulo de informações repetitivas e com o aprofundamento necessário e análise das colaborações. Nesse sentido, algumas crianças participaram de apenas uma roda de conversa, mas outras de até três, sendo que a cada nova conversa identificava novos apontamentos.

Optei pelo método da roda de conversa, pois compactuo com a apreciação de (WARSCHAUER, 1993, p.43) quando esta afirma uma característica sobre roda, a qual se trata de “reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante”.

Nestes termos, mesmo a roda sendo proposta com um intuito definido de compreender como ocorre a gestão dos espaços na referida escola, os desdobramentos possíveis são diversos, tendo em vista que são sujeitos que, por mais que vivam e compartilhem das mesmas situações, possuem suas subjetividades e encaram as experiências de formas diversificadas. Por isso, durante esta intervenção, o pesquisador assume papel extremamente relevante, no sentido de fazer os questionamentos pertinentes sem direcionar nenhuma

resposta, sem perder, entretanto, o sentido do momento proposto. Nesse meio, quando oportuno foram realizadas gravações de vídeo ou áudio, para nas anotações do diário de campo sistematizar o máximo de detalhes possível.

Progressivamente, a escolha pelos desenhos, que foram elaborados pelas crianças nas rodas de conversa, enquanto documento e linguagem deu-se, pois entendo desenhos enquanto “maneira de brincar no mundo, pensar o mundo, de estar no mundo, de se comunicar (BARBIERI, 2012, p.85)”. O desenho revela-se como “uma forma de pensar, de narrar, de planejar, de projetar, de inventar outros mundos, de organizar” (BARBIERI, 2012, p.84).

É interessante ressaltar que os desenhos com o andar da pesquisa se tornaram uma maneira de estar perto das crianças e entender algumas situações visualizadas no dia a dia. Como, por exemplo, em relação às preferências por alguns espaços e algumas brincadeiras, algo que estará visível na parte das análises. No entanto, não foram todas as crianças que tinham no desenho sua melhor maneira de expor, para algumas outras formas de se expressar foram mais válidas, como é o caso da realização das visitas monitoradas. Sendo estas visitas entendidas nesse estudo da forma posta a seguir.

#### 4.4 VISITAS MONITORADAS

Para completar as formas de dialogar com as crianças visitas monitoradas estavam previstas para serem realizadas nos espaços da escola, com no mínimo uma criança e no máximo três a cada visita. Essas ocasiões estavam planejadas para serem propostas nos meses de outubro de 2017 a março de 2018, conforme a rotina da instituição permitia e em concordância com a liberação das professoras responsáveis. No entanto, no ano de 2017 quando propus a uma das crianças o desenvolvimento de uma visita, a criança questionou-me sobre seu conhecimento do fato de eu já “conhecia” os espaços, porque deveríamos desenvolver então essa proposta.

Comigo tinha a certeza de que os espaços são mutáveis e que a cada novo dia eles trariam novas informações, ou seja, poderia ser visto e entendido de formas diferentes. No entanto, a fala daquela criança inquietou-me e fez com que no decorrer do período que abrangia 2017 não desenvolvesse mais nenhuma visita monitorada, estas que em 2018, pela dinâmica dos dias também não foram realizadas.

Cabe destacar, que as visitas monitoradas referem-se, como o próprio nome já enfatiza, às visitas que seriam monitoradas por terem o acompanhamento de minha figura, enquanto pesquisadora, e por serem realizadas com a pretensão de estar pelos espaços, olhar

para os ambientes, ouvir o que as crianças expõem em cada um destes, podendo ser detalhes sobre como ocorrem normalmente às ações nesses espaços e quem participa, ou seja, realizadas em um viés que perpassa a questão da apresentação, mas de que falem sobre os espaços.

Havia planejado que nas visitas monitoradas, novamente de posse dos desenhos, as crianças demonstrariam onde ficavam os espaços retratados, bem como destacando os demais espaços que por ventura não expuseram, sendo que necessariamente não terão que explicar por quais motivos deu-se a escolha, já que isso seria proposto para ocorrer nas rodas de conversa, mas como forma de obter mais detalhes do espaço ao estar em contato com estes.

No entanto, com o andamento do cotidiano e com o tempo que tinha disponível, optei por realizar conversas informais com as crianças enquanto já estavam pelos espaços, sem propor visitas direcionadas. Essa escolha possibilitou uma riqueza de diálogos construídos de forma mais dinâmica.

Além de ouvir as crianças, que era minha proposta inicial, construí por indicação da minha orientadora a ideia de conversar com os adultos da instituição, algo que realizei através de entrevistas e por vezes de conversas informais. As entrevistas foram entendidas e desenvolvidas nessa pesquisa da forma destacada na próxima subseção.

#### 4.5 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Dando sequência, compondo as estratégias a fim de compreender como ocorre a participação e o protagonismo dos sujeitos na gestão dos espaços, identificando as alterações e manutenções realizadas nos espaços, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com duas professoras de tempo integral, uma delas que faz parte do conselho escolar, bem como uma coordenadora pedagógica, as quais estão na escola desde 2013 quando da inauguração do edifício do projeto, modelo C do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pró-Infância). Entrevistas estas que foram norteadas por questões baseadas em um roteiro prévio, colocadas em apêndice A.

Essas escolhas deram-se principalmente, pois são sujeitos vinculados à gestão da escola, também por estarem na instituição desde que a nova instalação começou a ser utilizada e possivelmente tem muito a contribuir sobre as transformações e manutenções realizadas até esse momento. Além disso, por ficarem na escola em tempo integral vivenciam um tempo maior com as crianças.

Nesse ambiente, todos possuem uma vinculação com o problema que será investigado, já que tem a incumbência de acompanhar na maior parte dos dias letivos as crianças, além de que os mesmos quando voltados ao compromisso de valorizar a participação das crianças podem concretizar no espaço apontamentos advindos destes, uma vez que entendem as crianças enquanto passivas no processo podem restringir essa participação.

Ressalto ainda que, compreendo que uma entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (CRUZ NETO, 1994, p.57). Nessa direção, essa forma de entrevista individual, pode colaborar com a pesquisa, tendo em vista que, “o pesquisador pode obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagem apropriadas e questionamentos pertinentes” (GASKELL, 2002, p.73).

Ou seja, esse método, se bem aplicado, pode contribuir com o objetivo desse trabalho, de ouvir os sujeitos e compreender as vivências enquanto gestão do espaço frente à participação das crianças. Contudo mesmo reconhecendo as vantagens desse formato de entrevista, reconheço seus limites e, por isso que esta não será a única forma de coleta de dados, mas contribuirá com a análise juntamente com as observações e as outras técnicas.

Todos os questionamentos e respostas foram transcritas. Nesse sentido, as gravações comportam “acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo” (ZAGO, 2011, p.299).

Cabe reiterar que o convite para a participação das entrevistas ocorreu formalmente em uma oportunidade aonde fui até a escola. Expus a estes sujeitos individualmente os objetivos deste trabalho e os motivos pelos quais foram convidados a contribuir. Motivos estes, listados nos parágrafos desse projeto que antecedem a este.

As datas para a realização das entrevistas foram combinadas com os educadores para acontecerem no período dos meses de janeiro, fevereiro e março de 2018, o qual correspondeu ao período de férias das crianças e retorno das aulas. A escolha por desenvolver essas entrevistas no início do ano de 2018 deu-se por entender que é nesse período que os adultos estiveram envolvidos na organização inicial do espaço da escola para receber as crianças.

O local para desenvolvimento das entrevistas também foi combinado com os educadores, tendo em vista o bem estar de ambos e um ambiente tranquilo para que as mesmas ocorram. Dessa forma, as entrevistas ocorreram em uma das ocasiões na residência da professora e teve a duração de 2h30min, com a outra professora aconteceu em minha

residência e teve duração de 1h40min. Estes encontros se deram no período ainda das férias. A entrevista com a coordenadora ocorreu também em sua residência e teve duração de 1h30min.

Referente ao tempo para que as mesmas ocorressem havia sido combinado de antemão, cabendo se estender se os sujeitos aceitassem continuar colaborando, durante o tempo que fosse preciso.

É perceptível que esse instrumento, assim como os demais dessa pesquisa envolvem cuidados, algo que também foi previsto para o andamento do percurso metodológico. A seguir ressalto estes cuidados.

#### 4.6 CUIDADOS ÉTICOS

Quando se propõe realizar uma pesquisa envolvendo seres humanos os cuidados éticos se mostram imprescindíveis, portanto nessa pesquisa não poderia ter sido diferente. Em relação às crianças estes cuidados envolveram seus assentimentos, aceites para gravação de áudio, fotografias e do uso dos desenhos. E no caso dos adultos da gravação de áudio durante as entrevistas.

Ao chegar à escola e já tendo o aval da secretária de educação e da direção da escola, precisava obter o consentimento das crianças, seus pais ou responsáveis, além das professoras. Para isso, me dirigi à escola alguns dias antes de iniciar oficialmente as observações e entreguei termos para que pudessem ter tempo de ler e realmente autorizar o que desejassem.

Contei com o auxílio das professoras nessa etapa, onde as mesmas permitiram que eu conversasse brevemente com as crianças sobre os termos que iriam para os pais ou responsáveis. Termos estes, de consentimento livre e esclarecido, referente à concordância deles quanto à participação das crianças na pesquisa. Estes documentos foram enviados juntamente com a agenda escolar para a casa de cada criança, para que os pais ou responsáveis pudessem observar as questões e tivessem um tempo mais adequado para decidir se permitiriam a participação através de seus consentimentos livres e esclarecidos. No entanto, as próprias crianças foram consultadas também, através de diálogos informais, onde nenhuma foi obrigada a participar, mesmo nos casos onde os pais ou responsáveis haviam consentido.

Em relação aos docentes, estes assinaram um termo consentindo sobre suas permissões para que a pesquisadora estivesse presente na rotina da turma da qual é a professora responsável, observando e registrando as ações desenvolvidas através de diário de campo,

fotografias e filmagens. E no caso dos entrevistados, estes assinaram outro termo de consentimento em relação a suas participações. Foram também as professoras que recolheram os termos que iam voltando das casas das crianças e armazenando em uma pasta que deixei com essa finalidade em cada sala. Ambos os modelos dos termos se encontram nos apêndices B, C, D, E.

Assim, com a entrada na instituição já sabia quais crianças poderiam participar da pesquisa e também as professoras que aceitaram. Entretanto, havia algo ainda importante o consentimento das próprias crianças. Sendo que, até não obter os mesmos, nos primeiros dias fui observando a rotina da escola, quantas turmas, quantas crianças, me inteirando sobre a organização daquele espaço e nesse tempo aproveitava para me aproximar das crianças e obter o consentimento dessas, que por vezes foi realizado de forma individual, outras coletiva.

Em relação à autorização dos pais, eram 99 crianças matriculadas naquele momento e retornaram 89 termos, destes apenas dois pais assinaram que não autorizavam o uso de imagens e falas dos (as) filhos (as). Após ter esse aceite, conversava com as crianças das quais obtive autorização. Mas nem por isso, deixei de nos momentos de observação olhar para todos, ver de que gostavam de brincar, o que desenvolviam no cotidiano, quais espaços eram os preferidos, as possíveis indicações de que gostariam em relação à gestão dos espaços. Desenvolvi isso, pois as crianças, das quais não haviam sido autorizadas, falavam que gostariam de participar e de algum modo, mesmo que sem uso de falas ou de imagens, acatei esse desejo advindo delas.

Os assentimentos das crianças foram registrados em um termo de forma lúdica, onde as crianças registraram seus aceites em participar da pesquisa através da pintura de quadrados colocados ao lado de figuras que ilustram as ações das quais estes viessem a participar. Sendo que não ocorreu nenhum caso da criança não querer participar, mas se ocorresse ela possuía todo o direito e sua decisão seria respeitada, cabendo a ela não pintar nenhum quadrado. Ou caso elas desejassem participar de apenas uma parte da pesquisa, existia também essa possibilidade, em que a criança iria pintar apenas os quadrados correspondentes ao que desejar algo que também não ocorreu.

Ao reconhecer que as crianças pequenas ainda não sabem ler, destaquei de forma oral a parte escrita do termo, apontando para as imagens, onde expus os termos com linguagem adequada, enfatizando os objetivos da pesquisa e as propostas das quais as mesmas poderiam participar. Ainda apresentei e expliquei no que trabalho e o que estava pesquisando, deixando claro que elas podiam conversar com alguém antes de escolher participar ou não. Além disso, expus os possíveis riscos e os benefícios da pesquisa.

Além dos cuidados com os assentimentos e consentimentos, houve o cuidado com o uso do gravador no caso da gravação das falas nas rodas de conversa e em diálogos informais, além da gravação das entrevistas. Algo que já havia sido colocado nos termos (TCLE), mas que fora lembrado.

Outro cuidado deu-se no uso das fotografias, buscando formas de registrar que respeitassem as próprias crianças enquanto sujeitos da pesquisa. Sendo que os sujeitos, além disso, foram nomeados com nomes fictícios preservando suas reais identidades, nomes esses escolhidos pelas próprias crianças.

Por compreender essas questões, a intenção desta pesquisa foi submetida ao sistema “Plataforma Brasil”, encaminhada ao comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul, com o número do CAAE 70837417.9.0000.5564, sendo que a mesma foi aprovada para ser desenvolvida antes mesmo da qualificação do projeto.

Além desses cuidados, uma etapa que exige atenção trata-se da análise dos dados, como pode ser percebido a seguir.

#### 4.7 ANÁLISE DOS DADOS

A partir das observações, das entrevistas, das fotografias, das rodas de conversa, dos desenhos, das visitas monitoradas, analisei o material buscando responder a problemática da pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos de identificar com quem e para quem se dá a gestão dos espaços naquele contexto, frente à participação das crianças, objetivando contribuir com a gestão do espaço com participação infantil.

Nesse sentido, cabe reconhecer que “a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.45). Além destes aspectos, estas autoras expõem a necessidade de acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto em questão, no sentido de tentar “estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.49).

Desse modo, o estudo foi realizado com inspiração na análise de conteúdo (BARDIN 2010) e aconteceu através da apreciação de categorias prévias, sendo estas as dimensões física, funcional, temporal e relacional dos espaços. As mesmas já apontadas como o foco das observações, em relação com diálogos referentes às questões apontadas por autores que pesquisam e pensam a Educação Infantil. Esta análise ocorreu no sentido de perceber nas falas

das crianças, em suas ações e em seus desenhos, como se dá e, com quem se dá a gestão dos espaços na escola pesquisada. Nesta mesma análise estão incluídos os apontamentos encontrados nas entrevistas com os educadores tendo em vista os objetivos propostos, no intuito de identificar as questões mais recorrentes.

Após a análise desses dados e das considerações pertinentes, o Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) indica que sejam realizadas pesquisas de intervenção nos espaços da educação básica, a fim de contribuir com estes. Algo que fora previsto para ser realizado da forma exposta na próxima subsecção.

#### 4.8 A EXPOSIÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Por fim, em respeito ao trabalho da instituição, das crianças, das professoras, da gestão e dos pais ou responsáveis dei o retorno das considerações resultantes do estudo/pesquisa. Esse retorno deu-se principalmente através da organização de um mural na escola. Neste local foram sistematizados os desenhos das crianças que concordaram, sem a presença de identificação, além de apontamentos e compreensões analisadas referentes à gestão dos espaços. Esse mural foi organizado e ficou exposto em torno do dia 26 ao dia 30 de março de 2018.

Além disso, após a defesa, será entregue a dissertação completa para a instituição e para estes profissionais, além de um encontro a ser marcado com todos profissionais da instituição, bem como representantes da secretaria de educação do município, para diálogo através do mural que será realizado com os desenhos das crianças e destaques das falas, como forma de expor um diagnóstico da realidade observada.

Além disso, mais um encontro será realizado com pais ou responsáveis das crianças como uma devolutiva aos que permitirem a participação de seus filhos ou menores responsáveis, aberta aos demais pais ou responsáveis que desejarem saber sobre essa pesquisa. Já a devolutiva em relação às crianças ocorrerá através dos novos espaços que a instituição irá pensar e organizar tendo em vista o diagnóstico realizado através desta pesquisa. Fazendo com que o retorno às crianças seja prático, que atenda suas colocações e contribuições.

## 5 O QUE OS ESPAÇOS CONTARAM: A APRESENTAÇÃO DOS ESPAÇOS

Partindo do reconhecimento de que “o ambiente fala mesmo que nós nos mantenhemos calados” (FORNEIRO, 1998, p.232), nessa secção debruço-me à importante tarefa de apresentar os espaços da instituição de educação infantil, espaço dessa pesquisa, entendendo que as fotografias contam sobre a gestão dos espaços naquele contexto. No entanto, por vivenciar o cotidiano através da entrada em campo, compreendi que deveria trazer com essas imagens o que para mim esses espaços estavam falando naquele determinado momento, realizando esses apontamentos enquanto apresento os ambientes que constituíam essa instituição de educação infantil.

Realizo ainda essa apresentação para que no decorrer do trabalho torne-se visível as manutenções e transformações dos/nos espaços, algo que foi identificado através da escuta dos sujeitos e do meu olhar atento enquanto pesquisadora ao buscar compreender como se dava a participação e o protagonismo dos sujeitos.

Desse modo, inicio relembrando que o edifício foi inaugurado em 2013 e refere-se ao modelo de tipo C do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Retomo essas informações, pois as perceber é essencial já que a organização física desse edifício é algo marcante na constituição dos ambientes e no que eles contavam.

Assim, inicio apresentando a escola pelo seu entorno. Sendo que para chegar à escola podemos percorrer dois caminhos diferentes. Um que passa pelo bairro e outro pelo centro da cidade. A rua que fica em frente à escola é de calçamento. Nos passeios encontramos pó de brita e todo o terreno da escola é cercado. A principal entrada da escola se dava por um portão e uma rampa os quais davam acesso ao hall, essa entrada era coberta e em sua frente encontrávamos bem visível o nome daquela escola municipal de educação infantil. O portão possuía uma tranca na parte superior, em uma altura direcionada para adultos.

Para quem conhece os projetos do Proinfância fica visível pela arquitetura que esse edifício refere-se a um dos modelos daquele programa. No entanto, optei por apresentar primeiramente o espaço externo ao edifício, espaços esses que para quem vem chegando ficam visíveis. Espaços esses, ao olhar das crianças que chegam são os que ganham atenção. Espaços esses que dependendo do caminho que eu escolhia para ir até a escola eram os que antes visualizava. Espaços esses, conhecidos geralmente por espaços externos e que muitas vezes não recebem tanta atenção em relação aos espaços internos da instituição.

Fotografia 01 – O que vi ao chegar ao espaço



Fonte: Autora (2017).

Ao olhar para a entrada com exceção do nome da escola que destacava uma característica subjetiva daquele espaço, nas paredes não percebi naquele momento nenhuma marca dos indivíduos. Olhando para as laterais vi gramado, árvores e flores que davam a aquele entorno um ar agradável, quebravam a dureza posta por aquelas paredes.

Seguindo por esse gramado encontrávamos um pátio com uma extensão expressiva. Nele visualizei algumas diferenças em relação ao ano anterior, período em que trabalhei lá. Além dos percursos com pneus e madeiras, de uma casinha, do castelo da caixa d'água e da caixa de areia, vi que o galpão de madeira que existia foi substituído por uma construção maior a qual envolvia a caixa de areia, essa que no ano anterior ficava exposta ao sol, fato que dificultava o seu uso.

Perante a essa mudança passei a pensar se essa alteração teria partido da demanda em relação à sombra na areia. Algo que para mim era uma problemática a ser resolvida, ou que motivos teriam impulsionado a construção desse espaço, que trazia o nome de “Galpãozinho da Piaçada”. Essa mudança era então algo que deveria perceber no andamento da pesquisa para entender se haveria sido um movimento da gestão dos espaços realizado com as crianças ou para as crianças, ou para quem teria sido pensado.

Fotografia 02 – O pátio e seus elementos



Fonte: Autora (2017).

Além desse pátio, ainda no entorno da escola encontrávamos um parquinho, no qual existia naquele momento balanços, gira-gira, escorregadores e gangorras, todos de material metálico. Uma casinha e um painel de madeira com materiais (litros, canos, placa de ferro e tampinhas de garrafa). Todos esses brinquedos estavam colocados de forma fixa e em uma distância aparentemente segura entre um e outro. Logo percebi também que um brinquedo que há um ano estava suspenso, assim permanecia. Esse parquinho durante minha experiência não era muito utilizado, ou seja, era algo que gostaria também de entender.

O pátio e o parquinho estavam interligados por um acesso de gramado atrás do edifício. Além disso, ao lado do parquinho, encontrávamos o acesso coberto ao edifício que naquela época pertencia à escola de ensino fundamental e em que parte já estava sendo emprestada à escola de educação infantil.

Na lateral da escola, ao passar pelos brinquedos, encontrávamos uma parte com gramado e algumas árvores. Concomitante a essas encontrávamos os solários de duas das salas. Solários esses que durante minha experiência não eram muito utilizados, sendo sua existência questionada, como algo desnecessário, ou seja, mostrava-se mais um espaço que

teria que entender, por ser, para aquele contexto, algo que possuía necessidade real de ser repensado.

Fotografia 03 – A disposição do parquinho



Fonte: Autora (2017).

Ao lado dessa pracinha encontrávamos uma das portas pelas quais era possível adentrar a escola, sendo essa uma das três entradas possíveis. No entanto, continuo essa apresentação pela entrada principal, que era a mais utilizada.

Nessa entrada, entendida aqui como a principal, encontrávamos uma porta de vidro que fica após a rampa por onde passamos quando chegamos à escola. No vidro dessa porta estavam colocados pequenos adesivos dos personagens Mickey e Minnie. Estes ocupavam apenas uma pequena parte da porta, o que fazia com que quem olhasse de fora conseguisse visualizar, através da transparência do vidro, aspectos do interior, mesmo sem adentrar ao edifício. Logo após essa porta encontrava-se um tapete com o nome da instituição e o endereço.

Ainda sem passar pela porta era possível ver dois murais colocados logo na entrada. Nesse momento os murais estavam decorados em alusão às datas comemorativas do mês de setembro. Em um desses a frase “Gaúcho é o meu coração” era acompanhado pela imagem de uma prenda e um peão. Já no outro mural a frase “Somente com liBerdade, Respeito,

educAção, honeStidade, justIça e iguaLdade seremos verdadeiramente uma NAÇÃO” era rodeada de corações em verde, amarelo e azul com estrelas brancas e duas crianças seguravam bandeiras do Brasil. Todas essas imagens e escritas eram feitas do material conhecido como EVA, o acetato-vinilo de etileno.

Passando por entre esses murais chegamos ao Hall, este que no projeto do modelo é denominado como o pátio coberto. No piso dessa área de 32,20m<sup>2</sup> não visualizei nada colocado. No entanto, um grande espelho colocado em uma das paredes chamava atenção e a decoração existente nas portas.

Fotografia 04 - A entrada e sua organização



Fonte: Autora (2017).

A colocação desse espelho nesse local, ainda quando trabalhava lá, me parecia estratégica, pois ele refletia qualquer movimentação na entrada da escola, um possível controle e cuidado com entradas e saídas, já que da sala da direção e até mesmo de algumas salas de aula era possível ver a imagem refletida nele. É interessante pontuar ainda que esse foi um dos primeiros elementos que identifiquei estarem na altura das crianças.

Além desse elemento, a decoração vista nas portas naquele período trazia a escrita de “Bem vindos” juntamente com imagens variadas feitas em EVA, o acetato-vinilo de etileno, (animais, menina e menino, borboletas, sol e nuvens). Toda essa decoração estava organizada

sobre pedaços de TNT (tecido não tecido) colocado na porta em uma altura da metade para cima. Ou seja, eram decorações padrões para todas as portas.

Fotografia 05 - Olhares possíveis de quem está no centro do hall



Fonte: Autora (2017).

No Hall existia o acesso para os banheiros femininos e masculinos, e para quatro salas de aula, que naquele momento eram utilizadas pelas turmas do Pré BI, Pré AI, Maternal I e Maternal II.

A sala do Pré BI era utilizada em turno integral por essa turma, sendo um total de 22 crianças. No dia da realização dos registros encontrei as classes em semicírculo, sendo que cada mesa estava identificada com o nome de um aluno. Duas das paredes eram predominantemente ocupadas por quatro janelas e as outras duas paredes eram ocupadas basicamente por inúmeros cartazes.

Esses cartazes enfatizavam os hábitos de higiene, as palavras mágicas (bom dia, boa tarde, faz favor, desculpa, com licença), a chamada, o cartaz do tempo (Hoje o dia está?), um calendário, um menino jogando lixo no lixo, um alfabeto ilustrado no alto, pendurado em uma corda com prendedores, um cartaz com a música conhecida como “galinha do vizinho”, um cartaz com atos denominados como maus comportamentos, um cartaz com as formas geométricas e um cartaz com um semáforo dos alimentos, destacando embalagens e imagens

de alimentos, onde o vermelho simbolizava perigo, o amarelo enfatizava cuidado e o verde destacava o que se pode comer à vontade.

Dentre todos esses materiais, apenas o cartaz das formas geométricas e o semáforo dos alimentos demonstravam ter sido elaborado com as crianças. Os demais trabalhos basicamente eram feitos de EVA, o acetato-vinilo de etileno e papel. Além desses materiais existia ainda uma estante onde eram colocadas as mochilas, uma estante menor com os cadernos das crianças, um espelho na altura das crianças e as camas amontoadas em um canto. Já na parte da frente da sala uma mesa maior das demais com cadeiras estofadas, ao lado dessa mesa um armário com os materiais da turma e uma estante com cobertores e travesseiros utilizados no momento do sono. A porta de acesso ao solário ficava nos fundos da sala e naquele momento estava com barbantes e grampos, aparentemente para pendurar algum possível material.

Fotografia 06 – A sala do Pré BI



Fonte: Autora (2017).

O solário dessa sala ficava interligado ao solário da sala que era utilizada em turno integral pela turma do Maternal II (17 crianças). Das janelas de ambas as salas era possível visualizar o que desenvolviam na outra, isso se as persianas estivessem abertas.

A sala do Maternal II possuía duas janelas. Os espaços das paredes, assim como visualizado na sala anterior, estavam preenchidos basicamente por cartazes. Nessa sala encontramos também um alfabeto ilustrado colocado bem no alto em uma corda com prendedores. Além disso, em comum tínhamos a chamada, o cartaz do tempo (como está o tempo?), calendário, cartaz com uma árvore de formas geométricas, palavras mágicas (com licença, obrigado, desculpa, por favor) e um cartaz com a música conhecida como “galinha do vizinho”. Existia ainda um painel com uma menina e um menino brincando com uma flor, trens com os nomes das crianças sob o suporte das mochilas, um cartaz com os nomes dos aniversariantes e um suporte para as escovas de dente das crianças. Basicamente o material predominante nessas produções também era o EVA, o acetato-vinilo de etileno e o TNT (tecido não tecido).

Ainda nessa sala existiam quatro mesas em formato octogonal, uma mesa maior logo na entrada da sala, um armário com os materiais da turma, uma estante com os cobertores e travesseiros, as camas amontoadas, um espelho e quatro tapetes de EVA, o acetato-vinilo de etileno.

Fotografia 07 – A sala do Maternal II



Fonte: Autora (2017).

Seguindo em frente em linha reta a sala que era utilizada pelo Maternal II encontrávamos a sala que era utilizada pelo Pré AI. Essa turma também estava na escola em período integral, sendo um total de dezenove crianças.

Nessa sala as paredes também eram basicamente preenchidas, além das janelas, por cartazes, sendo em comum com as demais o cartaz das formas geométricas, o cartaz dos aniversariantes, a chamada, o calendário, o cartaz do tempo, palavras mágicas e o uso do alfabeto ilustrado colocado no alto, um espelho, um armário, uma mesa maior colocada logo na entrada da sala, as camas amontoadas. Diferenciavam-se cinco mesas quadradas, oito tapetes de EVA, o acetato-vinilo de etileno, colocados sobre o piso, um armário suspenso e a existência de banheiros em anexo à sala. Além disso, nesse momento estavam colocados um cartaz sobre o corpo humano e outro cartaz sobre os tipos de animais. Esses últimos pareciam ser propostas que foram realizadas com as crianças.

Fotografia 08 – A sala do Pré AI



Fonte: Autora (2017).

A sala do Pré AI também contava com solário, este confrontando-se ao solário da sala do Maternal I (11 crianças). Sendo que esta última possuía uma organização do espaço diferenciado, pois além do espaço existente nas demais, contava com espaço para banho e repouso.

Da mesma forma visualizada nas demais salas, encontravam-se um calendário, chamada, aniversariantes, formas geométricas, cartaz de boas maneiras, cartaz do tempo (hoje o dia está?). Ambos produzidos predominantemente em EVA, o acetato-vinilo de etileno, e TNT (tecido não tecido). Em relação às demais salas já vistas, nessa havia uma televisão colocada no alto. No restante das paredes havia uma frase “Vamos dar asas à imaginação” com símbolos musicais e pássaros também em EVA, o acetato-vinilo de etileno, e alguns adesivos nas portas e paredes. Diferenciavam-se ainda um cartaz com a rotina, os números com ilustrações que estão colocados no alto, o alfabeto completo não é posto, apenas as vogais também ilustradas. Por fim, o único cartaz visível na altura das crianças era uma pintura realizada possivelmente de forma coletiva pelas crianças.

Fotografia 09 – A sala do Maternal I



Fonte: Autora (2017).

A sala utilizada nesse momento pelo Maternal I completa as que no projeto do programa Proinfância seriam destinadas a uso das crianças enquanto salas de aula e que são organizadas no entorno do Hall, logo na entrada. No entanto, a escola estava composta por outros espaços importantes de serem percebidos na gestão dos espaços dessa instituição.

Ao sairmos do hall logo encontrávamos a sala utilizada como secretaria e sala da direção. Nessa sala havia um espaço com computadores e impressoras colocados sobre um balcão, sendo que nesse ficavam os materiais utilizados pelas turmas, além disso, armários com arquivos, um mural com informes gerais e um espaço com dois sofás complementavam a organização. Estar na secretaria permitia observar a movimentação nas salas e banheiros e principalmente da entrada na instituição. Olhar esse, que era auxiliado pela colocação do espelho no hall como já ressaltai.

Fotografia 10 – A organização da Secretaria/Direção



Fonte: Autora (2017).

A sala utilizada pela direção bem como secretaria ficavam no início de um curto corredor que dava o acesso ao refeitório. Sendo que entre ambos ambientes estavam dois banheiros um indicado para uso dos professores e outro para crianças, lixeiros, algumas plantas e duas mesas grandes.

Fotografia 11 – O corredor



Fonte: Autora (2017).

Já no espaço utilizado como refeitório, encontrávamos seis mesas retangulares colocadas com bancos distribuídos nas suas laterais e mais duas mesas redondas, com altura inferior as demais mesas, nessas estavam colocadas cadeiras. Em uma das paredes, organizado de TNT (tecido não tecido) e EVA, o acetato-vinilo de etileno, um cartaz trazia o dizer “Alimentar-se bem é tudo de bom” apresentava ainda imagens de variadas frutas. Noutra parede feita de concreto com pequenas aberturas, havia em toda sua extensão uma proteção de vidro com duas janelas, que por já ter trabalhado na instituição sabia que foi colocado em relação ao clima da região.

Fechando as paredes que rodeiam o refeitório, a fotografia que registra o mesmo foi feita no espaço onde encontrávamos duas pequenas janelas, de onde a comida era distribuída e os utensílios devolvidos. Dessa forma é possível visualizar que elas ficavam em uma altura superior à das crianças.

Fotografia 12 – O refeitório



Fonte: Autora (2017).

Entre as mesas do refeitório tínhamos o acesso à sala que era utilizada como biblioteca. Já a biblioteca tinha em sua extensão duas prateleiras na altura das crianças onde estavam os livros, um mural com a escrita “Era, uma vez... e, assim, começa a aventura.” feito de EVA, o acetato-vinilo de etileno, com letras, borboletas e uma criança. Via-se ainda uma televisão, duas pequenas janelas e uma janela maior, sendo que esta estava encadeada, e por fim no chão alguns tapetes de EVA, o acetato-vinilo de etileno, e alguns colchonetes.

Fotografia 13 – Era uma vez ... A biblioteca



Fonte: Autora (2017).

Próximo ao refeitório visualizava-se também a terceira entrada/saída possível na instituição a qual dava o acesso ao pátio já apresentado. Vou me deter aos espaços que estavam entre essa entrada/saída e o refeitório.

Fotografia 14 – Uma outra entrada possível e o armário dos brinquedos



Fonte:

Autora (2017).

Em um dos lados encontrávamos um armário de grande extensão onde estavam a maioria dos brinquedos da instituição. Na porta deste, números e escritas indicavam o que estava dentro de cada abertura. Alguns brinquedos maiores nessa ocasião estavam colocados por ali também, como os cavaleiros de madeira e um escorregador.

De frente a esse armário estava a sala dos professores, uma sala com pequena extensão, onde existia uma pequena mesa redonda, dois computadores, um mural com os aniversariantes, um quadro branco com informes gerais escritos, além de um armário com o nome das professoras indicando o espaço de cada uma e algumas cadeiras.

Fotografia 15 – A sala dos professores



Fonte: Autora (2017).

Ao lado da sala que era utilizada pelos professores, a sala que no projeto estava indicada para ser de multiuso e informática era utilizada pela turma de Maternal AI, onde dez crianças frequentavam no turno vespertino.

Nas paredes dessa sala via que em duas delas as janelas predominam, nas outras eram os cartazes. Cartazes esses com a chamada, os aniversariantes, o calendário, as formas geométricas, cartaz do tempo (hoje o tempo está), no alto os números ilustrados e as vogais, assim como já vimos nas demais. Além disso, outro cartaz demonstrava o ajudante do dia e em uma das portas e sob o espelho estão imagens da galinha pintadinha. Em relação a elementos expostos que aparentemente tiveram intervenção das crianças estavam um cartaz com uma árvore coletiva formada com a pintura de mãos das crianças e outras árvores individuais com a pintura apenas da ponta dos dedos simbolizando as folhas.

Além disso, em um canto estavam duas mesas com cadeiras, noutro canto alguns TNT (tecido não tecido) pendurados que davam a impressão de ser uma cabana, mas por algum motivo estavam amarrados no alto. Ainda sobre o piso estavam quatro tapetes de EVA, o acetato-vinilo de etileno. Por fim, no outro canto uma mesa e duas cadeiras estavam perto de um armário.

Fotografia 16 – A sala do Maternal A I



Fonte: Autora (2017).

Além do uso dessa sala, a instituição tinha garantido o empréstimo de mais uma sala que pertencia à escola municipal de ensino fundamental para poder atender a demanda de crianças.

Para chegar até essa sala, era preciso passar pelo acesso coberto ao lado do parquinho, adentrar ao prédio passando pelo refeitório daquela escola e subir dois lances de escadaria. Por pertencer a outro prédio ficam visíveis algumas diferenças em relação à arquitetura, sendo que o piso é de outro material, as cores das paredes se diversificavam e as janelas também se diferenciavam.

Mas em relação à organização dos cartazes nas paredes também encontrávamos a chamada, calendário, os aniversariantes, cartaz boas maneiras, o cartaz do ajudante do dia, e o alfabeto e os números ilustrados no alto, o cartaz com a música conhecida como “A galinha do vizinho”. Diferenciando-se das demais salas encontrávamos um cartaz aparentemente de boas vindas com a escrita em flores “Estávamos esperando por vocês para brincar, dançar, estudar, sonhar, cantar, construir um mundo melhor” aparentemente organizado pelas professoras. Um dos cartazes com a participação das crianças, provavelmente fora organizado em relação ao dia dos pais, neste a pintura dos pés das crianças formaram peixinhos na água, junto com a escrita “Papai esse é o meu pé, que na vida segue suas

pegadas, pois filho de peixe peixinho é”. O outro cartaz que provavelmente teve a participação das crianças é da música “Clact, clact, clact” onde os recortes de pedaços de EVA, o acetato-vinilo de etileno, parecem ter sido feitos e colados pelas próprias crianças.

Em relação à organização geral da sala, naquele dia as classes estavam enfileiradas, onde duas fileiras traziam as mesas com os nomes das crianças do Pré AII e outras duas fileiras os nomes das crianças do Pré BII. A frente dessas uma mesa maior, um armário e um quadro negro completavam o ambiente.

Fotografia 17 – A sala do Pré AII e BII



Fonte: Autora (2017).

As crianças que frequentavam esse espaço utilizavam os banheiros da escola de ensino fundamental, os mesmos pensados em um tamanho para crianças maiores. Já no edifício do Proinfância os banheiros possuíam os elementos com tamanho adequado às crianças.

Fotografia 18 – Os banheiros no edifício



Fonte: Autora (2017).

Quanto à ventilação das salas de aula, era visível que, com exceção da sala que ficava colocada no outro prédio e com outro tipo de janelas, as outras salas possuíam aberturas que permitiam uma boa ventilação, bem como grande incidência de iluminação natural. Contudo para isso a necessidade de quando adequado as janelas e as persianas estarem abertas. Ou seja, depende da gestão daquele espaço.

Esse fator vai ao encontro do que colocam os padrões de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil e parâmetros de qualidade, onde o próprio projeto do edifício deve ter uma “relação harmoniosa com o seu entorno e a integração ao clima; conforto ambiental dos seus usuários (conforto higrotérmico, acústico, olfativo/qualidade do ar); análise de impactos e efeitos climáticos” (BRASIL, 2006, p.10).

Ou seja, por tratar-se de um edifício padrão do Pro-infância o edifício possui elementos que seguem a legislação, contudo implica compreender o como é feita a gestão

desses elementos após, por exemplo, da implementação dessa política. Ou seja, é uma preocupação atrelada além do acesso a educação, mas às condições de permanência.

Além disso, todas as salas de aula possuíam ar condicionado. O qual pode ser algo positivo, já que na região do Alto Uruguai onde existe a instituição durante o decorrer do ano as temperaturas oscilam de em torno de 0º graus, até ultrapassando os 35º graus. Já a biblioteca, a sala dos professores e secretaria possuíam ventiladores.

Os parâmetros ainda lembram que o espaço é pedagógico e que este deve ser “motivador e promotor da aventura da descoberta, da criatividade, do desafio, da aprendizagem, da interação criança. criança e criança. adulto, além da formação da responsabilidade social” (BRASIL, 2006, p.8). Ou seja, apresenta um entendimento de espaço que é construído e aberto ao novo através das vivências cotidianas.

Nessa direção, os parâmetros afirmam que “a criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado” (BRASIL, 2006, p.8). Ao ter essa oportunidade de gerir o espaço o documento destaca o espaço como brincável, visto como explorável e transformável (BRASIL, 2006).

Dessa forma, os apontamentos dos parâmetros são importantes de ser compreendidos ao pensar nas dimensões dos espaços escolares, já que, são aspectos primordiais na gestão dos mesmos nos diversos contextos tendo em vista um padrão mínimo de orientação, não no sentido de regras rígidas, mas como apoio às instituições.

Além do mais, as afirmações presentes nesse documento que foram enfatizadas aqui, revelam uma abordagem onde o entendimento de participação evidenciado vai ao encontro do que ressaltado nesse trabalho, demonstrando a presença ativa das crianças, as quais devem ser valorizadas enquanto protagonistas nesse processo de constante construção dos espaços.

Alguns outros padrões ficavam visíveis desde os primeiros momentos e registros, em relação à pintura predominantemente clara (cor creme) e com acabamentos em azulejos vermelho, amarelo e azul nos arredores e no caso do interior das salas os azulejos na cor branca até a metade da altura das paredes, separando esses da parte mais alta com um suporte de madeira. É interessante perceber que essas são características do projeto e estavam mantidas após cinco anos da construção do edifício.

Além desses espaços a escola possuía algumas salas que eram utilizadas como almoxarifados e depósito de materiais. No entanto, não apresento fotografias das mesmas, pois no momento da realização dos registros estas estavam fechadas. Além desses, outro espaço importante do qual não apresento fotografias é a cozinha, pois as agentes têm turnos de trabalho que iniciam de manhã em uma hora antes das crianças e por isso saem uma hora

antes das crianças no final do dia. Sendo que no dia em que realizei esses registros cheguei à escola após as dezesseis horas.

A porta de acesso a esses espaços ficava no lado externo a instituição, sendo assim os profissionais precisavam contornar o edifício entrando por algumas das três entradas, já apresentadas, para desenvolver algo nos espaços internos. Enfatizo isso, pois acredito na importância de todos os espaços para/no trabalho da instituição.

É inegável que já cheguei à escola com questionamentos, com perguntas sobre a gestão daqueles espaços desde a época em que trabalhei lá. Separar esses pontos que me inquietavam do que viria na escola através do olhar dos sujeitos seria então um dos movimentos mais importantes a se fazer. Ouvi-os atentamente para identificar neles o que realmente era uma demanda. Ademais não desconsidere o que pensava, apenas não me detive a responder coisas que eu possivelmente queria ouvir, ao contrário, acrescentei o meu olhar de quem agora estava de fora, ao que os sujeitos iam me indicando no dia a dia.

## 6 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA GESTÃO DOS/NOS ESPAÇOS DA/NA INSTITUIÇÃO: ANÁLISES

Buscando responder em que condições/momentos/situações e de que forma as crianças participavam da gestão dos espaços na escola, o olhar dessa análise teve por base as situações observadas a fim de compreender como ocorria a participação e o protagonismo dos sujeitos na gestão dos espaços naquele período. Dessa forma, essa secção está subdividida entre o que as próprias crianças contavam sobre a gestão dos espaços, e na sequência o que os espaços contaram.

Antes de iniciar, saliento que compreendo a escola como “um sistema vivo, que existe e vai se produzindo, se revendo, se transformando, de acordo com a vontade dos atores que a propõem e sustentam dia a dia” (GENZ GAULKE 2013, p.30), por isso, nessa análise as situações demonstram ações do/no dia a dia dos sujeitos, sobre suas formas de viver naquele contexto, sobre em que momentos estavam pelos espaços, o que desenvolviam e com quem estavam, pois, dessa análise compreenderemos a conjuntura envolvida na gestão dos espaços.

### 6.1 O QUE AS CRIANÇAS CONTAVAM SOBRE A GESTÃO DOS ESPAÇOS



Logo no início da pesquisa algumas questões já me inquietavam, algo que destaquei na secção anterior quando apresentei os espaços no momento do início das observações. Estas questões relacionavam-se às crianças daquela instituição. Onde estariam às crianças durante as rotinas, o que estariam desenvolvendo. Isso, pois, o contato inicial com os ambientes não mostrava marcas destas no cotidiano, ou pelo menos, naquele momento não eram marcas visíveis a um olhar que buscava descobrir aspectos sobre a gestão dos/nos espaços.

Nos primeiros momentos notei a necessidade de estar próxima às crianças, dar atenção as suas vivências e suas construções. Um desses momentos ocorria ao chegar à escola no período da manhã quando, segundo a rotina, todos os dias eram disponibilizadas peças de encaixe, sobre tapetes no hall, para as crianças que iam chegando. Nesse momento nem todos os adultos haviam chegado, e os presentes ficavam sentados em um grupo conversando entre si e por vezes dirigiam olhares as crianças possivelmente para conferir se tudo estava em ordem.

Compreendi que se estivesse próxima aos adultos não conseguiria ouvir as crianças e perceber seus interesses, pois de longe aquele momento parecia que dia após dia as crianças apenas encaixavam peças sobre peças, por isso, aos poucos, com a permissão das crianças e muitas vezes pelo convite delas mesmas, sentava-me nos tapetes onde elas estavam. Esse movimento de estar com as crianças e de elas mesmas entenderem que para mim o que realizavam tinha importância fez com que esse momento inicial fosse marcado por conversas.

Nesse momento, enquanto pesquisadora precisava tomar cuidado para não invadir as relações entre as próprias crianças, para isso procurava ouvir as crianças, realizando alguma intervenção ou questionamento quando fosse pertinente. Busquei compreender sobre a gestão desse ambiente com um olhar atento e interessado, de quem olhava, ouvia e sentia buscando, enquanto pesquisadora e professora, aprender a “auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixar levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas” (TRISTÃO, 2005, p.58).

Tendo em vista que eram os adultos que sempre entregavam as peças, a participação das crianças via-se pelas decisões de que construiriam com o que tinham disponível, sendo que eram peças que variavam entre madeira e plástico. Através da análise desse momento, pelas situações vivenciadas, via-se que as crianças não eram protagonistas nas decisões de que espaço que poderiam estar e de que materiais desejariam ter presente, sendo isso posto pelos adultos. As crianças possuíam abertura para criar e imaginar a partir do que construíam com as peças, ou seja, a participação era limitada. Uma das situações que ilustra esse reconhecimento deu-se da forma explicitada a seguir.

Certo dia, uma das crianças ao afastar-se dos tapetes com algumas peças em mãos é alertada para retornar aos tapetes para não espalhar as peças, no entanto nesse mesmo momento outras duas crianças também estavam sentadas em um espaço equivalentemente distante da mesma forma que a primeira criança, no entanto a estas não foi indicado o retorno junto aos demais. Essa situação faz pensar sobre quem é que demarca os limites de onde pode ou não pode estar?

Outra situação que se repetia em muitos dos dias dava-se quando as crianças desejavam correr pelo hall. Algo dito a elas, pelos adultos, que não era permitido. Numa dessas situações, uma das crianças ao ver outras duas correndo, dirige-se a mim dizendo “Não vale correr”. Logo a mesma estava correndo junto às demais. Essa situação ilustra o que visualizei em outras ocasiões, de que as crianças se apropriavam das regras postas pelos adultos, reconheciam isso, mas buscavam aberturas para seus desejos, que nesse caso era o de correr e não ao contrário ficar sentados todos juntos ao mesmo tempo.

Mesmo com os direcionamentos, as crianças criavam. Em uma das oportunidades observei que as crianças faziam de um “simples movimento” uma aventura. Estavam estas, recolhendo as peças e os tapetes, nisso quatro crianças juntaram-se, pegaram um dos tapetes, ergueram sobre suas cabeças, caminharam em direção ao canto para guardar, e fizeram disso uma brincadeira, pois se movimentavam fazendo ondas com o tapete, situação que provocou risos.

Além disso, nas próprias construções com as peças as crianças com o faz de conta realizavam construções diversas que iam de castelos com muralhas a caminhões que voavam. Ou seja, através do faz de conta às crianças criavam aberturas para os seus interesses, demonstravam que possuíam potencialidades. Ao olhar para o desenvolvido através das criações via-se que se a criança pode escolher e envolverem-se ativamente elas podem construir explorar, questionar, desvendar, etc.

A imagem posta na epígrafe dessa seção ilustra outra situação que se desenvolveu nesse momento inicial. Nela uma das crianças utiliza a caixa organizadora, onde são guardadas as peças, como uma cabana. Demonstra assim, um exemplo, de que as crianças utilizam do disponível e imaginam situações diversificadas. Na sequência do registro dessa imagem, um adulto indica para que a criança guarde a caixa antes que ela quebre, esta atende prontamente, em seguida esta criança aproxima-se de onde estão as demais nos tapetes e comenta que estava brincando, mas a professora não deixou mais.

Essa cena evidencia que a escolha do adulto predominou sobre o desejo da criança, onde a mesma acabou por desistir do que desenvolvia não por vontade própria, mas por

considerar o apontamento ordenado de como deveria agir. Em relação a acontecimentos como esse na vida cotidiana Simões (2015, p.94) nos ajuda a pensar, quando enfatiza que “a constituição do espaço é um aliado para deter a atenção dos alunos, impor ordem e controle”.

Ou seja, a forma como esse momento do dia estava sendo gerido colocava direcionamentos nas maneiras das crianças estarem pelo hall, sobre o que deveriam realizar em relação ao que poderiam brincar. Contudo, mesmo frente aos condicionantes as crianças resistiam e buscavam realizar ações conforme seus desejos.

Além desse momento, as peças eram utilizadas em outras situações na escola, nos momentos visualizados aparentemente a proposta de utiliza-las estava vinculada ao ocupar as crianças enquanto as professoras ocupavam-se com tarefas da rotina como preencher as agendas das crianças ou organizar os portfólios. Segundo as professoras, em momentos como esse era possível observar as crianças brincando e entender suas vontades, contudo outras atribuições por vezes dificultavam essa atenção.

Nas falas das próprias professoras, elas colocam que “No momento em que eles estão brincando, que talvez se tu não tem o portfólio você senta e observa elas” (ROSA, 20 de janeiro de 2018). “É, é nesse momento que a gente deixa eles brincar que a gente pode dar mais atenção, senta ali com eles, da uma colo, eles vem conversam, contam” (MARCELA, 17 de janeiro de 2018). “A gente podia sentar com eles e conversar. Na verdade eles expõem as ideias deles é só a gente ir conversando” (MARGARIDA, 03 de abril de 2018).

Ao relacionar as falas das professoras, com as colocações das crianças e as situações observadas, ficou visível que quando as crianças podem escolher isso possibilita que façam coisas de seus interesses. No entanto, para que isso seja efetivado existe a demanda por prestar atenção ao que desenvolvem, ao que almejam, ao que buscam realizar e a partir disso propor situações e momentos em que sejam protagonistas, participem ativamente das escolhas pelo que desenvolver, o quando desenvolver, além do onde e como desenvolver.

Nesse sentido o planejamento ganha suma importância. Ostetto (2015, p.6) afirma que é preciso mergulhar na aventura em busca do desconhecido, onde o planejamento é “essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida”. Ou seja, a corroboração do autor indica que o trabalho na educação infantil precisa ser permeado por questionamentos, ser dialógico, vivo, rico, potente, com condições para que as crianças expressem suas vozes, onde o adulto precisa estar disposto e preocupado com a criança nessa relação, no sentido de atender seus direitos e que ela assuma também um espaço de protagonista.

Uma situação de onde podemos ver as crianças construindo algo que lhes interessava, deu-se quando crianças da turma de Pré B estavam brincando com peças pelo chão da sala. Logo as crianças procuravam a minha figura alegando que estavam construindo algo novo e gostariam que registra-se conforme eles fossem construindo. A princípio tratava-se de uma pequena construção que eu já observava ser erguida antes mesmo da aproximação deles, contudo após a afirmação de que havia interesse de minha parte em que desenvolviam naquele momento, continuaram a construir e foram desafiando-se, logo precisaram do auxílio de cadeiras como suporte para que a “torre” fica-se ainda mais alta do que eles.

Sentada em uma pequena cadeira em um dos cantos da sala enquanto realizava as fotografias que as crianças requisitaram, ia observando e refletindo sobre o desenvolvimento daquela situação. Via que algumas crianças iniciaram a proposta, mas que com o andamento foi chamando atenção dos demais para algo que segundo eles era uma construção diferente de todas, a maior de todas. A cada peça colocada e conforme a “torre” ia crescendo as crianças entreolhavam-se, auxiliavam-se alcançando as peças para que os que já estavam em pé sobre as cadeiras não precisassem descer pegá-las no chão.

Além disso, as tentativas de quais peças utilizarem para que a “torre” subisse de forma igual e não desabasse foi outro aspecto chave dessa situação. No entanto, resalto desse momento outros aspectos importantes. A presença dos materiais direcionou o que utilizariam para brincar, no entanto as crianças ao perceberem que precisariam algo mais alto utilizaram das cadeiras. Esse movimento em algumas experiências educacionais mais tradicionais não seriam admitidas pela alegação de que as cadeiras servem apenas para sentar.

Assim, mesmo reconhecendo que exista condicionantes, a possibilidade de utilizar a cadeira em outros movimentos é interessante se pensarmos em um viés que pretende que a criança também decida sobre o como gerir os espaços. Nesse meio, na sequência de fotos exposta na fotografia 19, outra situação ainda chamava atenção, quando uma das crianças utiliza o saco onde as peças são guardadas, como uma capa de super-herói. Reconhecendo esse fato, lembro-me da criança que fez uso da caixa organizadora, também utilizada para guardar peças, como uma cabana, onde ambas fazem uso de elementos que estavam pelo espaço e na visão do adulto possuíam uma determinada finalidade, mas que para elas através da imaginação criaram outras possibilidades.

Fotografia 19 – O uso das peças na maior construção das crianças



Fonte: Pesquisadora (2017).

As cadeiras nessa mesma turma eram utilizadas em outros momentos em propostas diferenciadas onde organizavam ambientes com elas. Em um dos momentos utilizaram das cadeiras para criar um canto, que através da observação do que desenvolviam descobri tratar-se de uma casinha.

Noutras situações e com outras turmas também ocorriam situações onde subiam nas mesas, rastejam por baixo de cadeiras e mesas. As crianças mostravam que desejavam espaço para movimentar-se, para estar dos seus jeitos, para brincar, para experimentar.

Fotografia 20 – O uso das cadeiras pelas crianças



Fonte: Pesquisadora (2017).

A rigor, em relação a estas situações, é pertinente compreender que o existente nos espaços são condicionantes inegáveis, entretanto as crianças quando compreendidas/assumidas como protagonistas rompem com algumas lógicas e através da imaginação criam uma infinidade de propostas e brincadeiras.

Nessa lógica, é pertinente a contribuição de Faria (2011, p.71) quando fala que as crianças têm “jeito próprio de brincar e perceber o mundo”, ou seja, estas fazem usos dos elementos de formas diferentes das convencionais, brincam através de maneiras que são próprias delas mesmas. Maneiras que ultrapassam limites propostos pelo mundo adulto, estas são ricas na construção, na exploração, na criação, na experimentação, etc.

Além do uso das cadeiras, as mesas também eram utilizadas pelas crianças para criarem ambientes de brincadeira. Um abrigo, um prédio, uma casa, uma cabana surgiam quando as crianças estavam em movimentos de brincadeira.

Fotografia 21 – O uso das mesas pelas crianças



Fonte: Pesquisadora (2017).

Tanto a situação do canto criado com as cadeiras, quanto o uso das mesas indicavam um interesse das crianças. Alertavam da necessidade de talvez existir na sala uma casinha, já

que demonstravam gostar de brincar nessa direção. As crianças diziam que queriam espaço para a brincadeira.

Convém lembrar que nenhuma sala da instituição era organizada em forma de cantos, entretanto, quando as professoras indicavam para as crianças brincar livremente estes surgiam nas trocas entre pares, em pequenos grupos ou por vezes em brincadeiras individualizadas.

Os cantos são uma das possibilidades de gestão do espaço onde as crianças podem participar ativamente, onde a presença destes “oportuniza vivências heterogêneas para o grupo de crianças, rompendo com uma perspectiva homogeneizadora que prevê que todos façam a mesma coisa no mesmo tempo. Assim respeita ritmos e escolhas pessoais” (AGOSTINHO, 2003, p.66).

Todavia, a mera existência desses também não garante que todos protagonizem, já que não depende de apenas o que existe disponível, mas da forma de uso e do momento. Assim, através do uso dos mesmos e de uma organização mais aberta e dinâmica criam-se mais oportunidades do que em espaços padronizados e inalteráveis no sentido do uso de mobiliário fixo, onde a organização em cantos demonstra-se como uma maneira de efetivarmos ações no sentido de construir de forma compartilhada a gestão dos espaços.

Retornando a reflexão das situações observadas quando as crianças estavam no espaço interno do edifício, visualizou-se que nestas as crianças possuíam condições de uma participação ativa quando estavam nas brincadeiras entre elas, onde realizavam transformações ou modificações nos espaços. E que nas demais propostas a figura do adulto assumia o papel principal de gerir os espaços.

Já no que diz respeito aos espaços externos ao edifício, nestes via-se que as crianças possuíam maior abertura em relação a suas participações, em decorrência de que ali podiam escolher em que espaço gostariam de brincar. Contudo, muitas vezes seguiam orientações dos adultos de como deveriam brincar, o que limitava por vezes as formas de explorarem os brinquedos e os espaços.

É imprescindível compreender que havia uma dicotomia em relação a esses espaços externos ao edifício e os internos, onde os primeiros eram ditos como de mais liberdade das próprias crianças com suas preferências, onde os adultos não interferiam tanto nas escolhas por haver ausência de situações de aprendizagem indicadas/sugeridas por estes. Já os espaços internos, eram onde a ordem e o controle imperavam frente a um excesso de atividades. Contudo, mesmo com essa diferenciação, nos espaços externos ainda haviam muitos direcionamentos por parte dos adultos.

Nesse viés, o escorregador era um dos brinquedos onde era visível a superproteção dos adultos, a qual acabava por limitar e controlar o uso desse brinquedo. Em uma das oportunidades enquanto observava uma turma no parquinho da escola, notei que duas crianças começaram a descer de pé pelo brinquedo, mas logo receberam a indicação de que “não é assim que se desce, é pra descer sentado”. Após ouvir essa colocação as crianças abandonaram o brinquedo e foram brincar no gira-gira.

Por estar atenta ao como estavam brincando, vi que desde a primeira tentativa de descer de pé as crianças conversaram entre si, olhavam para o brinquedo, pareciam analisar o como descer da forma que pretendiam. Logo diante daquela cena, enquanto estava sentada em um dos balanços, notei a expressão de empolgação ser substituída por de decepção por parte das crianças.

Fotografia 22 – O uso do escorregador pelas crianças 01



Fonte: Pesquisadora (2017).

Outras formas de uso do escorregador também eram limitadas pelo controle dos adultos. Foram muitas vezes que no pátio<sup>4</sup> as crianças subiram o escorregador “pelo lado contrário” como afirmavam os adultos. Esse fato repetiu-se inúmeras vezes durante as

---

<sup>4</sup> os escorregadores presentes no pátio fazem parte de um brinquedo que foi construído na instituição após o início da pesquisa, por isso estes não apareceram na apresentação dos espaços colocada na seção 5.

observações e quando conversava com as crianças sobre isso, para elas era visível o desafio de realizar esse movimento como algo de seus desejos, mesmo reconhecendo que “a profe não deixa”.

Quando uma criança subia dessa forma e outras crianças viam, logo se juntavam na ação. Era comum também, as crianças olharem para os lados ver se algum adulto estava cuidando antes de começar a subir ou em outras vezes após os adultos terem dito para “não subir assim” eles irem brincar em outro espaço, mas retornar depois e voltar a subir dessa forma.

Fotografia 23- O uso do escorregador pelas crianças 02



Fonte: Pesquisadora (2017).

O brincar recebia ordens colocadas pelos adultos, via-se um controle que ao mesmo tempo por vezes sendo velado, por não ser dito, era explicitado em olhares e em apontamentos. Os adultos tomavam para si a responsabilidade de decidir como as crianças podiam ou não brincar, além de já terem escolhido onde e em que momento estavam nesses ambientes.

Ou seja, as crianças quando agiam ao subir pelo escorregador, assim faziam, pois estavam demonstrando as suas vontades, através de ações que por hora não tinham oportunidades concretas de realizarem se seguissem a risca os direcionamentos.

Lopes, Mendes e Faria (2006, p.55) afirmam que a criança tem de ter oportunidade de “brincar, observar, desenhar, imitar, jogar, falar, correr e pensar sobre as coisas do mundo de um jeito particular”. Em vista disto, se o adulto direciona como, quando e onde acaba dificultando qualquer oportunidade real das crianças viverem de seus modos, de seus jeitos.

Nesse panorama Simões (2015, p.86) lembra que “mesmo no ambiente mais disciplinador será possível encontrar ações de resistência, aquilo que uns preferem chamar de transgressão por olhar a partir daquilo que vai contra a disciplina ou normas impostas”. Ou seja, nessas situações as crianças estavam resistindo frente às ordens postas pelos adultos.

Além desses usos que as crianças faziam dos brinquedos de formas diversas das orientadas em sua maioria pelos adultos, em um final de tarde observei que as crianças estavam em um movimento diferente dos demais dias, estas sacudiam os galhos das árvores e pareciam querer tirar algo deles. Aproximei-me para ver de que se tratava, logo percebi que as pequenas árvores estavam produzindo sementes.

Do chão já não mais alcançavam as sementes, ao sacudir os galhos as sementes também não caíam, então utilizaram a escada de pneus como um suporte para atingirem seus objetivos. Além disso, dialogaram sobre alguém precisar posicionar-se em um bom lugar para guardar o que fosse coletando.

Ao pensar sobre a interação que as crianças realizaram até a conquista das sementes que depois virou comidinha, afirmei minha certeza que as crianças se valem de estratégias para desenvolverem o que almejam que elas têm condições de realizar decisões sobre a gestão dos espaços, sobre o como querem utilizar os ambientes.

Tanto nas situações dos escorregadores, quanto na escada de pneus, as crianças faziam um uso de formas diferentes do que os adultos insistiam em dizer que era a forma certa, as crianças insistiam em prosseguir, por vezes buscaram explicar que não tinha problema e que queriam fazer de maneiras diferentes, mas o cuidado e a atenção do adulto não permitiam.

Percebi que as crianças cuidavam se algum adulto observava para ter certeza sobre subir, descer, escorregar, pular, brincar da forma que elas desejavam. Ou seja, o controle do como estar pelos espaços era visível, mesmo nos espaços externos, que em comparação com os espaços internos, via-se mais abertura.

Fotografia 24 – O uso da escada de pneus pelas crianças



Fonte: Pesquisadora (2018).

Nascimento (2009, p. 252) lembra que brincar é “um movimento de resistência e de recriação do mundo”, assim enquanto brincam as crianças se apropriam dos ambientes, criam suas próprias formas de viver nesses espaços, construindo as suas culturas através dos seus movimentos. Entretanto, só compreenderemos isso quando nos aproximarmos com um olhar atento e sensível a esses movimentos no sentido de perceber que além de espaços para e com as crianças, eles precisam ser das crianças (NASCIMENTO, 2009, p.97).

Após ter observado situações semelhantes repetidas vezes, em um dos dias mais próximo ao final da minha presença na escola, indaguei uma das professoras sobre as maneiras das crianças brincarem e sugeri que ela permitisse que as crianças descessem da forma que desejassem pelo escorregador. No momento dessa colocação as crianças já estavam a escorregar de barriga para baixo, além de às vezes descenderem sentados, que é a forma dita como correta, a professora já havia dito algumas vezes em um curto período de tempo que não podiam fazer isso.

Desse modo, propus que a professora continuasse a olhar para ver que as crianças estavam mostrando que era possível sim utilizar aquele brinquedo de formas diferentes e que ela buscasse ficar sem intervir com falas para ver o que desenvolveriam. Após essa intervenção de minha parte e da professora ficar apenas olhando, uma das crianças por não ser

mais indicada sobre o como deveria fazer, iniciou um processo onde por vezes descia de pé, outras subia segurando-se na lateral, depois de barriga para baixo e até mesmo noutras vezes sentado. Demonstrava assim que não precisava restringir-se a apenas uma função tradicional, mas podia ir além de apenas uma maneira dita válida.

Esse movimento da criança fez com que as outras crianças que já estavam na brincadeira com ele, também tentassem. É interessante salientar que as crianças conversavam entre si, esperavam uma descer para ser sua vez, auxiliavam com dicas de como fazer. Ou seja, era uma brincadeira com complexidade, organizada por elas mesmas, em que outros foram adentrando, pois interessaram-se ao ver que estavam descendo de barriga, estes quando chegavam recebiam dicas das crianças que já estavam, sobre como estava funcionando e de que podiam inventar também.

Percebi que os adultos por quererem proteger, acabam limitando as formas das crianças viverem suas infâncias. Já que, quando o adulto fez os alertas sobre o como brincar ele não desejava o mal a criança, pelo contrário ele acabou superprotegendo no sentido do cuidado, no entanto o excesso estava provocando o impedimento de uma amplitude de maneiras de como brincar que as crianças demonstravam tanto querer.

Além disso, retomo uma exposição do trabalho de Vasconcelos (2010, p.131) onde a mesma enfatizou que enquanto os adultos lutam para uniformizar as formas de fazer e pensar, “as crianças pelo contrário se preocupam em experimentar novas formas de fazer”.

Fotografia 25 – O uso dos escorregadores pelas crianças 03



Fonte: Pesquisadora (2018).

Agostinho (2003, p.154) ao pensar sobre a vez das crianças na organização dos espaços, enfatiza que mesmo quando não é dada a possibilidade de participarem “elas o modificam. Com toda sua inventividade, imaginação, autenticidade, originalidade, novidade, ludicidade imprimem no espaço seus saberes, sensibilidades e vontades”. Ou seja, mesmo frente a práticas onde as crianças não tinham possibilidades claras de participação ativa, elas buscavam seguir seus desejos, queriam decidir sobre a gestão dos espaços, sobre como iriam viver por estes, em que momentos, o que desenvolveriam, etc.

O escorregador sem dúvida era um dos brinquedos mais requisitados pelas crianças, este bem como os demais brinquedos não sofreram nenhuma alteração no período da pesquisa, sendo que o balanço que estava pendurado suspenso, ainda quando entrei na escola, permaneceu assim.

O interesse nos escorregadores ficou visível tanto através das minhas observações, quanto pelos desenhos que as crianças elaboraram dos espaços da escola, além das falas cotidianas. Juntamente aos escorregadores a caixa de areia também ganhou destaque.

Imagem 2 - Desenhos que aparecem escorregadores



Fonte: Roda de conversa

Imagem 3 - Desenhos que aparecem escorregadores e caixa de areia



Fonte: Roda de conversa

Imagem 4 - Desenhos que aparecem caixa de areia



Fonte: Roda de conversa

Durante as rodas de conversa quando o assunto envolvia a caixa de areia, alguns apontamentos do que gostariam que existisse nesta vinham à tona. Em uma das rodas quando três meninas estavam desenhando e contando sobre o que gostavam na escola, uma delas inicia falando da caixa e as outras seguem:

Carine: Eu gosto de areia, da caixa de areia.

Carine: Eu desenhei duas panelinhas na caixa de areia.

Nicoli: A minha caixa é mais grande.

Marta: Profe, faça.

Nicoli: Depois vou fazer escorregador.

Marta: Eu gosto das árvores.

Nicoli: Eu coloquei uma água. Fiz a casinha com o telhado.

(Diário de campo, 06 de outubro de 2017).

Nesse pequeno trecho é possível identificar algumas indicações. Nicoli diz que gostaria que tivesse água na areia, além de demonstrar gostar de uma caixa grande, já a Carine diz gostar das panelinhas. Esses apontamentos de demandas eram visíveis no dia a dia quando as crianças estavam na caixa de areia. Elas sempre buscavam querer incrementar as comidinhas, mas por vezes a quantidade de material não era suficiente para a quantidade de crianças, o que causava conflito entre eles.

Sobre a caixa de areia, em uma das manhãs quando estava percorrendo os espaços externos da escola, notei que nesta as panelinhas e potinhos estavam todos cheios de “areia” e colocados sobre a lateral feita de tijolos. Mesmo que naquele momento nenhuma criança estivesse ali essa era uma marca que ficou no ambiente. Uma marca que indicava sobre o que

ocorreu no dia anterior, uma marca sobre como as crianças estavam utilizando aquele espaço, uma marca da apropriação, da ocupação. Destaco essa situação, pois era constante o cuidado dos adultos para que as crianças não espalhassem nada de areia para fora do limite colocado pela lateral de tijolos.

Fotografia 26 – A caixa de areia



Fonte: Pesquisadora (2017).

Retomando as falas das rodas de conversa quando a Nicoli fala que a caixa dela é mais grande, na verdade estava indicando que gostaria que a caixa presente na escola fosse mais grande, pois em muitos momentos em que as crianças desejavam brincar ali o ambiente já estava super lotado, já que a caixa-de-areia era mais frequentada pelas turmas no período da tarde. Esse fato fazia com que as crianças buscassem levar areia para fora da caixa, ampliando assim o ambiente para a brincadeira junto a alguns pneus e cadeiras que ficavam próximos da caixa, na sombra do galpãozinho.

Cabe destacar que quando a Nicoli participou da segunda roda de conversa voltou a desenhar caixas de areia. Na segunda conversa além de fazer a caixa colorida fez o desenho de várias caixas coloridas afirmando novamente a necessidade de a caixa ser maior ou de existirem mais caixas.

Fotografia 27 – As crianças na areia



Fonte: Pesquisadora (2017).

É interessante lembrar que no início de 2018 com o retorno das aulas, descobriu-se que a caixa de areia serviu no período de férias como abrigo para animais abandonados (cachorros que viviam nas ruas) e fez com que a direção da instituição retirasse aquela areia e colocasse um novo material. Essa mudança fez com que providenciassem uma forma de impedir que animais retornassem a caixa, para isso construíram um cercado com um pequeno portão.

Em relação à demanda essa foi sanada com a construção, no entanto a reflexão que realizo é em relação à utilização da caixa pelas próprias crianças. Essa alteração fez com que as crianças que estivessem na caixa ficassem fechadas em sua dimensão, limitou a interação com o entorno ou com as outras crianças que brincavam pelo pátio.

Diante deste cenário as crianças tinham suas participações limitadas, pois dependiam dos adultos para entrar e sair do cercado, principalmente no caso das crianças pequenas. Neste contexto, por vezes vi crianças subindo na lateral de tijolos para tentar abrir o portão e sair da caixa. Noutras oportunidades elas tentavam passar objetos pela cerca para quem estava do lado de fora.

Fotografia 28 - A transformação da caixa de areia



Fonte: Pesquisadora (2018).

Um fator que parece importante nessa organização é o fato de que um condicionante externo demandou atitude em relação à gestão daquele espaço, contudo o como resolver, quem iria resolver e quando resolver são movimentos que contam sobre o como o espaço é entendido e organizado naquele meio.

Nessa nova organização, as crianças não tiveram nenhum envolvimento e além do mais não foram ouvidas na sequência, pois se houvesse uma escuta atenta do que falavam enquanto brincavam ali seria visível que o cercado para elas não foi uma mudança positiva já que ficavam “fechadas” como elas mesmas contavam-me.

Embutida nessa questão ainda existe a questão de que a demanda fora solucionada dessa forma em um primeiro momento, mas a alternativa pode ser transformada ou alterada em outro momento ao ver que possivelmente a organização colocada não está sendo positiva no desenvolvimento, nas aprendizagens ou nas brincadeiras e interações das crianças.

Em outras palavras, compreender o espaço como algo transformável é uma tarefa essencial na gestão dos espaços. Nesse entendimento envolve-se uma base que se apoiada no trabalho conjunto com as crianças terá abertura para desenvolver propostas conforme a percepção do coletivo, com ênfase no protagonismo de todos. Em contraponto se

compreendermos que essas decisões são exclusividade dos adultos continuaremos a reproduzir práticas sem ou com pouco sentido ou significado para as crianças.

Nesse sentido, Simões (2015, p.185) afirma que “organizar contextos de experiência, mais do que uma organização física, é uma organização cultural”. Assim, quando falamos dos processos relacionados à gestão daqueles espaços precisamos lembrar que todo esse processo é mais amplo do que a organização dos espaços físicos. Envolve entendimentos, pretensões, definições e proposições.

Retornando o olhar às experiências anteriores à alteração na caixa de areia e ao uso dos elementos que ficavam no seu entorno, via-se que os materiais que as crianças tinham mais facilidade de transportar eram utilizados de diferentes formas, em diferentes propostas organizadas pelas próprias crianças.

No caso dos bancos, estes foram colocados possivelmente pelos adultos dentro da casinha para evitar que as crianças espalhassem areia ao brincar sobre/com os mesmos, como ocorria quando estavam próximos da caixa. Nesse sentido, quando estiveram dentro da casinha através do faz-de-conta passaram a ser principalmente camas, sofá e mesa.

Em apenas uma oportunidade, ao dirigir-me ao pátio onde as crianças já estavam brincando, vi um aglomerado de crianças brincando com os bancos, cadeiras e pneus sob uma sombra. Por estar interessada na ação, busquei aproximar-me. Logo constatei que brincavam de casinha e que eles mesmos haviam organizado a brincadeira com seus elementos. Aquele era um movimento novo que até aquele momento não havia sido visualizado por mim e que até o final das observações não voltou a se repetir.

Destaco essa ocasião, pois no dia em que a mesma transcorreu, as crianças demonstravam estar profundamente interessadas, pareciam felizes, pois no ambiente em que estavam havia mais espaço do que no interior da casinha propriamente dita e ali puderam organizar algo maior e mais crianças brincaram juntas.

Já o espaço onde os bancos ficavam antes, próximos da caixa de areia, dava lugar a um espaço de terra com um pouco de areia onde as crianças brincavam com os pratinhos e panelinhas da própria caixa ou com os pneus, que eram os materiais que mais transitavam pelo pátio.

Antes de tratar dos pneus, lembro de uma breve cena com relação ao uso dos materiais da caixa. Esta ocorreu quando estávamos em uma parte do pátio, em um brinquedo que não ficava muito próximo à caixa de areia. Ali uma das crianças encontrou uma pequena panelinha, aparentemente esquecida no gramado por alguém que por ali havia brincado.

Olhou na direção de onde eu estava e com cara de espanto disse que aquilo não devia estar ali porque era “só da caixa de areia”.

Essa cena ilustra que as crianças vão internalizando alguns combinados como sendo a única opção. Vão desistindo dos seus desejos frente a tudo que já colocamos como decisões prontas para elas. Quando a criança faz aquela colocação de que o objeto pertence só à caixa de areia, está informando um movimento da gestão dos espaços, onde alguém disse que aquilo deve ser utilizado só na caixa de areia e não nos demais espaços do pátio das tantas maneiras que seriam possíveis.

Genz Gaulke (2015, p.33) lembra que é na relação que tanto crianças como professores se aprendem “parceiros, interlocutores, protagonistas, controladores, autoritários, dominadores, obedientes, passivos, submissos, desobedientes, rebeldes, transgressores”. Ou seja, nas formas de relação colocadas entre ambos as crianças percebem se podem falar, se são ouvidas, observadas, consideradas, etc.

Fotografia 29 – As utilizações dos bancos, potes e panelinhas



Fonte: Pesquisadora (2017).

Isso demonstra claramente que as decisões pelo que deve estar, como deve estar, quem deve e como deve utilizar, acabam direcionando muito do que as crianças desenvolvem enquanto estão na instituição. E se todo esse panorama for pensado desconexo do universo infantil, das especificidades dessa faixa etária, das características dessa etapa da educação e

principalmente das crianças que ali existem isso vai impactar diretamente em uma gestão dos espaços sem a participação ativa das crianças e em consequência não permite que sejam protagonistas.

Nesse sentido era visível que os professores não participavam dessas brincadeiras. A presença deles dava-se no sentido de controladores, supervisores e algumas vezes como observadores em relação às ações das crianças. Onde estas frente às orientações buscavam, com o disponível, criar os seus próprios repertórios com os seus jeitos de brincar. Sendo que a presença dos adultos ocorria em algumas brincadeiras dirigidas apenas enquanto estavam em sala de aula.

Em relação à utilização dos pneus no pátio, alguns faziam parte de percursos e estavam fixos na terra, os quais também eram objeto de atenção das crianças. Destaco, porém, questões em relação aos demais pneus que estavam soltos e circulavam por todo o pátio, que recebiam maior atenção e permitiam variadas explorações.

Estes pneus serviam de suporte para alcançar o que desejavam e que não estava aos seus alcances. Estavam também nas brincadeiras próximas à areia onde as crianças utilizavam desses como o seu pequeno espaço particular e dentro de suas circunferências brincavam ou guardavam materiais (grama, folhas, gravetos), além de serem carregados para cima da casinha e depois empurrados pelo escorregador consistindo em uma descida fascinante para as crianças.

Fotografia 30 – Os pneus



Fonte: Pesquisadora (2017).

Nessa lógica, questionava-me e continuo perguntando-me o porquê dos pneus poderem circular por toda a dimensão do pátio, mas as panelinhas e os potinhos não? De onde surgiu esse direcionamento e porque será que ele insistia em existir naquele espaço? Pensava

e penso nisso, pois as decisões relacionadas à gestão dos espaços por vezes não são refletidas nas escolas. Realizam-se ano após ano sem ser contestadas.

Quando realizo essa comparação do por que a lógica com um material não era a mesma aplicada a outro, não pretendo desvalorizar nenhum dos dois. Apenas são provocações no sentido de pensar em quais seriam os motivos para que as crianças durante suas brincadeiras não pudessem, se esse fosse seu desejo, sair da caixa de areia com uma panelinha e ir para o gramado brincar com outros materiais para incrementar suas comidinhas.

Essas regras em relação ao como as crianças acabam por ocupar os espaços precisam ser reconhecidas e refletidas, pois de acordo com as formas como entendemos os espaços, as crianças, seus direitos, etc; isso impacta no que pode ser realizado em relação à gestão dos espaços e por consequência direcionando o que as crianças por ventura realizarão.

Cunha (2005) ao pensar nessa lógica ressalta que acabamos por ensinar obediência e regras e a controlar os movimentos do olhar e da mão. Diante deste cenário, as crianças seguem normas estipuladas sobre como devem viver suas próprias vidas, progressivamente, vivem em virtude desses direcionamentos que, em nada considera as singularidades dos sujeitos.

Em relação aos pneus fixados na terra, as crianças subiam nesses, saltavam, andavam sobre, passavam pelas aberturas, cavalgavam, brincavam muitas vezes de ônibus, estes que às vezes ficavam superlotados. Buscavam inventar formas de explorá-los de diversas maneiras.

Além disso, as crianças realizavam outros movimentos com seus jeitos que eram diferentes do que os pretendidos pelos adultos, quando, por exemplo, faziam da escada de cordas um local para pendurar-se ou sentar. Quando escolhiam estar, deitar e acomodar-se na sombra produzida pelo brinquedo, quando o desafio era agachar-se e passar por de baixo da ponte, quando o pilar de sustentação do brinquedo era palco de uma exploração através dos sentidos.

Fotografia 31 – Outras formas de uso de brinquedos além do convencional



Fonte: Pesquisadora (2017).

Frente a movimentos como esses, as próprias professoras durante as entrevistas acabavam tomando consciência de que durante suas experiências enquanto docentes não pensavam sobre os espaços de forma a compreender, mesmo que sucintamente, o porquê de certas formas de organização, o porquê existe isso e não aquilo, etc.

Uma delas quando questionada em relação à escolha pelo que está presente nos espaços, o que está colocado, quem utiliza em que momentos, afirmou que:

- “Mas isso é no começo do ano” (Rosa, 20 de Janeiro de 2018).

Já outra apontou que nem durante a formação não teve ênfase nessa temática e que também agora não pensava dessa forma que eu estava questionando, destacando questões de organização do espaço também no início do ano letivo (Marcela, 17 de Janeiro de 2018).

As falas das professoras remetem a uma ideia que não percebe o espaço como algo transformável no cotidiano, inclusive através das situações desenvolvidas pelas próprias crianças ou com elas. É perceptível que para elas existe a necessidade de realizar uma organização quando reconhecem as salas de referência para o referido ano, contudo essa mesma mobilização não é visível no decorrer do ano.

Além disso, quando nas entrevistas mostrava a cada uma as imagens das salas, realizadas no período da pesquisa, afirmavam que as salas estavam vazias durante os

registros. Nesse viés questionava sobre em relação a que estavam vazias, pois elas não percebiam que mesmo sem a presença das crianças, existem muitas informações sobre a gestão dos espaços nas paredes, nas portas, nas janelas, no mobiliário, etc.

O fator das professoras não pensarem sobre a gestão das salas e sobre os jeitos das crianças apropriarem-se das mesmas, impedia que as crianças se relacionassem com o espaço de forma a imaginar, criar e transformar os ambientes com suas próprias marcas, através dos seus próprios jeitos. Assim, era visível no cotidiano que muitas vezes não havia possibilidades das crianças realizarem o que era de seus interesses. Por exemplo, em relação aos cavalos que ficavam nos gramados próximos a escola, os quais despertavam o interesse das crianças.

Quando as crianças percebiam a presença dos cavalos, se estas estavam dentro das salas, espiavam pelas janelas com o auxílio de cadeiras. Se estavam no pátio, colocavam-se o mais próximo possível da cerca para ver de perto os animais. Nesses momentos, a cerca ou as paredes eram limites para o que para elas tinha sentido em observar e descobrir mais sobre.

Além disso, as falas das professoras, quando pediam para sair da janela e para ficar longe da cerca, procuravam afastar as crianças do que estavam observando, pois ao buscar superproteger acabavam distanciando as crianças dos objetos que elas tanto demonstravam interessar-se.

Fotografia 32 – O interesse nos cavalos



Fonte: Pesquisadora (2017).

A questão das crianças mostrarem que existe um mundo de possibilidades que ultrapassam os limites da escola era perceptível em outras situações, além do interesse pelos cavalos.

Quando estavam no pátio, normalmente no final da tarde, as crianças corriam pelo gramado, brincavam com florezinhas que cresciam de ervas daninhas no gramado. Eram mais curiosas, buscavam descobrir sobre vários assuntos e brincavam livremente pelos pneus quando isso era possibilitado. Em algumas vezes as propostas eram direcionadas no sentido de ficarem, por exemplo, apenas na caixa de areia quando essa fosse à ordem. Do contrario elas aproveitavam a amplitude do espaço físico ali existente.

Nas palavras de Agostinho (2003), quando estão nesses espaços, os adultos tem o papel de além de cuidar as crianças, de organizar e propor brincadeiras, participar das propostas, povoar os espaços com novidades, trazer elementos, ser observador atento, companheiro nas brincadeiras e enriquecer de desafios e novidades os espaços. Ou seja, envolver-se no planejamento desses espaços para incentivar a descoberta e a criatividade.

Esta autora ainda ricamente conclui que as crianças ao se apropriarem dos espaços “vão dando a ele novos sentidos e significados, inventando outros jeitos de lidar com o chão, paredes, teto, objetos, arranjos, colegas e adultos, criando soluções, para viver um lugar de brincadeira, liberdade, movimento” (AGOSTINHO, 2003, p.156).

Nesse panorama as crianças precisam ser compreendidas além de suas especificidades, “em suas fantasias, em sua imaginação, em suas múltiplas linguagens, em seus constantes movimentos, em suas várias expressões, em suas manifestações espontâneas, em suas criações, suas produções e também recriações e reproduções” (MARTINS FILHO, 2015, p.23).

Em suma, as mudanças visíveis nesse período no pátio se mostraram na alteração da caixa de areia e na construção de um brinquedo novo, que será quando pertinente enfatizado nesse texto. Já em relação às permanências, essas se referiram aos canteiros das flores sempre organizados e ao gramado sempre aparado.

Além disso, quando as crianças estavam nos solários (fato que não ocorria muito) olhavam elementos no gramado, nas árvores, na rua, etc. Esse fato fazia com que os adultos pedissem para retornar a desenhar no piso, contudo as crianças insistiam em olhar o que elas desejavam.

O solário era um dos espaços onde não podiam movimentar-se da forma que visivelmente desejavam, pelo pequeno espaço ser cercado e por o piso ser de material bruto. Assim, quando reuniam-se próximos ao cercado, olhavam para as árvores e sombra que estavam logo ao lado. Espaço que não estiveram nenhuma vez durante o período da pesquisa, possivelmente imaginando pendurar-se, rolar, correr, deitar, sentar, rastejar por aquele ambiente tão convidativo e repleto de verde.

Fotografia 33 – Os interesses para além dos muros dos solários



Fonte: Pesquisadora (2018).

Além dos interesses que ultrapassavam a escola, em muitos momentos as crianças tinham interesse em saber o que era desenvolvido nas salas utilizadas pelas turmas que não a dela. Isso possivelmente porque na instituição as crianças eram separadas por turma e as situações normalmente eram organizadas por turma, não havendo interação entre o coletivo da escola, dificultando o encontro entre crianças de uma mesma família, entre vizinhos, entre amigos para além dos espaços da escola, entre parceiros, etc.

Sobre a inexistência de encontros, Simões (2015, p.135) destaca que “estar junto em um mesmo espaço, não significa viver coletivamente”. Ou seja, ocorre a restrição do contato entre as crianças, fazendo com que as jornadas cotidianas não permitam que a instituição torne-se um espaço realmente de vida coletiva, com base no encontro, na construção, na criação.

Martins Filho e Delgado (2016, p.10) enfatizam nesse panorama que, as instituições de Educação Infantil precisam ser além de um espaço de encontro, mas também de “afetos, de liberdade e de expressão criativa para todos os que dela fazem parte”.

As próprias professoras nas entrevistas lembraram que não existiam trabalhos envolvendo as turmas, que isso ficava restrito a algumas festinhas em relação a datas comemorativas, onde alguma proposta era realizada no hall. Segundo uma delas “Era mais

assim, quando teria festinha, festa de carnaval que foi feito, festa pro dia das crianças, festa de são joão, essas coisas assim que a gente reunia mais” (ROSA, 20 de janeiro de 2018).

Com exceção desses momentos de “festinha”, pude por poucas vezes presenciar momentos de interação entre as turmas e esses ocorriam quando, mais próximo do final da tarde, eram liberados para brincar no pátio. Sendo que, nos últimos dias das minhas observações, fora criado pela gestão da escola um cronograma de utilização dos espaços, o que possivelmente em relação às trocas entre as turmas limitaria ainda mais esse contato. Segundo esse cronograma nenhuma turma iria utilizar o mesmo espaço ao mesmo tempo.

Segundo a gestão, essa organização foi implantada para dar oportunidades de todas as turmas frequentarem ao menos uma vez por semana cada um dos espaços diferenciados da escola para além da sala de aula (brinquedoteca, biblioteca, parquinho, pátio, caixa-de-areia, sala de vídeo). Contudo, a esse respeito penso que cada vez mais em nome de uma determinada ordem, negamos que a dinâmica do dia a dia, conforme as explorações, interações e brincadeiras utilize-se do espaço também como um elemento do currículo.

Fotografia 34 – As crianças querem ver/saber/conhecer oque acontece nas salas



Fonte: Pesquisadora (2017).

As janelas além de servirem como uma abertura para ventilação e iluminação natural, eram utilizadas pelas crianças para ver o fora da sala e nas brincadeiras. Em relação às brincadeiras o encosto da janela servia como apoio nas construções e brincadeiras do faz de conta. No entanto, as crianças só podiam estar por ali quando a professora permitia momentos de brincadeira livre.

Nas rodas de conversa quando falamos das salas de referencia das turmas, enquanto eles olhavam imagens da sala, uma das crianças aponta para o que ela gosta de realizar na janela e diz:

Pablo: Eu gosto de ficar na janela olhando os passarinhos come.

Pablo: Nessa eu gosto de olhar as criança brincando no balanço.

Pesquisadora: Da pra ver as crianças dali?

Pablo: Dá sim.

Pablo: A não.

Pesquisadora: O que tem ali?

Pablo: Tem as chamada, só que a profe arranco tudo.

Pesquisadora: Não tem mais hoje?

Pablo: Não.

Pesquisadora: E mais o que vocês fazem ali?

Luigi: Tem a janelinha onde faz chuva e sol. (Diário de campo, 26 de dezembro de 2017).

Além de destacar o que ela gostava, a criança acabou identificando que a chamada, utilizada por eles durante o transcorrer do ano, agora no final do ano havia sido retirada pela professora, pois na escola estavam frequentando nesse momento ainda apenas as crianças cujas mães trabalham. Logo, percebendo que a criança preocupou-se com o fato de não estar mais a chamada, questionei sobre os demais elementos que estavam pendurados antes na sala, dessa vez o colega aponta para a “janelinha onde faz chuva e sol”.

Esse movimento que partiu de falarmos sobre a janela concreta que existia na sala e acabarmos por perceber que dentro da sala havia outra janela, dessa vez simbólica, para destacar como o clima estava no período em que estavam na escola, fez surgir questionamentos do porque muitas vezes trabalhamos sem articular o contexto. Por que a janela enorme, na altura das crianças não poderia ser o espaço para o qual as crianças remetiam-se para identificar como o dia estava em relação ao sol ou a chuva, ou a neblina, ou a geada, etc.

A janela poderia ser assim, além das questões funcionais, uma abertura para o mundo além do interior da sala, fazendo com que não se perdesse ou rompesse com a realidade, com que mesmo presente no interior do edifício os sujeitos não vivessem desconexos ao entorno,

ao contexto, ao mundo real. Já a presença da janela simbólica no cartaz, pode existir apenas como finalidade decorativa, em que as crianças apenas apreciam, mas se assim for, quais seriam os motivos dessa presença? Pensar sobre essa existência é importante nos movimentos da gestão dos espaços.

Outro elemento que também recebia variadas funções nas brincadeiras das crianças eram os tapetes emborrachados. Com estes surgiam desde camas, até aviões. Estes materiais também só eram ser utilizados de formas diferentes durante as brincadeiras livres das crianças entre elas, pois em situações propostas pelos adultos o sentido do uso dos tapetes era para as crianças sentarem mais confortáveis para contações de história ou para desenvolver alguma atividade direcionada.

Fotografia 35 – Os usos das janelas e os tapetes pelas crianças



Fonte: Pesquisadora (2017).

Mesmo com algumas situações vistas de que as crianças dentro das salas buscavam decidir como gestar os espaços, era nos espaços externos que elas realmente demonstravam seus interesses.

Em alguns momentos as professoras realizavam passeios pela cidade que culminavam com brincadeiras em ambientes verdes do município. Quando estavam por esses espaços às

crianças aproveitavam para brincar com cipós, subindo em árvores, brincando com terra, galhos e folhas.

Nas oportunidades em que pude acompanhar as turmas nesses momentos pude perceber que se pudessem escolher, as crianças gostariam de estar por estes espaços por mais vezes e por mais tempo. Sendo que ali tinham vasto espaço físico com sombra para brincar, o que nos espaços da escola ainda não era possível, pois as plantas existentes estavam em fase de crescimento produzindo ainda pouca sombra ou com galhos pequenos para resistir às brincadeiras.

Nessas ocasiões ficava ainda mais notável a importância de valer-se das manifestações das crianças para compreender seus interesses, pois suas expressões nos momentos em que eram avisadas sobre desenvolver tal passeio e quando elas eram organizadas para o retorno para a escola, contavam muito sobre o que significava aqueles momentos de maior autonomia para elas.

Fotografia 36 – O balanço de cipó “cobra de trem”



Fonte: Pesquisadora (2017).

Quando nos preocupamos com o que as crianças preferem fazer? Quando é que elas ganham a cena? São ouvidas? Temos abertura em nossas práticas cotidianas para os desejos dos pequenos? Essas questões permeavam meus pensamentos em muitas situações vividas no cotidiano das crianças, principalmente no sentido de entender como davam-se os momentos

onde as crianças transgrediam as ordens colocadas pelos adultos, indo além do que era permitido nas relações construídas entre eles. Algo que era marcante nas jornadas diárias.

Um desses momentos ocorria no refeitório no momento em que realizavam os lanches ou o almoço. Cada turma tinha prevista sempre a mesma mesa para realizar a alimentação, e enquanto estavam por ali obedeciam a ordens de falar ou movimentar-se o mínimo possível. As crianças também falavam sobre isso.

Marta: Aqui é o nosso lanche.

Pesquisadora: E onde vocês sentam?

Carine: Na primeira mesa aqui.

Pesquisadora: Sempre nessa ali?

Marta: Todo dia é essa.

Pesquisadora: Vocês sempre fazem o lanche ali ou fazem em outro lugar?

Marta: Todo dia nos fizemos aqui, aqui, aqui, aqui ó.

Amanda: Nas mesa dos pequenos não.

Pesquisadora: E quem faz o lanche quando vocês fazem também?

Amanda: Os pequenos.

Pesquisadora: E eles sentam aonde?

Meninas: nas mesinhas.

Speed Mex: Oh profe, um dia tinha um monte de criança em todas as mesas e daí eu sentei nessa mesa e daí o Davi sentou na mesa dos pequenos. (Diário de campo, 08 de dezembro de 2017).

Quando Speed Mex traz uma situação diferente da rotina, ele demonstra como as crianças percebem sobre a organização imposta a eles. As crianças que estavam nessa roda de conversa frequentavam a escola apenas no período da tarde, por isso ele enfatizou a experiência de um dia em que estiveram no período integral e almoçaram também na escola, algo que rompia com o que estavam acostumados de se alimentarem sempre no mesmo lugar.

Durante as jornadas diárias, nos momentos em que alguma das crianças ultrapassava os limites estipulados pelos adultos eram retiradas das mesas e a atenção era chamada sobre obedecer às regras. Além disso, cabe destacar como ocorriam os momentos da alimentação. Ao chegar ao refeitório às mesas já estavam organizadas com os pratos servidos de alimentos de forma igual para todos. Às crianças cabia ocupar uma parte dos bancos, no caso das crianças maiores ou as cadeirinhas para os menores.

Ali chegavam organizados em fila e quando todos concluía seu alimento retornavam as salas também em fila. Enquanto estavam no refeitório eram as professoras que retiravam o alimento pelas aberturas da cozinha, e quando as crianças desejavam repetir deviam levantar a mão e aguardar algum adulto atender seu pedido por mais alimento.

Fotografia 37 – A organização do/no refeitório



Fonte: Pesquisadora (2017).

Em relação ao cardápio esse é organizado por uma nutricionista contratada pelo município que acompanhava e monitorava o processo envolvido na merenda escolar. No entanto era visível que as crianças, na grande maioria das vezes, só ficavam sabendo do que estaria disposto ao chegar ao refeitório e o alimento estar colocado já nas mesas. As professoras ficavam sabendo logo no início da manhã quando iam até o mural da sala dos professores, copiar o cardápio para preencher a agenda de todas as crianças.

Nesse sentido, certo dia estava conversando com duas crianças na sala enquanto os demais desenvolviam uma atividade da qual estes já haviam concluído, e uma das crianças dirigindo-se a mim e perguntou:

Pietro: Profe, o que vai ter de almoço?

Pesquisadora: Porque você acha que eu sei?

Luna: Quando você vem olha na cozinha.

Pesquisadora: O que vocês acham que tem?

Luna e Pietro: Lentilha, feijão, arroz, galinha, massa, laranja, carne.

Pesquisadora: Eu vi que hoje é lasanha, arroz e salada. Mas vocês perguntam pra profe quando vocês querem saber?

Pietro: Sim.

Luna quer saber oque estou escrevendo. (Diário de campo, 23 de Novembro de 2017)

Ou seja, as crianças tinham interesse em saber sobre a organização do seu próprio alimento. Sendo que nesse dia soube responder sobre o previsto, pois antes de entrar na sala havia estado na sala dos professores para pedir licença para a professora para observar a turma sob sua responsabilidade e acabei olhando o descrito no mural, mas não era comum saber. Normalmente ficava sabendo ao mesmo tempo em que as crianças ou nos dias em que ficava observando a dinâmica da cozinha.

Em relação ao espaço do refeitório, foi acrescentado, no início de 2018, mais mesas e bancos para comportar a quantidade de crianças nesse ano. Sendo que apenas os bebês não frequentavam esse espaço. Estes recebiam a alimentação na própria sala.

Próximos ao refeitório permaneciam os banheiros. Em relação a mudanças nestes, a única visualizada referiu-se às plaquinhas que foram penduradas nas portas, indicando o masculino e feminino, com referência principalmente a cor rosa e azul, com exceção dos banheiros coletivos.

Fotografia 38 – As placas nas portas dos banheiros



Fonte: Pesquisadora (2018).

Já quanto ao uso dos mesmos, esses eram utilizados principalmente na higienização para a alimentação e na volta do refeitório para escovação dos dentes, quando todos se dirigiam ao mesmo tempo a estes e ali os adultos aproveitavam para indicar que fizessem suas necessidades para depois não ter que sair da sala. Contudo, as crianças iam para os banheiros também em outros momentos, desde que se dirigissem ao adulto e pedissem permissão para ir.

Retomando a lógica das ordens em relação ao comportamento nos espaços, essas eram visíveis também nas salas de aula, onde quando as crianças não cumpriam com os combinados eram colocadas sentadas em uma das cadeirinhas em um dos cantos e só saíam de lá quando os adultos entenderiam que ela já havia pensado sobre suas atitudes. No mesmo dia

da situação do questionamento sobre o almoço, uma criança encontrava-se na “cadeirinha do pensamento” como é conhecida essa ação, chamou-me e disse:

Vera: Profe, to na cadeira do pensamento.

Pesquisadora: E você tá pensando no que?

Vera: Em nada. (risos). (Diário de campo, 23 de Novembro de 2017)

Em um curto período de tempo as crianças estavam indicando duas questões que eram para elas uma demanda a ser revista em relação à gestão dos espaços. Fatos que demonstravam que naquele contexto quando as crianças buscavam saber, criar, modificar algo ou agir de forma díspar ao que os adultos acreditavam ser a correta, na maioria das vezes, eram vistas como transgressoras e deveriam voltar a agir da forma estipulada. O que na minha percepção de pesquisadora era a busca por participar plenamente como protagonistas das situações e não como meras executoras dos desejos e das determinações dos adultos.

No caso da cadeirinha utilizada em um espaço afastado, esta acabava impedindo temporariamente que a criança que nela esteve-se sentada participasse do que os demais desenvolviam. Não sendo da escolha da própria criança permanecer ali, aguardava as ordens do adulto.

Em relação a situações nessa vertente, ao verificar questões vivenciadas durante um de seus estudos, o autor Martins Filho, escreve que

a transgressão das crianças representava uma busca de identidade e uma forma de contornar os ditames do poder instituído [...] independentemente de qualquer relação, resistiam e insistiam em expressar seus desejos, vontades, necessidades, sentimentos, pensamentos e o que realmente gostariam de realizar no contexto social e com os diferentes atores que ali conviviam e com quem se relacionavam (MARTINS FILHO, 2015, p.38).

É interessante pensar que mesmo que o autor estivesse concluindo isso ao observar situações com crianças que não fossem as mesmas dessa pesquisa, quando ele enfatiza esses pontos, demonstra que as crianças compreendem as relações e situações vivenciadas e buscam conquistar o seu espaço enquanto sujeitos de direitos, atores de suas próprias histórias, participes ativos, protagonistas dos processos, assim como fora identificado por mim em relação à gestão dos/nos espaços.

Nesse âmbito, quando durante a pesquisa conversava sobre o que as crianças gostavam de realizar, os diálogos eram ricos em informações sobre seus interesses, desejos e anseios. Em uma roda de conversa quando conversávamos sobre o pátio, as crianças afirmaram que:

Pablo: Eu pulo para cima e para baixo.  
 Luigi: Eu patino.  
 Pablo: Eu também patino, um dia eu patinei no barro.  
 Bela: Ali é lá fora. (GRITA)  
 Pietro: Um dia eu queria ir numa poça de lama de cabeça pra baixo.  
 Pesquisadora: Tu queria pular na poça de lama aqui na escola?  
 Pietro: Não, lá em casa.  
 André: A corda.  
 Pesquisadora: A corda André? Pode contar o que você gosta de fazer.  
 Luigi: Eu gosto de pular pelos pneu.  
 Pablo: Eu gosto de brincar lá na areia.  
 Bela: Eu gosto de brincar na areia também.  
 Pietro: Eu gosto de dar pulo.  
 Pietro: E eu gosto de anda de Chevet.  
 Luigi: Eu gosto de andar de trator. (Diário de campo, 26 de dezembro de 2017)

Prosseguindo, cabe pensar que nem todas as crianças falam abertamente sobre seus desejos, inclusive se pensarmos nos pequenos que ainda não se comunicam através da linguagem oral, mas por tantas outras. Nesse trecho, André apenas aponta para a imagem e fala da corda, mesmo buscando que ele falasse mais sobre, permaneceu sentado ao meu lado ouvindo os colegas, sendo que estes acabaram por destacar principalmente coisas que desenvolvem enquanto estão nas suas casas ou que gostariam de realizar.

Não obstante, a maioria das crianças mostrava mais sobre a gestão dos espaços nas interações no cotidiano, conforme as reações frente às propostas, conforme buscavam viver das suas maneiras, do que através das rodas de conversa quando podiam falar sobre. E foi através de toda essa conjuntura envolvida naquele contexto que pensei sobre a gestão dos espaços que ali se desenvolvia.

Nesse panorama lembro que a maior parte do tempo às crianças passavam sentadas nas salas de referência, e que não eram nesses momentos em que conseguia ouvir as falas sobre a gestão do espaço, pois ali permaneciam considerável tempo da rotina em silêncio. No entanto, mesmo sem as falas, nesses momentos compreendia também sobre a gestão dos espaços, pois a organização e o uso do espaço contavam sobre as escolhas naqueles ambientes.

Em suma esses momentos de sala de aula acabaram por não aparecer ainda nas análises, sendo que destes as anotações repetidas vezes constavam que as crianças ficavam sentadas todas ao mesmo tempo realizando a mesma proposta. Talvez por uma ordem organizacional isso seja realizado aqui, mas sem dúvida não nego a relevância do notar esses momentos, pois ali eram os espaços nos quais eu menos via as crianças sendo crianças. Não

as percebia participantes ativos por seguirem as decisões dos adultos, por não decidirem sobre como estar nas salas ou sobre o que desenvolviam nas propostas dirigidas.

É pertinente refletir sobre essa realidade, pois ao mesmo tempo em que essa predominância ocorria, presume-se que outras possibilidades foram desconsideradas, ou seja, no momento em que se decide por uma forma, se adota um padrão, implica-se que outras deixem de existir ou dificilmente efetivem-se como opções da gestão.

É interessante lembrar ainda que em uma abordagem de pedagogia tradicional essa forma de organização é uma realidade incessante. Assim as organizações entrelaçam-se com percepções que carregam em si ideias de como deve ser a atuação na/da educação nos espaços e, quando a abordagem não for plural, mas pelo contrário, ao não reconhecer as singularidades dos sujeitos contribui-se para que os ambientes carreguem marcas advindas dos adultos e de suas decisões, forçando a escassez ou inexistência das crianças, que, seguindo a abordagem dos estudos da infância, deveriam ser os habitantes, os que coletivamente iriam gerir/construírem os seus próprios espaços.

As salas não devem ser um espaço para deixar as crianças aprisionadas em sua dimensão por longos períodos, persistindo em estruturas fixas, postulando movimentos em favor da obediência, onde os elementos presentes sejam de uso restrito. Pois se assim for, iremos negligenciar o lugar das crianças ao não nos preocupar com as demandas, iremos governar as ações dessas, direcionando as próprias condutas das crianças que apenas obedecem ao que lhes é ordenado.

Se não ocorrer reflexão sobre os modos de gerir os espaços e ocorrer aceitação plena, não se espera mudanças. Mas se espera manutenção do que é historicamente costumeiro ser encontrado nas salas e nos demais espaços. Nesse meio, a relevância de perceber as verdades que estamos propagando ao pensar e gerir nossos espaços, e o que estamos afirmando ao propor que os espaços devem ser organizados com a participação ativa das crianças, algo que já aparece na legislação, onde se lê que “a criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado” (MEC, 2008, p.7).

Por isso, essa análise está subdividida nessa parte em que as reflexões surgem das próprias crianças e a próxima seção em que são os espaços que contam sobre a gestão, pois ambos os movimentos são essenciais, compreender a partir dos sujeitos e dos seus ambientes.

## 6.2 O QUE OS ESPAÇOS CONTARAM SOBRE A GESTÃO E A PARTICIPAÇÃO

Sobretudo, as crianças falaram muito sobre a gestão dos espaços. Contudo, os próprios espaços tinham muito a contar e destes, inicio por observar uma das construções em relação aos brinquedos do pátio. Foi naquele período, o grande alvo de atenção de todos em relação à gestão dos espaços. Esta se tratou da construção de um Playground, chamado pelas crianças de brinquedo novo, por isso durante o trabalho denomino este como brinquedo novo.

Fotografia 39 – O brinquedo novo



Fonte: Pesquisadora (2017).

Parte desse brinquedo novo já apareceu aqui quando tratei do uso dos escorregadores e da escada de pneus. No entanto, essa construção merece destaque, pois foi uma das grandes transformações ocorridas enquanto estava desenvolvendo as observações e, além disso, as crianças falavam entre si sobre essa construção e quando podiam escolher, optavam por brincar nele, pois esse era a novidade e para onde as crianças corriam quando saíam das salas.

Estávamos no mês de outubro quando o brinquedo novo começou a tomar forma. As crianças que brincavam pelo pátio permaneciam atentas a todo movimento. O interesse na construção era visível, pois mesmo com as professoras indicando para não se aproximarem do local, as crianças insistiam e ficavam próximas observando o trabalho.

Fotografia 40 – A construção do brinquedo novo



Fonte: Pesquisadora (2017).

Percebendo esse interesse das crianças, em um dos dias perguntei a alguns que por ali estavam próximos, se sabiam do que se tratava. A maioria disse que não, com exceção da filha da coordenadora pedagógica que contou para aos demais o que ela sabia. Aproveitando que brevemente estes agora estavam informados, perguntei o que é que eles gostariam que tivesse na construção. A reação foi de espanto. Pareciam surpresos por serem interrogados sobre seus interesses, logo ninguém apontou nenhuma proposta.

A questão de que a construção não teve envolvimento das crianças ficou visível também durante as entrevistas, quando as professoras alegaram que a princípio também não sabiam exatamente do que se tratava, mas que mesmo assim acreditavam que as crianças iriam gostar.

Quanto às crianças, depois que o brinquedo novo foi liberado para uso, este era requisitado por todos para ser o local onde queriam ir brincar. Nas próprias rodas de conversa

as crianças destacavam questões sobre o que gostariam em relação àquele espaço ou o que haviam desenvolvido até então.

Em uma roda de conversa, duas meninas estavam desenhando. Enquanto conversávamos sobre o que desenvolviam na escola, quando questionei sobre o que elas gostariam que tivesse no brinquedo novo. Apontaram questões que já visualizaram não ter, mas, enfatizaram isso não como uma forma de que gostariam explicitamente que isso tivesse, apenas apontaram como demandas.

Aline: Vou desenhar a casinha... Mas eu adorei mesmo o brinquedo novo, você viu que já tem teto, tem até pra subir assim (mostra com a mãos, subir na corda e pneu) e a ponte.

Pesquisadora: O que vocês gostariam que tivesse lá?

Aline: Lá não tem janela.

Talita: E chove dentro. Não tem degrau. É tudo feito de madeira.

Talita: A árvore tá torta por causa da ventania que tinha.

Pesquisadora: Isso são frutas?

Talita: Sim, eu fiz laranja, porque eu queria que tinha pra comer. (Diário de campo, 13 de novembro de 2017)

Imagem 5 - Desenhos demonstrando as percepções sobre os elementos do pátio



Fonte: Roda de conversa

Essa forma das crianças colocarem o que pensavam ia ao encontro do que identifiquei em outros momentos, que elas não estavam acostumadas a falar sobre seus desejos, e quando isso era proposto, discretamente listavam pontos que por ventura gostariam que existisse.

Segundo Tomé (2011, p.197) deveríamos, enquanto gestão, “possibilitar o trabalho em equipe, um ambiente acolhedor e de estímulo à participação coletiva nos processos decisórios locais”, ou seja, se trabalhássemos na direção do que a autora aponta, teríamos a participação das crianças nessa construção de um brinquedo que por hora foi gerido para as crianças, mas não com elas.

Vasconcelos (2010, p.165) também corrobora ao ressaltar a necessidade de “partilhar com elas – as crianças - o direito de participar das tomadas de decisões e de levar em

consideração o que fazem, pensam e falam sobre o que foi proposto e, a partir daí, redimensionar as ações”. A esse respeito, a autora demonstra que partilhar com as crianças envolve o entendimento de que elas próprias pensam e sabem e que essas ideias e saberes precisam ser consideradas no momento de gerir.

Cumpramos destacar que, as crianças mesmo por vezes buscando brincar da forma que desejavam, apresentavam dúvidas frente às ordens a seguir, como é visível da descrição a seguir:

Speed Mex: O profe da pra pular ali. (Aponta para a ponte onde alguns estão pulando).

Pesquisadora: Não sei, oque você acha?

Speed Mex: Não sei se pode.

Pesquisadora: Você acha legal pular?

Então Speed Mex sacode os braços, parece inquieto em relação ao que ele sente ao fazer isso e ao que os adultos da instituição falam sobre essa ação. (Diário de campo, 20 de dezembro de 2017)

Em relação a essa construção as crianças tinham consciência que se tratava de um brinquedo feito pelos adultos para elas, principalmente com o andamento da obra quando percebiam que a direção da instituição colaborava na edificação.

Outra situação em que as crianças demonstraram perceber que os adultos organizam os espaços para elas, deu-se no início do mês de fevereiro de 2018, quando na escola estavam os profissionais contratados e a equipe diretiva organizando a escola para o início do ano letivo e algumas crianças cujas mães trabalham e por isso retornam a escola antes dos demais, um total de 12 crianças nesse dia.

Estava a acompanhar as crianças no Hall, enquanto uma criança por vez percorria um circuito com cordas, bambolês, escorregador, colchonete e cones, organizado por uma das professoras auxiliares. Enquanto os colegas desenvolviam a proposta, algumas das crianças aproximaram-se de onde eu estava e comentavam sobre algumas mudanças que estavam sendo realizadas para a chegada do restante das crianças. Uma das crianças, a Vera, olhou pra mim e questionou “Profe agora vai ter festa na escola?”, olhei para aquilo com atenção e perguntei o motivo da pergunta. Então a Vera respondeu “Tem isso ali agora”, enquanto apontava com o dedo para algumas imagens de Mickey e Minnie e Scoobydoo que estavam sendo coladas nos vidros das portas de entrada a instituição. Sem que tivesse chance de responder, uma das crianças, a Moana, que também observava a colocação das imagens diz “Eu acho que é pros colegas novos. Eles tão pondo esse papel pra ficar bonito né”. (Diário de campo, 07 de fevereiro de 2018).

Fotografia 41 – As imagens envelopadas nas portas de vidro



Fonte: Pesquisadora (2018).

O uso dessas imagens na educação infantil constitui um repertório que demonstra as ideias que compartilhamos em relação à educação da pequena infância. Tourinho (2011, p.06) afirma que as imagens são “artefatos que articulam informação, conhecimento, entretenimento e comunicação [...] desenhando nossos jeitos de ser, sentir e agir, as imagens nos formam, construindo e configurando traços indelével que nos identificam e nos representam”.

Ou seja, reconhecer quais são as imagens existentes nos espaços das instituições, é de suma importância, pois as escolhas por determinadas imagens fazem parte da gestão dos espaços e conforme os entendimentos dos sujeitos envolvidos nessa gestão direcionamos o que as crianças conhecem em relação ao repertório disponível, que muitas vezes não é variado. Servem como uma decoração para entreter através de imagens da cultura midiática, como é o caso das imagens envelopadas no vidro.

Cunha (2009, p.41) destaca que nesse viés existe um impedimento a diferentes modos de ver por existir um olhar rápido, adestrado e conformado frente às imagens, onde “as produções visuais midiáticas são de dócil adesão e não de questionamento frente ao visto”. Por serem imagens padrão, utilizadas com finalidade decorativa, elas carregam significados e funções que informam sobre a concepção de quem as escolhe, indicando o entendimento sobre os conceitos como a ideia de criança, infância, currículo, gestão, sem necessariamente ser discutido porque são essas imagens e não outras.

Além dessas imagens que foram colocadas antes do início do ano letivo de forma permanente, outras imagens eram utilizadas temporariamente no espaço interno da instituição. Um desses espaços eram as portas das salas, nas quais as imagens iam mudando conforme a data comemorativa que se aproximava.

Existia na grande maioria das portas decorações organizadas apenas pelas professoras, com exceção de duas portas, organizadas pela mesma professora, onde as crianças coloriram para uma delas bolas de natal e para outra coloriram ovos de páscoa, restringindo a isso a participação das crianças, sendo que nas outras turmas não visualizei a presença das crianças nas produções.

Fotografia 42 – A decoração das portas no natal e na páscoa



Fonte: Pesquisadora (2017-2018).

Em relação à decoração das portas, o ano de 2017 foi o primeiro ano em que as professoras ficaram responsáveis por isso. Antes estas eram organizadas pela coordenação pedagógica e a direção da escola, como as próprias professoras enfatizaram, alegando que:

- “Era a direção que fazia, porque tinha a coordenação pedagógica pra esse tanto” (ROSA, 20 de janeiro de 2018).

As datas para a organização em 2017 ainda eram indicadas pela direção, como ficou visível também nas entrevistas, quando perguntava sobre a organização das portas, e uma das professoras enfatizou que:

- “Sim, de enfeitar sim. Não era todas, pra não estar mudando toda hora, daí escolheram três datas, eu acho que era a páscoa, são joão, dia da criança e natal. Que nessas quatro datas nós tinha que se virar e organizar a porta” (MARCELA, 17 de janeiro de 2018).

Quando a professora trata a gestão da organização da porta como um enfeite, ela reforça a questão de que muitas vezes as imagens aparecem como decoração. Mas não está

claro que estas imagens ensinam coisas, que as escolhas pelo que está presente faz parte da gestão dos espaços da escola. Além disso, é interessante frisar que os exemplos utilizados na organização eram tirados normalmente da internet ou dispostos conforme materiais que as professoras já possuíam.

A partir dessa ideia, é relevante destacar um trecho com falas das crianças durante as rodas de conversa em relação a uma das organizações. Nessa oportunidade estávamos visualizando uma fotografia de uma das portas e tínhamos a presença de algumas professoras na sala, ao notar uma das portas uma das crianças se pronuncia.

Pietro: A minha festa.

Professora: Não é da tua festa Pietro.

Pesquisadora: A foto é da festa dele.

Pietro: É a foto da minha festa.

Pesquisadora: E porque tem a foto?

Pablo: É porque tinha um dia muito lindo.

Pesquisadora: Ah, um dia lindo. O que tinha nesse dia?

Pablo: Tinha flores.

Professora: Porque a profe fez a porta assim? Era o mês do que será?

Alguém responde que era dezembro.

Professora: Olha ali tem a foto de todos vocês. Era um mês especial, porque será?

Pablo: Era do natal.

Professora: Não, oque vocês são?

Pablo: Amigos.

Professora: Vocês são cri...

Todos: anças.

Professora: Então era mês do que?

Pablo: Das crianças. (Diário de campo, 26 de dezembro de 2017).

Nesse trecho percebe-se que as próprias crianças por vezes não sabem do que se trata, por não participarem ativamente da proposta de decidir. Além disso, a própria professora reforça que as portas eram organizadas pelas professoras.

Nesse caso, a criança identificou que a foto exposta era de sua festa de aniversário, o que para ele tinha significado. O fator das fotos das próprias crianças estarem na porta em relação ao dia das crianças cria um sentido de pertencimento, já que “a noção de pertencimento é construída a partir da possibilidade de se sentir acolhido na sua singularidade” (SIMÕES, 2015, p.137).

Nessas organizações das portas havia a predominância de um tipo de material, o acetato-vinilo de etileno (EVA), o que também era visível nas paredes de todas as salas, quando os cartazes da chamada, calendário, aniversariantes, ajudante do dia, palavras mágicas

e os cartazes do tempo “Hoje o dia está?” ou “Como o está o tempo?” basicamente eram organizados com esse material.

Além dessa predominância, os cartazes eram trabalhos padrões sem levar na grande maioria das vezes em consideração as singularidades das turmas, cartazes produzidos apenas pelas professoras ou por elas adquiridos, onde se observarmos com atenção não teremos como identificar na imagem 43 a qual turma pertencia cada cartaz, pois todos eles eram modelos padrões.

Indo de encontro com esse reconhecimento, Cunha (2005b, p.75) destaca que as imagens são “visível em sua materialidade ostensivamente exposta e atuante, e oculta aquilo que ele ensina no (in)visível: a produção de significados, valores, inclusões e exclusões, desigualdades sociais e relações de poder”.

O destaque de Cunha nos ajuda a pensar nas imagens encontradas naquele contexto naquele período, principalmente sobre as representações e estereótipos de menina e menino em relação à cor rosa e azul presente em alguns dos cartazes de ursinhos e em uma das chamadas, ou a separação das crianças entre Minnie e Mickey também em uma das chamadas. Essa existência ensina valores às crianças, reforça diferenças e por vezes desigualdades entre gêneros, mesmo que essa não seja a intenção do profissional que fez uso das mesmas, pois as próprias imagens estão reforçando tais ideias.

Além disso, a questão de que são produções sem a presença das crianças merece destaque. Essa inexistência dificulta que estes trabalhos tenham significado para as crianças, já que o intuito da presença de tais imagens seja com ênfase apenas o decorativo.

Fotografia 43 – Os cartazes expostos nas salas



Fonte: Pesquisadora (2017-2018).

Ainda no bojo dessa discussão existe a questão de que esses trabalhos normalmente aparecem nas salas logo no início do ano letivo e permanecem até o final do ano, ou seja, serão elementos presentes por inúmeros dias. Sendo assim, a presença das mesmas precisa ser refletida no sentido de compreender o uso, já que recebem esse destaque por permanecerem tanto tempo nas paredes.

Quanto a essa permanência e o uso delas por parte das professoras, enfatizo o calendário, pois dentre os demais eram os mais utilizados e com os quais percebi que as crianças apresentavam mais dúvidas. Isso era visível em momentos como os enfatizados a seguir.

Professora: Ontem era segunda e hoje é?

As crianças vão respondendo todas as possibilidades, menos que é terça, até que a própria professora diz que é terça. (Diário de campo, 10 de outubro de 2017)

Professora: Hoje é o primeiro dia da semana, hoje é o quê?

Crianças: Quinta.

Crianças: Sexta. (em coro).

Crianças: Segunda (ouço duas vezes). (Diário de campo, 27 de novembro de 2017)

Professora: Ontem era terça, hoje é.

Todos: Quinta.

Todos: Sexta.

Todos: Segunda. (Diário de campo, 13 de dezembro de 2017)

Se esses trabalhos fossem construídos com as crianças, sendo trabalhos com sentido e significado elaborados no coletivo seria de mais fácil entendimento em relação aos dias. Não que isso seja de suma importância em relação às aprendizagens nessa etapa. Contudo, se as situações fossem contextualizadas, pensadas com e não apenas colocados para elas seria mais provável a compreensão, contrariando propostas conteudistas, com repetição dia após dia mesmo que as crianças não compreendam.

Além desses cartazes, alguns outros iam aparecendo durante o ano nas paredes das salas, estes permaneciam por apenas algum período de tempo. Nesses por vezes via-se a criação das crianças, como resultado de alguma proposta desenvolvida no cotidiano. Era marcante a existência de cartazes com desenhos das próprias crianças na sala da mesma professora que já foi destacada em relação à decoração da porta com envolvimento das crianças.

Fotografia 44 – Cartaz com elaboração dos desenhos com a participação das crianças



Fonte: Pesquisadora (2018).

Sobretudo, nas demais salas os trabalhos expostos apresentavam um padrão de pintura, desenho, ou elaboração. Dificilmente apareciam alguns pedaços de papel pardo onde as crianças haviam desenvolvido alguma pintura e isso ficava destacado nas paredes.

Retomando a questão das imagens utilizadas como decoração, quando enfatizei na seção 5 o que os espaços contavam quando cheguei na instituição, os painéis colocados na entrada eram elementos que mereciam destaque, por ficarem colocados a uma altura superior a das crianças e por naquele momento inicial apresentarem referência a datas comemorativas.

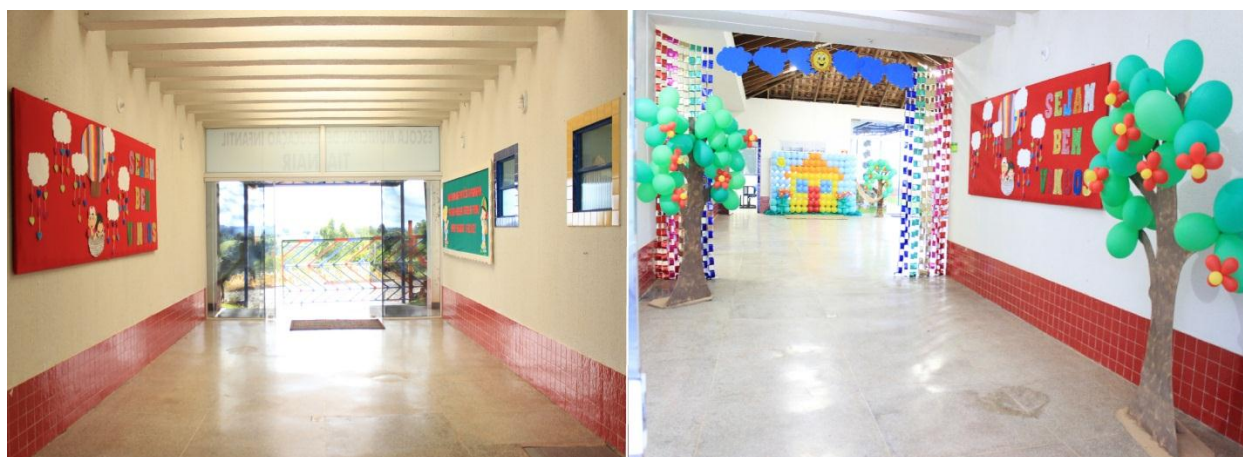
Nessa direção, no decorrer da presença na instituição as imagens nos dois murais continuaram a ser organizadas conforme as datas comemorativas, alterados pelos profissionais da coordenação pedagógica e da direção. Ou seja, esse que poderia ser um espaço de destaque das produções das crianças, também não tinha abertura para tal questão.

Nessa entrada viram-se acréscimos de decoração durante a primeira semana do ano letivo de 2018, quando a entrada e o hall foram decorados para receber as crianças. Essa decoração era contemplada com árvores organizadas com balão e um painel com a imagem de uma casa, além de um arco-íris feito com papel colorido.

Esse arco-íris ficava pendurado em um local onde a ventilação fazia que cada cordão sacudisse movimento que chamava a atenção das crianças que por vezes queriam balançar junto, outras passavam pelos vãos entre os cordões. No entanto, ao buscar realizar ações desse cunho as crianças eram alertadas pelos adultos de que não podiam.

Questionava-me com isso sobre qual seria a função dessa decoração se não para as crianças? Por que muitas vezes fazemos coisas para elas apenas contemplarem, mas sem tocar, sem sentir, sem manipular com as tantas linguagens infantis?

Fotografia 45 – Murais e decoração na entrada da escola no início do ano



Fonte: Pesquisadora (2018).

Em uma roda de conversa estávamos conversando sobre a entrada/saída principal da instituição, as crianças lembraram que trata-se do local onde esperam seus transportes, mas para além disso, falavam do existente nos murais, que naquele momento faziam referência ao natal.

Pietro: Ali é a saída.

Pesquisadora: Por que tem isso na saída então?

Luigi: Pra escreve onde vem o papai noel.

Pesquisadora: É pra isso que serve?

Pablo: Não, é de natal pra enfeitar.

Pietro: É pra enfeita. (Diário de campo, 26 de dezembro de 2017)

Mormente, a partir das falas das crianças identifica-se a ideia percebida das imagens servirem como enfeite. Onde as crianças parecem conformadas de aquilo estar exposto no sentido de decoração da entrada. Sem reconhecer que esse espaço, assim como as demais paredes do hall e dos corredores poderiam ser espaços privilegiados para expor os seus desejos e suas construções.

Além desses espaços, nas próprias salas de referência das turmas não se via grandes transformações. No período de 2017 em relação à disposição das mesas, das cadeiras, dos tapetes, estes não sofriam alterações nas jornadas. Em 2018 a lógica de organização encontrada no ano anterior ainda permanecia, sendo que alguns cartazes foram aproveitados.

Ao visualizar os registros desses espaços preparados para receber as crianças fica visível que existe por parte dos profissionais uma preocupação da realização disso para as crianças. No entanto, os questionamentos que realizo são no sentido de perceber onde ficam as crianças nas tantas propostas durante o decorrer do ano letivo, pois enquanto forem os adultos que previamente decidem e definem tudo, por consequência, dificultam-se oportunidades de uma participação ativa das crianças.

Nesse sentido o posicionamento da equipe diretiva possui papel importante na gestão dos espaços das escolas. Sendo que a sala utilizada por esses sujeitos era e continuou sendo a secretaria, espaço o qual as crianças não frequentavam muito, ocorrendo de irem para lá quando não cumprissem com os combinados da turma.

Em uma das rodas de conversas, quando as crianças, presentes naquele momento, viram uma foto da secretaria, estas iniciaram uma conversa entre si. Pareciam entreolhar-se no sentido de que compartilhavam do mesmo sentimento. Enfatizo esse diálogo no trecho a seguir.

Carine: Aqui é a secretaria.

Amanda: Quem faz feio vai pra secretaria.

Marta: Fica sentadinho.

Pesquisadora: E oque é fazer feio?

Carine: Não obedecer as profe.

Otavio: É.

Pesquisadora: É isso que é fazer feio?

Todos: É.

Pesquisadora: E oque é não obedecer?

Amanda: É uma coisa feia. (Diário de campo, 08 de dezembro de 2017.)

As crianças tem uma imagem do espaço da secretaria como o local para onde elas vão quando fazem algo contrário do entendido como o correto pelos adultos. Tal constatação aponta para que o que desenvolvem em cada espaço marca as crianças.

As professoras reconheciam que às vezes as crianças iam bastante para lá, mas que a direção pediu para evitar isso e conversar com eles na própria sala. Nessa interface, uma das professoras durante a entrevista destacou que “A direção colocou pra evitar mandar na secretaria e botar fora da sala de aula como tava acontecendo, que botavam na cadeirinha botado fora da porta” (ROSA, 20 de janeiro de 2018).

Diante disso, percebemos que a decisão em relação à criança ficar fora da sala faz parte sim de um movimento das gestão dos espaços, pois nesses momentos elas são privadas de conviver com os demais na sala de referência, afastadas das situações propostas, colocadas em outro espaço onde por estarem sozinhas sentadas em uma cadeira estavam expostas a observações de quem passava.

Além da secretaria, não se via as crianças nas salas destinadas aos professores. A sala dos professores que no ano de 2018 foi alterada para um espaço mais amplo, antes utilizado para a biblioteca, nesse momento havia espaço mais apropriado para que os adultos organizassem seus materiais e planejamentos.

Em relação ao Hall, nesse as crianças eram vistas no momento de espera para início das atividades, no momento do final do dia quando dirigiam-se aos seus lares, apenas em momentos de aulas de dança e por vezes nos períodos de educação física, quando o espaço era organizado com percursos. Ou seja, o único espaço coberto da instituição com espaço mais amplo e vago no ano de 2017 possuía sua finalidade maior vinculada ao papel de espaço de transição, de passagem, não como um local para ficar, para desenvolver situações de aprendizagem.

Algo que poderia ser modificado, já que em 2018, além da sala dos professores, outros espaços foram modificados, pois a instituição passou a contar com um prédio que antes

pertencia à escola municipal de ensino fundamental<sup>5</sup>. Sendo esse um marco importante na gestão dos espaços da escola.

Fotografia 46 – Visão frontal do prédio que passou a ser utilizado em 2018



Fonte: Pesquisadora (2018).

Esse prédio recebeu algumas reformas e melhorias para atender aos objetivos que a direção da escola possuía em relação à destinação de cada sala. Assim esse movimento da utilização não teve a presença dos professores ou das crianças nas decisões. No entanto, ao conversar com as professoras ficava visível que elas gostariam de participar.

“Eu acho que aquela escola tinha que ser assim... todos os professor sentar e pensar tudo junto, pedir uma opinião, vamos ver...” (MARCELA, 17 de janeiro de 2018)

“Porque praticamente você está ali, você vê, o porquê que você não pode dizer assim, ou dar opinião, oh seria melhor assim, talvez assim. [...] Tem vez que você não tem nem vez e nem voz.” (ROSA, 20 de janeiro de 2018)

Nesse sentido, os professores apontavam a demanda por serem ouvidos em relação à gestão dos espaços, o que por ora ocorria de forma hierarquizada. Assim, reflito sobre quais

---

<sup>5</sup> A escola de ensino fundamental no ano de 2017 já cedia uma sala para a instituição de educação infantil atender a demanda de alunos.

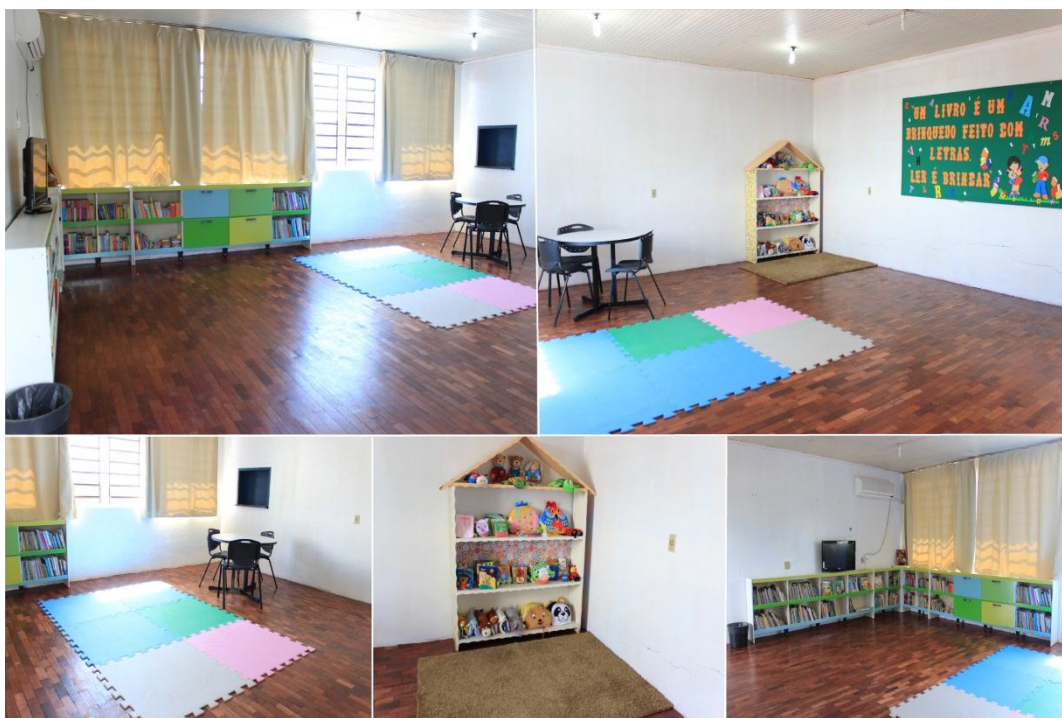
seriam as chances das crianças serem ouvidas frente a práticas que se estruturavam dessa forma? Existia ali a necessidade de reflexão sobre os sujeitos envolvidos nas decisões que impactam no cotidiano de todo coletivo.

Zabalza (1998) nos lembra nessa direção dos aspectos-chave para uma educação infantil de qualidade, onde nestes vê-se a importância de ter equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades e da importância da organização dos espaços.

Apesar disso, destaco o como os espaços nesse edifício foram estruturados, tendo em vista que a meu ver a disponibilidade de mais espaço físico auxiliou na gestão dos espaços naquele momento.

Já apontei que a sala antes utilizada como biblioteca cedeu espaço para as salas dos professores. Assim, a biblioteca foi realocada para uma sala do novo edifício. Com essa mudança a biblioteca ficou com um espaço mais amplo e os livros passaram a ficar melhor dispostos para manuseio, onde antes alguns livros de tecido ficavam em gavetas por não comportar todo o material.

Fotografia 47 – A biblioteca



Fonte: Pesquisadora (2018).

A biblioteca ficou na parte superior do prédio, fator esse que já nos primeiros dias de aula foi indicado pelas professoras como motivo para irem possivelmente menos ao local a partir de então.

Além disso, as próprias crianças quando retornaram ao ano letivo de 2018 não foram informadas das alterações nos espaços. Como ficou visível em uma roda de conversa.

Pesquisadora: E a biblioteca vocês foram? Onde é que é?

Laura: Não sei.

Nicoli: Onde é que a profe foi. Nossa profe.

Pesquisadora: Ela foi e levou vocês?

Nicoli: A gente estava no lanche.

Pesquisadora: Ah, e a biblioteca é aqui do lado onde vocês fazem o lanche?

Laura: Não sei.

Nicoli: Aham. (Diário de campo, 23 de fevereiro de 2018)

Já havia passado uma semana que haviam voltado as atividades normais na instituição, e essas duas crianças ainda não sabiam que a biblioteca ficava, nesse ano, na porta ao lado da sua sala de referência, acreditavam ainda que ela permanecia no mesmo local do ano anterior. Ou seja, não havia ocorrido nesse momento a preocupação pelas crianças ao menos perceberem sobre as decisões e as organizações que haviam sido tomadas.

Além dessa sala de aula e da biblioteca, no piso superior encontrava-se uma sala destinada às aulas de música e a sala de informática, além de banheiros. Na sala de informática as crianças tinham disponível notebook e eram acompanhadas por um professor que trabalhava especificamente períodos com informática. Já no espaço da sala de música as crianças também frequentavam conforme períodos e o trabalho eram desenvolvidos por um professor também especialista na área.

Fotografia 48 – A sala de informática e de música



Fonte: Pesquisadora (2018).

Já no piso inferior, encontrávamos duas grandes salas, uma organizada nesse período para a hora de dormir e outra como brinquedoteca. O espaço do sono, como ficou conhecido, era utilizado pelas turmas de Pré A e Pré B de turno integral, aonde após o almoço e a

higienização iam para essa sala onde encontravam as camas organizadas para todos dormirem ao mesmo tempo nesse espaço. As demais turmas continuavam a dormir nas próprias salas como ocorria com todas as turmas de tempo integral no ano anterior.

O fato de ter retirado de algumas salas as camas, cobertores e travesseiros possibilitou que nessas salas houvesse mais espaço livre, o que poderia indicar a criação de algum canto ou ambiente na sala, que antes era justificado como inviável, pois no momento do sono as camas ocupavam a maior parte da sala. Propostas através das quais se poderia romper com algumas práticas como a de que todos devem comer ao mesmo tempo, dormir ao mesmo tempo, brincar ao mesmo tempo, pintar ao mesmo tempo, etc.

Assim, em relação ao espaço organizado para o sono coletivo das duas turmas, essa mudança resolve a questão do espaço vago na sala de aula. Contudo, a proposta de que todos devem dormir mesmo quando essa não for à vontade das crianças, impõe uma gestão dos espaços em que as crianças não decidem sobre o que desejam fazer enquanto estão ali, sem considerar suas especificidades e singularidades.

Quanto a essa obrigação de todos dormirem ao mesmo tempo e só poderem levantar no horário determinado, em um dos dias estava conversando com uma criança do Pré A, enquanto os colegas estavam na sala no horário indicado para o sono, sendo que esta havia naquele dia ido a escola apenas no período da tarde. Esta quis espiar os colegas pela janela. Fizemos isso e voltamos a sentar na secretaria onde ele aguardava os demais acordarem. Após espirmos, ela contou que:

Elefante: Aqueles que fazem bagunça dormem de pé.

Pesquisadora: E será que eles conseguem dormir de pé?

Elefante: É só ficar acordado.

Pesquisadora: Tu viu que tinha um monte acordado né?

Elefante: Sim. Podia ficar de pé. [...]

Elefante: Depois, mais depois vamos dar mais uma olhadinha?

Pesquisadora: Depois vamos. E quando tu ficava ali tu dormia?

Elefante: Sim. Eu ficava só acordado um pouco, mas eu ficava quieto. (08 DE DEZEMBRO DE 2017)

Além dessas palavras ditas pelas crianças, quando pude acompanhar os momentos do sono compreendi que existia realmente um cuidado para que todos dormissem naquele horário, onde deviam logo deitar e ficar em silêncio.

Agostinho (2003, p.33) nos lembra nesse sentido de que experimentamos os espaços de “muitas maneiras, com nossos sentidos e percepções, e então podemos dizer que esse lugar vai sendo construído nas relações que nele são travadas”. Assim, esses espaços do sono

estavam sendo edificados como ambientes permeados por controle dos adultos, ao contrário do que possivelmente poderiam existir como ambiente de descanso, já que mesmo quando as crianças não queriam dormir deveriam permanecer deitadas.

Fotografia 49 – O espaço de dormir



Fonte: Pesquisadora (2018).

Ao lado da porta que dá acesso a essa sala, fica a escada por onde as crianças que frequentavam a instituição apenas no período vespertino subiam para chegar à sala. Esse momento de subida coincidia com o momento do sono das crianças. Em vista disso, o barulho provocado pelo deslocamento de mochilas e classes na chegada acabava por acordar quem “deveria” estar dormindo e esse fato causava incomodo para as profissionais que acompanhavam as crianças dormindo, pois dessa forma estas acordavam antes do horário estipulado e ficavam em torno de meia hora deitadas, o que fazia que às vezes as crianças procurassem conversar com quem estava deitado ao lado, ou virar e movimentar na própria cama, ação que logo era reprimida.

Seguindo a mesma lógica, ainda nesse primeiro piso passou a existir uma brinquedoteca. Ambiente organizado para as crianças brincarem e também para onde as crianças que só frequentavam a instituição no período vespertino eram direcionadas ao chegar à escola antes das 13h00min, que era o horário marcado para início das atividades.

Fotografia 50 – A brinquedoteca



Fonte: Pesquisadora (2018).

Nos primeiros dias do ano letivo em 2018 quando as crianças chegavam à brinquedoteca iam diretamente para os brinquedos que por ali estavam. Além das peças que já eram disponibilizadas no ano anterior, as crianças brincavam com cavalos de madeira, cozinhas, pias e panelinhas de plástico, um pequeno escorregador e uma grande bola. No entanto, essa proposta não perdurou por muito tempo, pois essa brincadeira provocava barulho o que fazia com que as crianças que dormiam perto dali acordassem antes ainda das 13h00min.

Sendo assim, as brincadeiras foram substituídas por assistir filmes, onde apenas uma das turmas de Pré A e Pré B estavam presentes e a turma de Maternal que só frequentava no período vespertino fosse direto para o espaço da sala de aula. A frequência nesse espaço nos períodos de aula dava-se conforme a ordem de um cronograma, onde cada turma poderia estar nele uma vez por semana.

Saindo do edifício em seu entorno encontrava-se naquele momento um amplo espaço verde com gramado e árvores. Neste, havia ainda alguns materiais de construção que estavam sendo utilizados na reforma. Em uma das laterais uma horta foi organizada e nesta algumas mudas de hortaliças já haviam sido plantadas pela direção. Já na outra lateral um espaço com terra foi deixado para as crianças brincarem, sendo que no ano anterior não havia nenhum local com terra acessível.

É interessante pensar que antes nesses locais havia cercas que dividiam as duas escolas e que as mesmas foram retiradas, criando assim acesso à horta pelo pátio, onde já havia uma pequena horta, e na outra lateral a terra ficou próxima ao parquinho. Além disso, é pertinente destacar que a instituição utilizou apenas um prédio da antiga escola, sendo que os demais espaços e salas, colocados ao lado do gramado com árvores, foram destinados ao Centro de referência da assistência social do município.

Fotografia 51 – Os espaços externos no entorno do novo edifício



Fonte: Pesquisadora (2018).

Uma vez que agora a escola contava com mais espaços externos esse pode ser visto como um ponto importante para a gestão dos espaços a partir dali, ampliando as possibilidades do que poderia ser desenvolvido. Ação essa que se insere na tentativa de permitir que as crianças ampliem suas vivências nos espaços da instituição.



Logo no início do mural, acrescentei a seguinte escrita “Ouvi as crianças, e através de suas linguagens elas falaram que:”, frase que foi sendo completada com a escrita dos espaços que as crianças indicaram durante o transcorrer da pesquisa.

No período da exposição, não só as crianças paravam pra ver, mas os pais que normalmente por ali apenas circulavam para buscar os filhos, ou paravam para olhar, ou diminuía o ritmo dos passos para perceber do que se tratava. Por vezes as próprias crianças que haviam participado da pesquisa chamavam os pais para ver seus desenhos.

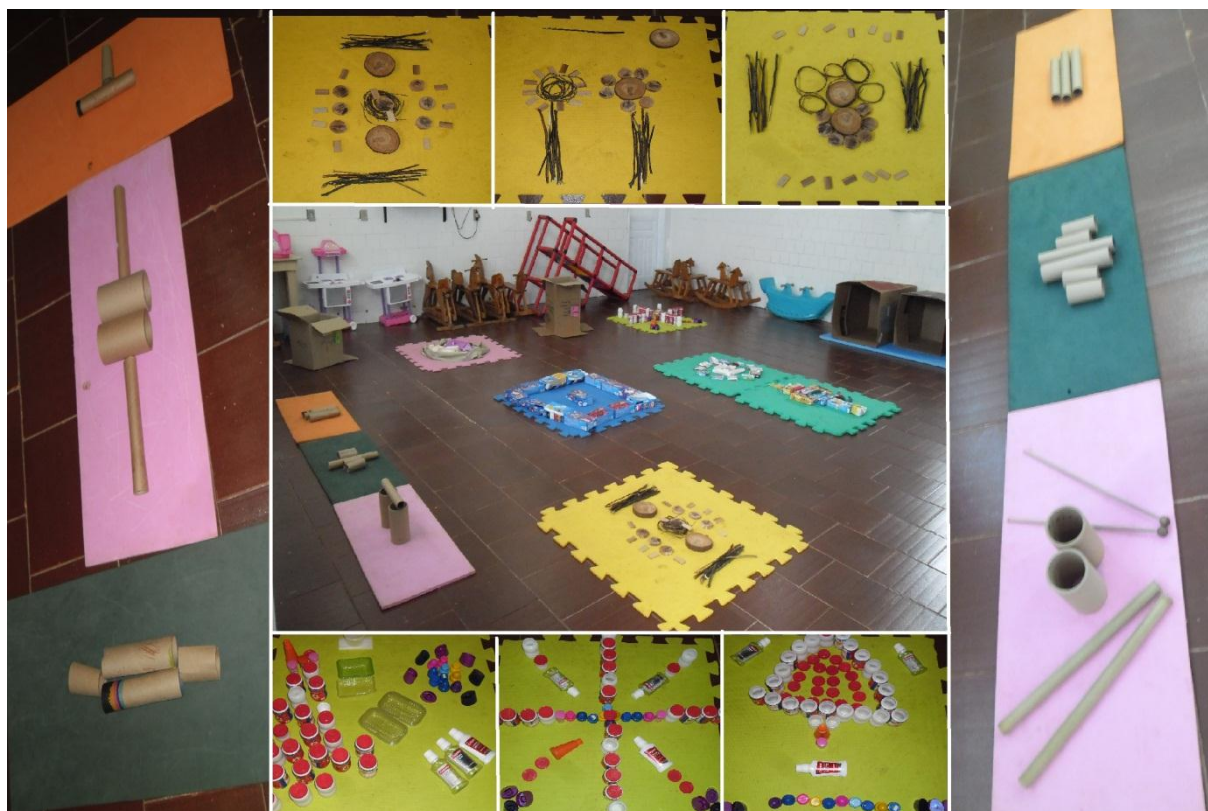
Ou seja, além de servir como uma forma de afirmar que as crianças podem participar da gestão dos espaços, o ambiente criado ali, na altura das próprias crianças e com suas próprias produções, afirmava alguns aspectos importantes sobre a própria gestão dos espaços ao valorizar o ponto de vista das crianças.

Apesar disso, em algumas situações no período da saída da escola, quando as crianças pequenas aproximavam-se dos desenhos era comum por parte de alguns adultos a afirmação de que estes estragariam, retirariam os grampinhos que prendiam os desenhos, logo respondia para que apenas observassem. Pois ali o que as crianças estavam fazendo na verdade era tocando em um material que não conheciam, no caso dos grampos, olhando bem de perto os desenhos, apontando para coisas que lhes eram também de interesse no caso do que as fotografias ilustravam, onde em nenhum momento tivemos problemas com o cuidado do exposto. Pelo contrário, as crianças prestavam atenção para manter tudo organizado.

No entanto, com o andamento das situações e ao existir a exposição do mural, as profissionais indicaram que gostariam de entender de forma prática como seria a proposta de organizar os espaços organizando estes com as crianças e de forma que pudessem explorar, criar, imaginar, etc.

Para isso, nos últimos dias em que estive na escola organizei um espaço com cantos e materiais, onde as crianças pudessem brincar por estes e as professoras visualizassem as ideias que costumávamos debater nas rotinas que antecederam o pedido delas para que eu realizasse algo.

Fotografia 53 – Os cantos na brinquedoteca



Fonte: Pesquisadora (2018).

É interessante destacar que a ideia inicial seria de aproveitar os espaços externos da instituição, próximos às pequenas árvores, espalhando cada tapete em uma sombra. Contudo, por aproximar-se o fim da minha estada na escola e por naqueles dias estarmos com o clima chuvoso, optei por utilizar o espaço da brinquedoteca.

Destaco isso pois esses condicionantes são necessários de ser pensados na gestão dos espaços. Existem questões que ultrapassam apenas o nosso querer, no entanto, precisamos enquanto professores estarmos preparados e buscar aproveitar o que temos disponível.

Dessa maneira, conforme as turmas foram passando por estes espaços, voltava a organizar os cantos com materiais de formas diversificadas. Assim, na imagem 53 é possível perceber que um mesmo material pode ser disposto de formas diferenciadas, mas que em ambos os casos, se a organização for pensada com cuidado ético e estético isso será reflexo no desenvolvido.

Ao estarem em contato com a disposição as próprias professoras compreenderam que não se tratava de nada impossível de ser concretizado com as próprias crianças. Perceberam também a alegria e o entusiasmo dos pequenos ao encontrar aquele ambiente planejado, aonde

pude especificamente registrar uma das crianças que entrou na fila por primeiro dos demais da turma disse: “Olha, aqui tá demais”.

Enquanto estiveram nesse espaço, a maioria das crianças experimentou brincar um pouco em cada tapete. Transitavam com materiais de um para o outro. Algumas não queriam mais sair das caixas de papelão. Criaram, pintaram, construíram e para, além disso, perguntaram se iriam fazer mais vezes àquilo ou se podiam voltar depois.

Os materiais foram deixados para a escola, onde cada professora escolheu algo de seu interesse, restando apenas algumas caixas de papelão menores. Contudo, no dia seguinte, meu último dia na escola e o dia da chegada do coelho da páscoa, todas as crianças no final da tarde foram liberadas para brincar no pátio, já que naquele dia estava fazendo sol. Então peguei as caixas e levei ao gramado, sem dúvida faltaram caixas.

## 8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Respalhada pelo que ouvi através das “falas” das crianças, por seus interesses, por suas mudanças e alterações nos espaços, por tudo que vi e vivi, nessa seção concluo algumas ideias em relação à participação e o protagonismo das crianças na gestão dos/nos espaços da/na instituição.

Nessa perspectiva, antes de realizar algumas afirmações em relação ao foco da pesquisa, lembro por ora da fala de uma criança durante minha permanência na escola, a qual tem suma relevância de ser enfatizada aqui.

Estávamos em um parquinho que fica próximo da escola e para onde as professoras costumavam ir com as crianças desenvolver brincadeiras dirigidas em um ginásio aberto e na sequência liberavam para os brinquedos. Nesse dia em especial estava sentada em um banco próxima de onde as crianças brincavam, quando algumas crianças que estavam brincando aproximaram-se e me convidaram para brincar com eles de esconde-esconde. Disse que deveriam conversar com a professora e assim elas fizeram, quando retornaram para informar sobre a resposta, o Lucas aproximou antes e disse “Vamos brincar de esconde-esconde que é a coisa mais importante do mundo”(12 de dezembro de 2017).

Acima de tudo, aquela fala da criança fez pensar sobre o que realmente é importante para as crianças. Assim, como em tantas outras situações ficou visível que a brincadeira tem um espaço de suma importância para as crianças. Além disso, elas compreendiam meu interesse por suas brincadeiras, de modo a convidarem a integrar e compartilhar o que desejavam desenvolver naquele momento.

Em primeiro lugar, portanto a brincadeira precisa ter espaço de destaque nas jornadas das instituições, precisa ser compreendida para que as crianças possam com suas dimensões viver potentemente. E ao observar, e às vezes integrando as mesmas, ao estar com as crianças os profissionais possam agregar à gestão dos espaços as indicações que as crianças ressaltam sem necessariamente falar sobre, mas ao viver do seu modo, com seus jeitos, suas linguagens, etc.

O que segundo Horn (2003, p.27) não é uma tarefa fácil no caso de profissionais que “têm dificuldades de nortear seu trabalho pautado em escolhas que as crianças possam realizar”. Já que, realizar práticas com as crianças e não apenas para elas envolta que compartilhem nossos protagonismos, no sentido, de que todos sejam participantes ativos.

Reportando à instituição dessa pesquisa, compreendi que os movimentos das crianças em busca de participar da gestão dos espaços mostravam o quanto elas vivem os momentos

no agora, buscando romper com organizações que estão aquém de seus interesses. Procuram assim, destacar com suas tantas maneiras de “falar” que suas vozes precisam ser ouvidas, não apenas no sentido da palavra, mas de perceber suas ações, suas inquietações, suas provocações, suas manipulações, suas invenções, suas construções, suas transformações, etc.

As fotografias que demonstravam o que as crianças realizavam nos espaços, bem como as fotografias que registravam os próprios espaços, auxiliaram para mostrar o quanto as crianças possuem jeitos de ser diferenciados dos convencionais, o quanto elas podem participar ativamente das decisões em relação à gestão dos espaços.

Nesses termos, afirmei e continuo afirmando que a brincadeira possui papel central nos movimentos da gestão dos espaços, sendo que essa gestão está relacionada a uma conjuntura de decisões que ultrapassam o simples organizar um espaço físico. Alegando que os momentos de brincadeira são os em que as crianças mais buscavam participar, pois nesses as situações de controle por parte dos adultos não eram tão incisivas, fazendo com que existissem maiores condições delas escolherem.

Em suma, no ponto de vista dos adultos ao viver dos seus jeitos, as crianças transgrediam os direcionamentos. No entanto, a meu ver estas demonstravam que queriam viver de muitas formas, queriam explorar os espaços externos, queriam modificar os espaços das salas conforme as propostas.

Como dito, as crianças não possuíam papel ativo na gestão dos/nos espaços da instituição, não decidiam sobre a organização das classes, não opinavam sobre o que existia nas paredes, não participam das decisões sobre onde iriam brincar, com quem iriam e nem com que tipo de material. Entretanto, mesmo com todos esses impedimentos elas aproveitavam as poucas oportunidades que surgiam durante as brincadeiras mais livres e ali demonstravam todo seu potencial.

Em síntese, olhando para cada espaço da instituição percebi que em relação às salas de aula, as crianças recebiam ordens dos adultos e na maior parte do tempo passavam sentadas desenvolvendo todas as mesmas atividades no mesmo tempo. Rompiam um pouco com essa lógica apenas nos momentos de brincadeira, quando desprendiam-se dos direcionamentos e escolhas dos adultos.

Além do mais, a grande maioria das produções não ficavam expostas na altura das crianças, questionando sobre se realmente estas eram mesmo para as crianças, ou serviam para os adultos?

Já no refeitório, seguiam em fila, não decidiam sobre onde gostariam de sentar, e nem o horário que iriam para este para se alimentar, sendo que quando não desejassem comer

deveriam ficar sentados aguardando os demais terminarem. Ou seja, as condições também eram impostas pelos adultos.

Nos banheiros, as crianças costumavam ir antes e após estarem no refeitório, ocorrendo de ir para estes em relação a necessidades se recebessem autorização dos adultos. Na secretaria e na sala dos professores não se via muito as crianças. Aqueles pareciam espaços feitos para adultos e por eles ocupados.

O Hall permanecia intacto, o espelho no mesmo local, o tapete com o nome da escola logo na entrada, sem nenhuma marca das crianças, que por ali pouco ficavam. Servia mais como local de circulação de um espaço a outro.

O parquinho continuava a ser utilizado nos momentos em que não era muito calor, devido à falta de sombra naquele espaço. Não ocorrendo nenhuma alteração em relação à colocação dos brinquedos ou organização dos que permaneciam quebrados.

Já o pátio recebeu o brinquedo novo, construído pela direção para as crianças, o qual visivelmente não foi planejado pelo coletivo, mas que mesmo assim, foi aprovado pelas crianças, por ser uma novidade, na qual podiam ampliar suas brincadeiras.

Além disso, a alteração na caixa de areia foi outra ação na gestão dos espaços que teve grande impacto no desenvolvido no cotidiano, sendo esta também realizada apenas pelos adultos, contudo as novas condições e restrições não conquistaram as crianças, que viram no cercado um limite para as brincadeiras.

Em relação aos demais espaços da instituição, organizados a partir da utilização do novo prédio, a organização da biblioteca possibilitou um espaço mais amplo para as crianças explorarem os livros. A brinquedoteca como um espaço coberto para a brincadeira também pode ser visto como positivo, já que no ano anterior quando chovia as crianças passavam o dia todo, em sua maioria, na própria sala de referência. O espaço apropriado para as aulas de música e de informática também eram salas que as crianças festejavam quando estava no momento de ir e estar nestas.

Já o espaço do sono com a frieza de suas paredes não criava um ambiente confortável para o descanso e além do mais a obrigatoriedade das crianças permanecerem ali mesmo quando não desejavam dormir, demonstrava uma lógica de gestão dos espaços onde as crianças eram submetidas às ordens dos adultos.

Em relação aos espaços verdes que a partir de 2018 puderam ser utilizados, com grande probabilidade estes seriam utilizados com as crianças se os adultos passassem a ouvi-las em seus interesses. Pois comentavam felizes sobre um dia que já puderam brincar com caminhões na parte com terra.

Assim, percebia-se uma preocupação dos adultos em organizar os espaços para as crianças. No entanto muitas vezes realizavam isso sem refletir sobre os fundamentos das formas de gestão que eram assumidas, sobre o porquê algumas imagens ganhavam ênfase e outras não, porque se mantinha de um ano para outro e se reutilizava um mesmo cartaz se as crianças já não eram as mesmas. Então, que sentido teria se pensarmos na ideia de que devemos criar ambientes que as crianças sintam-se pertencentes, ao construir essa gestão de forma compartilhada?

Por isso, no andamento desse texto problematizei sobre com quem e para quem se dava a gestão naquele espaço, compreendendo a relevância da participação e do protagonismo dos sujeitos nos diferentes momentos e espaços.

Desse modo, por perceber que os adultos eram quem em supremacia decidiam, procurei no próprio cotidiano da pesquisa conversar com estes, através de diálogos informais, no sentido de despertar o interesse por buscarem envolver as crianças aos poucos na gestão dos espaços, como isso sendo algo possível e necessário. Buscando fazer com que a gestão dos espaços fosse pensada e concretizada também com as crianças e para estes, o que não era uma realidade, como ficou visível nas análises.

Através das observações e dos registros, conclui que as crianças permaneciam a maior parte do tempo nas salas, onde mesmo a organização não sendo explicitamente centrada nos professores, ocorria que no dia a dia as crianças permaneciam principalmente prendidas a essa figura do adulto. Assim, as crianças principalmente obedeciam as regras, seguindo as indicações de como deveriam comportar-se, e realizar o que fosse escolhido pelos adultos.

Busquei contribuir com a gestão dos espaços ao organizar o mural, onde estiveram expostas as ideias das crianças daquela escola sobre os espaços e sobre o que desenvolviam nesses. Além disso, pela organização dos cantos requisitados pelos profissionais, que consistiu em outro movimento no sentido de auxiliar naquele contexto com proposições de organizações para as crianças.

Com base no como ocorria à gestão dos/nos espaços, procurei demonstrar que o espaço é um elemento do currículo de suma importância, por isso o mesmo precisa ser foco das reflexões, ser transformado ou reorganizado conforme a demanda de cada contexto, dos sujeitos.

As manutenções na instituição mostravam-se através da presença dos cartazes nas paredes, nas mesas e cadeiras sempre dispostas, na organização do momento inicial de recepção sempre com as peças, com horários definidos para poder brincar e espaço para atividades dirigidas, nas decisões dos adultos sobre onde ir, o que desenvolver e com quem. Já

as alterações restringiram-se nas mudanças que as crianças faziam dos usos dos brinquedos, na construção do brinquedo novo, na reforma da caixa de areia, na alteração da decoração das portas e murais conforme as datas comemorativas.

Assim, as condições, os momentos e as situações de participação das crianças eram restritas já que os adultos assumiam a exclusividade de realizar essa gestão. Nesse viés, por mais que através de suas linguagens as crianças apontavam demandas, as crianças apenas protagonizavam nos momentos de brincadeira, já que as decisões em relação à organização das salas e espaços de brincadeira não previam participação ativa das crianças.

Identifiquei assim, a necessidade de aprofundar os estudos no sentido de compreender a relação entre a formação continuada dos professores e a gestão dos espaços, algo que já estava pensando ainda em meu trabalho de conclusão de curso e que nesse momento apareceu como uma demanda ainda mais latente no sentido de ser ampliada enquanto pesquisa.

Para finalizar as considerações por enquanto, afirmo que as formas para efetivar a participação das crianças na gestão dos espaços entrelaçam-se com propostas de pedagogia participativas, com viés democrático, onde a participação ativa ocorra através de propostas pensadas com as crianças. E que, quando organizada pelos adultos que estes não percam no horizonte de que toda decisão impacta na educação das crianças e de que ao compartilhar com as crianças essa gestão os professores deixam de serem os únicos protagonistas e assim o espaço vai sendo construído nas relações cotidianas.

Por último, efetivar espaços com as crianças, envolve então escuta, diálogo, olhar atento, parceria, trocas, compartilhamento, planejamento, principalmente gestão e o desejo por uma educação de qualidade construída também nos espaços das instituições de Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e Pré-escola é “lugar” de criança? 2015. In: MARTINS FILHO, Altino José. **Criança pede respeito**: ação educativa na creche e na pré-escola. Altino José Martins Filho (org.) Fernanda C. Dias Tristão... [et al..] 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche**: que lugar é este?. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84752/198176.pdf?sequence=>>>. Acesso em: 20 de Mar de 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p.25-41.
- ARIOSI, Cinthia M. F. **Organização e gestão democrática na escola pública de educação infantil**: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. 2010, 254 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/ariosi\\_cmf\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/ariosi_cmf_do_mar.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2016.
- AZEVEDO, Janete M. L. de. **Programas federais para a gestão da educação básica**: continuidade e mudanças. 2009. Disponível em: <[http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao\\_democratica/kit5/programas\\_federais\\_para\\_gestao\\_da\\_educacao\\_basica.pdf](http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/programas_federais_para_gestao_da_educacao_basica.pdf)>. Acesso em: 06 de Nov de 2016.
- BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância?. São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, Maria C, S; **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. Campinas, SP, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219024&fd=y>>. Acesso em: 02 Set. de 2016.
- BARBOSA, Maria C. S; HORN, Maria da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2010.
- BASTOS, Lilian F. M. de. **A participação infantil no cotidiano escolar**: crianças com voz e vez. 2014, 108 f. Dissertação (Mestrado). Programa e Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6262/lilian.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 dez. 2016.
- BIZARRO, Fernanda de L. **Em meio a infâncias e arquiteturas escolares**: um estudo sobre os pátios da Educação Infantil. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

Disponível em:  
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27058/000763058.pdf?sequence=1>.  
 Acesso em: 16 de Mar de 2015.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 Set.. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 06 de Nov de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013**. 2013. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm). Acesso em: 06 de Nov de 2016.

\_\_\_\_\_. **Padrões Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 06 de Nov de 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional da Educação**. 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 06 de Nov de 2016.

CASTRO, Liana G. **Espaços, práticas e interações na Educação Infantil**: o que dizem as crianças. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25940/25940.PDF>. Acesso em: 18 out. 2016.

CEPPI, Giulio. ZINI, Michele.(Org.)**Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução de: Patricia Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

COELHO, Paula C. A. **A participação das crianças na gestão escolar**. 2013, 149 f. Dissertação (Mestrado). Programa e Pós-Graduação em Educação, Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6801\\_Disserta%E7%E3o%20A%20participa%E7%E3o%20das%20crian%E7as%20na%20gest%E3o%20escolar%20-%20.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6801_Disserta%E7%E3o%20A%20participa%E7%E3o%20das%20crian%E7as%20na%20gest%E3o%20escolar%20-%20.pdf). Acesso em: 14 dez. 2016.

CHIROTTO, Lauro V. L. **Gestão democrática e participativa**: o estado do conhecimento de teses e dissertações nacioanis (1998 a 2010). 2013, 146 f. Dissertação (Mestrado). Programa e Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/709>. Acesso em: 21 nov. 2016.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely F. CRUZ NETO, Otavio. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria C. de S. (orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUNHA, Susana R. Vieira da. **Cenários da educação infantil**. Educação e Realidade, 2005a. p. 165-175. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12451/7365>>. Acesso em: 10 de Mar de 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infância**. 2005b. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/79457>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

CURY, Carlos R. J. **Direito a educação: direito à igualdade, direito à diferença**. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010)>. Acesso em: 06 de Nov de 2016.

DEMARTINI, Zeila, de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. 2011. In: MARTINS FILHO, Altino J; PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2001. 152 p. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Disponível em: <[http://minhateca.com.br/Marcelo.Vicentin/\\*5bVI\\*c3\\*91AO+FRAGO\\*2c+Antonio\\*3b+ESCOLANO\\*2c+Agust\\*c3\\*adn\\*5d+CURRE\\*c3\\*8dCULO\\*2c+ESPA\\*c3\\*87O+E+SUBJETIVIDADE+a+arquitetura+como++programa,94390958.pdf](http://minhateca.com.br/Marcelo.Vicentin/*5bVI*c3*91AO+FRAGO*2c+Antonio*3b+ESCOLANO*2c+Agust*c3*adn*5d+CURRE*c3*8dCULO*2c+ESPA*c3*87O+E+SUBJETIVIDADE+a+arquitetura+como++programa,94390958.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

FARIA, Flávia C. **Processos participativos e o “Programa Participação Criança” na rede municipal de educação de Olinda (2001-2008): uma experiência de coautoria infantil**. 2011, 147. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/4816/arquivo6412\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/4816/arquivo6412_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 18 out. 2016.

FARIA, Ana Lúcia. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil**. In.: FARIA, Ana Lúcia. Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios. Autores Associados: Campinas, 2000.

FERREIRA, Eliana M. **“Você parece criança!” Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas**. 2012, 159 f. Dissertação (Mestrado). Programa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados,

2012. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Eliana%20Maria%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

FINCO, Daniela. Educação infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. 2011. In: MARTINS FILHO, Altino J; PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FORNEIRO, L. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. In: Zabalza, Miguel A. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. P.229-281.

FRAGO, Antonio Vinão. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dp& A, 2001. 152 p. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Disponível em: <[http://minhateca.com.br/Marcelo.Vicentin/\\*5bVI\\*c3\\*91AO+FRAGO\\*2c+Antonio\\*3b+ESCOLANO\\*2c+Agust\\*c3\\*adn\\*5d+CURR\\*c3\\*8dCULO\\*2c+ESPA\\*c3\\*87O+E+SUBJETIVIDAD+ADE+a+arquitetura+como++programa,94390958.pdf](http://minhateca.com.br/Marcelo.Vicentin/*5bVI*c3*91AO+FRAGO*2c+Antonio*3b+ESCOLANO*2c+Agust*c3*adn*5d+CURR*c3*8dCULO*2c+ESPA*c3*87O+E+SUBJETIVIDAD+ADE+a+arquitetura+como++programa,94390958.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

FRANZONI, Juliana R. A. **Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa creche publica municipal**. 2015, 177 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169302>>. Acesso em: de Nov de 2016.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENZ GAULKE, Alvine. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado**. 2013 144 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/70597>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. GIROUX Susan S. Ensinando o Político com Homi Bhabha. In: GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUTIERREZ, Gustavo L; CATANI, Afrânio M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. 2013. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HORN, Maria, da G. S. **Brincar e interagir nos Espaços da Escola Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, Maria, da G. S. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/1646>>. Acesso em: 06 de Nov de 2016.

ISAIA, Clarice V. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância**. 2007. 205 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12855/000629636.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 out. 2016.

JUNQUEIRA-FILHO, Gabriel D. A. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. Cap.1, p.11-21.

KARLSSON, Juliane K. F. **A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar**: a vez e a voz da infância. 2012, 141 f. Dissertação (Mestrado). Programa e Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2859>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

LIBÂNEO, José C. A construção da escola pública: avanços e impasses. In: LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, MF Livros, 2008.

\_\_\_\_\_. **O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática**. 2001a.

\_\_\_\_\_. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001b.

LOPES, Karina R; MENDES, Roseana P; FARIA, Vitória L. B. de. (Orgs.) **Livro de estudo Coleção Proinfantil**: Módulo III. Brasília: MEC. 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003224.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. 1986. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS FILHO, Altino José. **Criança pede respeito**: ação educativa na creche e na pré-escola. Altino José Martins Filho (org.) Fernanda C. Dias Tristão... [et al..] 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José; DIAS, Patrícia Prado (Orgs.). **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In.: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. 2011. In: MARTINS FILHO, Altino J; PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013, 306 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/72780>>. Acesso em: 18 out. 2016.

MARTINS, Rita de C. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddd1=4581](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddd1=4581)>. Acesso em: 21 nov. 2016.

MEDEIROS, Isabel L. P. de; LUCE, Maria B. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. 2006. In: \_\_\_\_\_ (orgs.) **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MONÇÃO, Maria A. G. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. 2013, 271 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-151305/pt-br.php>>. Acesso em: 18 out. 2016.

MOURA, Margarida C. **Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado). Programa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4245/1/2009\\_MargaridaCustodioMoura.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4245/1/2009_MargaridaCustodioMoura.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2016.

NASCIMENTO, Andréa Z. S. do. **A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?** 2009. 262 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16135/tde-09062009.../andreaznascimento.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16135/tde-09062009.../andreaznascimento.pdf). Acesso em: 21 nov. 2016.

NASCIMENTO, Maria L. B. P. **Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização...** Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.153-168, 2013. Disponível em : <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/179/116>>. Acesso em : 02 de maio de 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. J. Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8536312157>. Acesso em: 26 jan, 2018.

OLIVEIRA, Renata C. D. **“Agora eu...”** Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. 2011. 187f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-115933/pt-br.php>. Acesso em: 26 jan. 2018.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na Educação Infantil**: Mais que a atividade. A criança em foco.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PETRY, Letícia Marlise. **Educação Infantil**: vida-história de grupo e(m) processos de criação. 2209. 251 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/18260>>. Acesso em: 20 de out de 2016.

PINHEIRO, Maria E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico (orgs.). VEIGA, Ilma P. A; RESENDE, Lúcia M. G; 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PRADO, Patrícia D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. 2011. In: MARTINS FILHO, Altino J; PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PRADO, Patrícia D. Culturas infantis e experiências estéticas: entre corpos grandes e bem pequenos. In: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016.

ROSA, Emillyn. **O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos**. 2015, 142 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1212>> . Acesso em: 18 out. 2016.

ROCHA, Cristiane M. F. **Desconstruções edificantes**: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. 2000. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/27853>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SANCHES, Maria do S. R. A. **Tecendo fios entre a participação da criança e a gestão da escola pública**. 2006. 265 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Pará, Belém 2006. Disponível em: <[http://ppgss.ufpa.br/arquivos/dissertacoes/2004/maria\\_do\\_socorro\\_sanches.pdf](http://ppgss.ufpa.br/arquivos/dissertacoes/2004/maria_do_socorro_sanches.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SEVERINO, Antônio J. Teoria e Prática Científica. In:\_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. III, p.99-126.

SILVA, Adejaíra L. de. **A participação do aluno no processo da gestão democrática**: coadjuvante ou protagonista? Um estudo de caso. 2002. 209 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2002. Disponível em:

<<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1479/1/tese.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SIMÕES, Eleonora das N. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções**. 2015, 201f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/131058>>. Acesso em: 18 out. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TOMÉ, Marta F. **A Educação Infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. 2011, 300 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/tome\\_mf\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/tome_mf_do_mar.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2016.

TOURINHO, Irene. **Cultura visual e escola**. 2011. In: Cultura visual e escola. Salto para o futuro. Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011. Disponível em: <http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2018.

TRISTÃO, F. C. D. “Você viu que ele já está ficando de gatinho?” Educadoras de creches e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Crianças pedem respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p.27-62.

VASCONCELOS, Giselle S. M. de. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!” a participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil**. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado). Programa e Pós-Graduação em Educação, Centro de ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06\\_12\\_2011\\_10.08.48.57f8b19cd349a244fd7cc2e6fb048ae8.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_12_2011_10.08.48.57f8b19cd349a244fd7cc2e6fb048ae8.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2016.

VASCONCELOS, Queila A. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem**. 2015, 149 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/131061>>. Acesso em: de Nov de 2016.

VEIGA, Zilah de P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: **Escola: espaço do projeto político-pedagógico** (orgs.). VEIGA, Ilma P. A; RESENDE, Lúcia M. G; 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. 2004. In: \_\_\_\_\_. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Zahar, 2004.

VIEIRA, Sofia L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. 2007. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044](http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044)>. Acesso em: 06 de Nov de 2016.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, Ilma P. A; RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: SP: Papirus, 1998. p.179-200.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO Marília P. de, VILELA, Rita A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A** – Roteiro entrevista semi-estruturada com duas professoras, o diretor e uma coordenadora pedagógica

### Dados pessoais:

Nome: \_\_\_\_\_

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

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

### Dados profissionais:

Formação inicial: \_\_\_\_\_

Formação complementar: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na educação infantil: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na unidade pesquisada: \_\_\_\_\_

Carga horária de atuação na unidade pesquisada: ( ) 20 horas ( ) 40 horas ( ) Outra

### Questões:

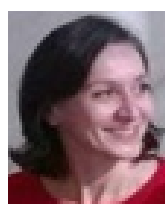
- ✓ Qual seu entendimento do espaço escolar?
- ✓ Desde que iniciou seus trabalhos na escola, aponte se ocorreu alguma modificação no espaço?
- ✓ Se existirem alterações, modificações e/ou reorganizações, você sabe quem participou das decisões pelo que deveria ser feito?
- ✓ Acredita que mais alguma alteração/transformação/construção deva ser realizada?
- ✓ No caso das crianças, você acredita que elas possuem capacidade de participar? Que elas deveriam participar ou não?
- ✓ Você propõe alterações no espaço da escola como um todo? Onde e que tipo?
- ✓ Você percebe se as crianças demonstram que gostam mais de algum dos espaços da escola? Ou se elas demonstram não gostar de algum deles?

## APÊNDICE B – Modelo termo de assentimento crianças

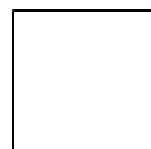
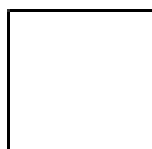
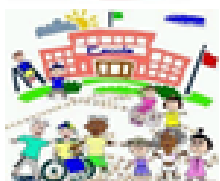
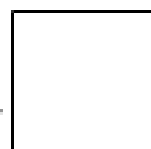
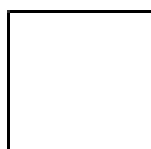
1 de 3

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Criança, você é muito importante para nós e por isso está sendo convidada para participar da pesquisa “Um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil”. Esta pesquisa é organizada pela professora D<sup>a</sup> Maria Silvia Cristófoli e pela estudante Juliana Fomech Minella, ambos são da Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim-RS.

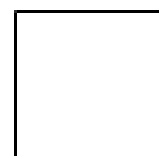


Esta pesquisa irá acontecer da seguinte forma: iremos convidar todas as crianças da escola para participar da pesquisa, onde iremos realizar rodas de conversa com as crianças que aceitarem conversar sobre os espaços que mais gostam de escola e os que por ventura não gostam, propondo que realizem desenhos contemplando os espaços em que elas realizariam alguma modificação, construção, alteração, manutenção, acréscimo se necessário, além disso vamos organizar visitas monitoradas pelos espaços da escola onde as crianças vão poder contar sobre o dia a dia da instituição. Essas propostas acontecerão nos momentos que antecedem o início das aulas e após o término das mesmas nos espaços da escola. A pesquisadora irá ainda realizar observações no período de 02 de outubro de 2017 a 30 de março de 2018. Se aceitar participar desses momentos, pinte da cor que desejar o quadrado ao lado das figuras abaixo, de acordo com os momentos que você aceita participar.

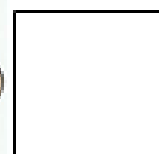
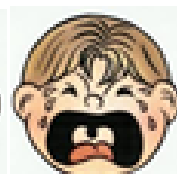
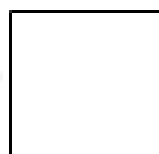


Nosso objetivo principal é o de contribuir com a gestão dos espaços e a participação das crianças na sua escola, identificando quem organiza esses espaços, para quem eles são pensados e o que as crianças podem fazer nestes. Para isso queremos ouvir as crianças e nesse sentido iremos utilizar um diário de campo para anotar as situações que as crianças vivem na escola em relação à gestão dos espaços, além disso a pesquisadora irá fazer fotografias e gravar vídeos durante as propostas. Contudo, só fará isso se você permitir. Por isso, se você concorda ser fotografado e filmado e que a pesquisadora também anote suas falas pinte da cor que desejar o quadrado ao lado das imagens, ou se você não aceitar ser gravado, filmado ou que a pesquisadora registre suas falas

deixe os quadrados ao lado das figuras sem pintar. Sendo que você tem toda liberdade em não aceitar, sem nenhum prejuízo ou dano.



A pesquisadora irá trabalhar para que qualquer risco em relação a sua participação seja evitado, mas você terá todo direito de não participar se não quiser, ou pode desistir a qualquer momento. Sendo que em relação aos riscos, a pesquisadora fará o possível para evitar desconforto por parte das crianças referente à exposição de seu desenho no mural, mesmo tendo permitido através deste termo que o mesmo fosse exposto e mesmo não havendo identificação do seu nome, a pesquisadora respeitara e o mesmo será retirado do mural, tendo em vista evitar qualquer dano emocional. Em caso de alguma criança se sentir desconfortável em expor as suas contribuições frente alguma das propostas, a pesquisadora respeitara o momento e serão criadas formas de diálogos para evitar possíveis constrangimentos. Se você entende esses riscos e que a pesquisadora trabalhará para evitá-los, pinte da cor que desejar a expressão do como você quer estar se sentindo durante e após participar das propostas.

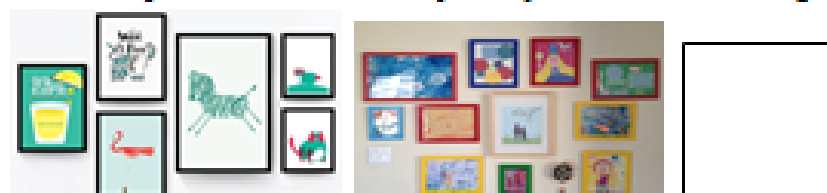


Achamos importante você saber que sua participação irá contribuir com a gestão da sua escola e que todas as informações que obtivermos serão utilizadas para fins acadêmicos. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro para participar na pesquisa.

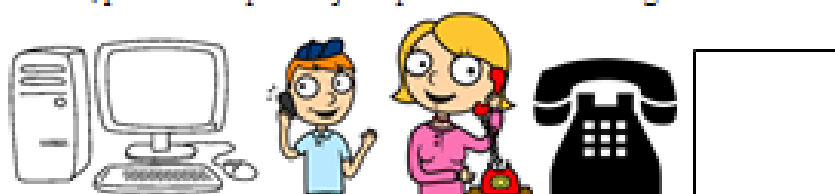
Contudo, a pesquisa não apresenta apenas riscos, mas também benefícios, e estes em relação a você criança envolvem suas participações ativas na gestão dos espaços se esta ainda não for realidade ou sua intensificação se a mesma já ocorra. Ainda por serem percebidas e ouvidas enquanto sujeitos que podem e devem participar, serão beneficiadas com resultados da pesquisa, ao terem seus interesses e percepções consideradas e utilizadas na gestão da escola, através do diagnóstico da realidade que podera contribuir para agregar nos espaços seus desejos e suas colaborações. Além disso, a possibilidade de estarem participando esta relacionada à ideia de cidadania, onde nas relações diárias haverá busca por romper com barreiras e hierarquias, focando no compartilhamento entre sujeitos na gestão dos espaços, valorizando a autonomia e protagonismo das crianças. Além disso, a pesquisa apresenta benefícios a sua escola, as famílias, a pesquisadora e a sociedade.

O material obtido na pesquisa, fotografias, gravações e anotações no diário de campo, serão analisados pela pesquisadora, utilizando os resultados em sua dissertação de mestrado. Sendo que nessa dissertação pretendo dar voz as crianças, pois compreendo que estas produzem saberes e são sujeitos de direitos.

No final da pesquisa a pesquisadora irá organizar um mural com os desenhos que as crianças elaboraram durante as rodas de conversa, somente utilizando os desenhos que crianças autorizarem expor, além de que nenhum desenho será exposto com a identificação de quem o elaborou. Se você autorizar expor seu desenho no mural, pinte o quadrado ao lado das imagens ilustrativas.



Se você tiver alguma dúvida pode nos perguntar pessoalmente, falar com Juliana Fomech Minella ou Maria Sílvia Cristofoli, ou então você ou seu responsável pode nos contatar pelo seguinte telefone: (54) 3321-7099, por e-mail: [sec.ppgpe@uffa.edu.br](mailto:sec.ppgpe@uffa.edu.br), ou no endereço: Universidade Federal da Fronteira Sul, ERS 135, KM 72, n° 200, Erechim, RS, CEP 99700-970. Ou em caso de dúvidas éticas, ligar para o Conselho de Ética em Pesquisa através do número (49) 2049-3745, no endereço: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3° andar, Rodovia SC 484, Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina - Brasil. E-mail: [cep.uffa@uffa.edu.br](mailto:cep.uffa@uffa.edu.br). Se você concorda com essas formas de entrar em contato, pinte da cor que desejar o quadrado ao lado das figuras ilustrativas<sup>1</sup>.



Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. E ambos podem modificar a qualquer momento a decisão de participar se assim desejarem. Desse modo, pinte o quadrado abaixo, da cor que desejar, somente se aceita participar do projeto acima citado, se compreendeu os objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada, qual a importância da sua participação, se esclareceu suas dúvidas, após ter sido devidamente esclarecido. Você receberá uma via deste termo de assentimento.



Nome da criança: \_\_\_\_\_

Os pesquisadores, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

Assinatura pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura orientadora: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201

<sup>1</sup> Todas as imagens utilizadas neste termo são meramente ilustrativas e suas fontes são do Google imagens.

## APÊNDICE C– Modelo consentimento responsáveis menores

1 de 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_ anos, Endereço: \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_, na qualidade de \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulado: Um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil, a ser desenvolvido sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Fomech Minella, discente no programa de Pós Graduação, Mestrado Profissional em Educação, sob orientação da(o) Prof(a) Dr.<sup>a</sup> Maria Silvia Cristofoli, da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim/RS.

Estou ciente que a mestrande pesquisadora, através de orientações da orientadora acima referida observará movimentos de participação das crianças na gestão dos espaços da Escola de Educação Infantil na qual meu (a) filho(a) ou menor sob minha responsabilidade frequenta, além de que a pesquisadora irá fotografar situações em que meu (a) filho(a) ou menor sob minha responsabilidade apareça, gravar sua voz registrar por escrito falas e ações das quais ele(a) esteja participando. Além disso, meu filho(a) ou menor sob minha responsabilidade participará de rodas de conversa, onde conversará com a pesquisadora sobre o tema da pesquisa, realizando desenhos contemplando os espaços em que elas realizariam alguma modificação, construção, alteração, manutenção, acréscimo se necessário, ao desenharem os espaços que mais gostam ou os que por ventura não gostam, sendo que estes desenhos se a criança permitir serão expostos em um mural na escola. Por fim, meu filho(a) ou menor sob minha responsabilidade poderá participar de visitas monitoradas com o acompanhamento da pesquisadora pelos espaços da instituição.

Compreendi que as observações e fotografias irão acontecer no sentido de acompanhar a rotina das crianças, contemplando o que há em relação aos espaços, o como se organiza, como se utiliza e para que esses espaços são utilizados, o quando e como são utilizados e quem e em que circunstância utilizam. Já as rodas de conversa e visitas monitoradas serão momentos de diálogos, com o desenvolvimento em períodos que antecedem o início da aula no período da manhã, bem como no final das aulas no período da tarde, com duração máxima de trinta minutos cada, onde as crianças serão convidadas a expor o que mais gostam em relação aos espaços e como normalmente são as decisões sobre a gestão dos espaços. Para a proposta de obter a gravação de voz, vídeo e fotografias, a pesquisadora precisa de minha autorização. Por isso, assinalo a seguir conforme minha autorização, concordando que o material seja publicado, utilizado em aulas, congressos, palestras, eventos ou periódicos científicos, desde que a criança não seja identificada pelo nome.

☒ Autorizo gravação de voz, filmagem e fotografias ☐ Não autorizo

A pesquisa procurará identificar e problematizar com quem e para quem se dá a gestão dos

espaços de educação infantil, na respectiva escola pesquisada, frente à participação (ou não) das crianças?”. Procurando ainda “Contribuir com a gestão do espaço de educação infantil e a participação infantil na escola pesquisada, através da escuta dos sujeitos e intervenção no contexto”. Bem como “Identificar e problematizar com quem e para quem se dá a gestão dos espaços de educação infantil, na escola pesquisada”. Além de “Compreender como ocorre a participação e o protagonismo dos sujeitos na gestão dos espaços, identificando as alterações e manutenções realizadas através da escuta das crianças e dos educadores”. Por fim, “Realizar intervenção na escola para trabalhar na dimensão da gestão do espaço”.

A pesquisa poderá no âmbito da escola contribuir com a participação ativa das crianças na gestão dos espaços se esta ainda não for realidade ou sua intensificação se a mesma já ocorra. No âmbito dos estudos científicos, reflexões sobre a relação da gestão dos espaços com possibilidades de participação dos sujeitos. No âmbito pessoal da pesquisadora, a contínua formação profissional por refletir e intervir sobre algo do cotidiano docente. As crianças, por serem percebidas e ouvidas enquanto sujeitos que podem e devem participar, ainda as crianças serão beneficiadas com resultados da pesquisa, ao terem seus interesses e percepções consideradas e utilizadas na gestão da escola, através do diagnóstico da realidade que poderá contribuir para agregar nos espaços seus desejos e suas colaborações. Além disso, a possibilidade de estarem participando esta relacionada à ideia de cidadania, onde nas relações diárias haverá busca por romper com barreiras e hierarquias, focando no compartilhamento entre sujeitos na gestão dos espaços, valorizando a autonomia e protagonismo das crianças. No âmbito da sociedade local, a geração de conhecimento condizente a demanda da realidade. Em perspectiva da sociedade mais ampla, conhecimento que auxilie reflexões em outros contextos, não como modelo, pois reconheço as diferenças, mas como uma proposição. Além de ressaltar as indicações já presentes na legislação vigente quanto à gestão democrática, ao destacar a participação através do protagonismo compartilhado como algo trivial a gestão dos espaços e contribuir com os estudos preocupados principalmente com os espaços, com a participação, com o protagonismo compartilhado, com a gestão, com a educação infantil.

A pesquisadora fará o possível para evitar desconforto por parte das crianças referente à exposição de seu desenho no mural, mesmo tendo noutro momento permitido que o mesmo fosse exposto e mesmo não havendo identificação do seu nome, a pesquisadora respeitará e o mesmo será retirado do mural, tendo em vista evitar qualquer dano emocional. Em caso de alguma criança se sentir desconfortável em expor as suas contribuições frente alguma das propostas, a pesquisadora respeitará o momento e serão criadas formas de diálogos para evitar possíveis constrangimentos.

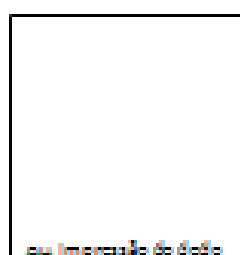
Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados dessa pesquisa serão divulgados parcialmente em um mural na escola, integralmente em publicações científicas

pertinentes, como dados da pesquisa, em possíveis apresentações orais pela pesquisadora, resguardando o sigilo sobre os dados dos participantes, e o nome das famílias, crianças e professoras envolvidas não será divulgado. Os materiais serão armazenados em locais seguros.

Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para a criança. Fui esclarecido(a) também que, no momento em que eu desejar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com a pesquisadora, Juliana Fomech Minella, através do número (54) 3321-7099, por e-mail: [sec.ppgpe@uffa.edu.br](mailto:sec.ppgpe@uffa.edu.br), ou no endereço ERS 135, KM72, nº 200, Erechim, RS, CEP 99700-970. Onde a mesma se coloca a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou questões referentes à pesquisa.

Sendo a participação de todas as crianças totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração. Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina - Brasil. E-mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br), telefone: (49) 2049-3745.

Por estar de acordo com a participação da criança pela qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores. Autorizo a participação da criança pela qual sou responsável,



\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201

\_\_\_\_\_  
Assinatura pais ou responsáveis

Os pesquisadores, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Maria Silvia Cristofoli  
Orientadora

\_\_\_\_\_  
Juliana Fomech Minella  
Mestranda/Pesquisadora

## APÊNDICE D– Modelo consentimento educadores geral

1 de 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil”. Desenvolvida por Juliana Fomech Minella, discente de mestrado, em Mestrado Profissional em Educação PPGPE, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Sílvia Cristofoli.

O objetivo central do estudo é: “Contribuir com a gestão do espaço de educação infantil e a participação infantil na escola pesquisada, através da escuta dos sujeitos e intervenção no contexto”. Além de “Identificar e problematizar com quem e para quem se dá a gestão dos espaços de educação infantil, na escola pesquisada”. “Compreender como ocorre a participação e o protagonismo dos sujeitos na gestão dos espaços, identificando as alterações e manutenções realizadas através da escuta das crianças e dos educadores”. Por fim, “Realizar intervenção na escola para trabalhar na dimensão da gestão do espaço”.

A justificativa dessa pesquisa parte da necessidade de compreender o como na instituição onde você trabalha ocorre a gestão dos espaços, além de ser uma contribuição para a área da educação infantil já que são poucos os estudos que dão ênfase na participação das crianças na gestão. O convite a sua participação se deve portanto, a você trabalhar na escola em período integral, estar trabalhando na instituição desde o ano de 2013, quando da inauguração do novo edifício da escola no modelo Pro Infância, além de estar em contato direto com as crianças nas rotinas, ter um papel importante na gestão dos espaços da instituição. Sendo assim sua participação nessa pesquisa é de suma importância, pois ao ouvir o que você tem a dizer poderemos compreender como ocorre a participação e o protagonismo dos sujeitos na gestão dos espaços, identificando as alterações e manutenções realizadas através da escuta, questão que é um dos objetivos nessa pesquisa, além de contribuir para responder as demais questões colocadas que envolvem a problemática de identificar e problematizar com quem e para quem se dá a gestão dos espaços de educação infantil, na respectiva escola pesquisada, frente à participação (ou não) das crianças.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Será resguardado o sigilo sobre os dados dos participantes. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em permitir que a pesquisadora esteja presente na rotina da turma da qual você é a professora responsável, observando e registrando as ações desenvolvidas através de diário de campo, fotografias e filmagens. Os momentos para realizar essa observação ocorrerá no período de 02 de outubro de 2017 a 30 de março de 2018. Onde a pesquisadora estará

na instituição três vezes por semana, nos turnos da manhã e tarde, variando as observações em todas as turmas da instituição, de acordo com as crianças que forem aceitando participar da pesquisa e conforme os pais e responsáveis autorizarem.

Nesse sentido, o tempo para duração da observação nas turmas pode variar de acordo com o cotidiano da instituição, sendo que quando a pesquisadora compreender que sua presença, na sala ou espaço onde as crianças estiverem, estiver atrapalhando o desenvolvimento da rotina da turma a mesma irá se retirar, em respeito ao trabalho das professoras.

A pretensão de observar as crianças e as ações que envolvem esta parte da necessidade de levantar dados quanto à gestão dos espaços realizada na escola onde você trabalha, buscando informações em relação ao como ocorre a gestão dos espaços.

As anotações e fotografias serão armazenadas, em arquivos digitais e no próprio diário de campo, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. Para utilizar os registros fotográficos e registros das falas que por ventura a professora venha a aparecer é preciso que a professora autorize o uso de sua imagem presente nas fotografias e de suas falas.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

[...] Autorizo gravação                      [    ] Não autorizo gravação

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com a participação ativa das crianças na gestão dos espaços se esta ainda não for realidade ou sua intensificação se a mesma já ocorra. No âmbito dos estudos científicos, os benefícios envolvem reflexões sobre a relação da gestão dos espaços com possibilidades de participação dos sujeitos. No âmbito pessoal da pesquisadora, a contínua formação profissional por refletir e intervir sobre algo do cotidiano docente. As crianças serão beneficiadas por serem percebidas e ouvidas enquanto sujeitos que podem e devem participar, ainda as crianças serão beneficiadas com resultados da pesquisa, ao terem seus interesses e percepções consideradas e utilizadas na gestão da escola, através do diagnóstico da realidade que poderá contribuir para agregar nos espaços seus desejos e suas colaborações. Além disso, a possibilidade de estarem participando esta relacionada a ideia de cidadania, onde nas relações diárias haverá busca por romper com barreiras e hierarquias, focando no compartilhamento entre sujeitos na gestão dos espaços, valorizando a autonomia e protagonismo das crianças. No âmbito da sociedade local, a geração de conhecimento condizente a demanda da realidade. Em perspectiva da sociedade mais ampla, conhecimento que auxilie reflexões em outros contextos, não como modelo, pois reconheço as diferenças, mas como uma proposição. Além de ressaltar as indicações já presentes na legislação vigente quanto à gestão democrática, ao destacar a participação através do protagonismo compartilhado como algo trivial a gestão dos espaços e contribuir com os estudos preocupados principalmente com os espaços, com a participação, com o protagonismo compartilhado, com a gestão, com a educação infantil.

Contudo a participação na pesquisa poderá causar riscos, onde em caso de desconforto por parte de alguma das crianças referente a exposição de seu desenho no mural, mesmo tendo noutro momento permitido que o mesmo fosse exposto e mesmo não havendo identificação do seu nome, será respeitado e o mesmo será retirado do mural, tendo em vista evitar qualquer dano emocional. Em caso de alguma criança se sentir desconfortável em expor as suas contribuições frente alguma das propostas, será respeitado o momento e serão criadas formas de diálogos para evitar possíveis constrangimentos. Se algum participante sentir-se incomodado quanto a sua participação ou desconfortável em responder determinadas perguntas da entrevista, e desejar não mais participar, mesmo havendo consentido antes e havendo cuidado ético para que isto não ocorra através da

apresentação das questões antes de iniciar a entrevista e exposição clara dos objetivos. Mas caso isso venha a ocorrer, serão reiterados os objetivos na busca por consenso. Prevalecendo o desejo do sujeito por realmente não mais participar, será garantida sua vontade, onde serão utilizadas as contribuições apenas dos demais sujeitos a serem entrevistados.

Os resultados serão divulgados parcialmente em um mural na escola, integralmente em publicações científicas pertinentes, como dados da pesquisa, em possíveis apresentações orais pela pesquisadora, em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201

Assinatura da Pesquisadora Responsável  
Contato profissional: Tel: (54) 3321-7099  
e-mail: sec.ppgpe@uffa.edu.br

Assinatura da orientadora  
Contato profissional: Tel: (54) 3321-7099  
e-mail: sec.ppgpe@uffa.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, ERS 135 – Km 72, 200, caixa postal 764, Fronteira Sul, CEP 99700970 - Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745. E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484, Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br, telefone (49) 2049-3745.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E– Modelo consentimento educadores entrevistados

1 de 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil”. Desenvolvida por Juliana Fomech Minella, discente de mestrado, em Mestrado Profissional em Educação PPG-PE, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Silvia Cristofoli.

O objetivo central do estudo é “Contribuir com a gestão do espaço de educação infantil e a participação infantil na escola pesquisada, através da escuta dos sujeitos e intervenção no contexto”. Além de “Identificar e problematizar com quem e para quem se dá a gestão dos espaços de educação infantil, na escola pesquisada”. “Compreender como ocorre a participação e o protagonismo dos sujeitos na gestão dos espaços, identificando as alterações e manutenções realizadas através da escuta das crianças e dos educadores”. Por fim, “Realizar intervenção na escola para trabalhar na dimensão da gestão do espaço”.

A justificativa dessa pesquisa parte da necessidade de compreender o como na instituição onde você trabalha ocorre a gestão dos espaços, além de ser uma contribuição para a área da educação infantil já que são poucos os estudos que dão ênfase na participação das crianças na gestão. O convite a sua participação se deve, portanto, à você trabalhar na escola em período integral, estar trabalhando na instituição desde o ano de 2013, quando da inauguração do novo edifício da escola no modelo C do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pró-Infância), além de estar em contato direto com as crianças nas rotinas, ter um papel importante na gestão dos espaços da instituição. Sendo assim sua participação nessa pesquisa é de suma importância, pois ao ouvir o que você tem a dizer poderemos compreender como ocorre a participação e o protagonismo dos sujeitos na gestão dos espaços, identificando as alterações e manutenções realizadas através da escuta, questão que é um dos objetivos nessa pesquisa, além de contribuir para responder as demais questões colocadas que envolvem a problemática de identificar e problematizar com quem e para quem se dá a gestão dos espaços de educação infantil, na respectiva escola pesquisada, frente à participação (ou não) das crianças.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Será resguardado o sigilo sobre os dados dos participantes. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista ~~semi-estruturada~~, realizada de forma individual, podendo ser desenvolvida no período de 01 de Janeiro a

21 de Março de 2018, em local e data a ser definidos tendo em vista o bem estar do entrevistado, desde que seja um local seguro e com privacidade, podendo ser algum espaço ocioso da escola se assim o entrevistado achar conveniente.

A pretensão da entrevista envolve a coleta de dados quanto à gestão dos espaços realizada na escola onde o entrevistado trabalha, buscando informações, sobre as compreensões do entrevistado, em relação ao como ocorre ou como deveria ocorrer essa gestão, e sobre quem participa e quem deveria participar dessa gestão, segundo seu ponto de vista.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora e trinta minutos. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

[.....] Autorizo gravação                      [     ] Não autorizo gravação

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com a participação ativa das crianças na gestão dos espaços se esta ainda não for realidade ou sua intensificação se a mesma já ocorra. No âmbito dos estudos científicos, os benefícios envolvem reflexões sobre a relação da gestão dos espaços com possibilidades de participação dos sujeitos. No âmbito pessoal da pesquisadora, a contínua formação profissional por refletir e intervir sobre algo do cotidiano docente. As crianças, serão beneficiadas por serem percebidas e ouvidas enquanto sujeitos que podem e devem participar, ainda as crianças serão beneficiadas com resultados da pesquisa, ao terem seus interesses e percepções consideradas e utilizadas na gestão da escola, através do diagnóstico da realidade que poderá contribuir para agregar nos espaços seus desejos e suas colaborações. Além disso, a possibilidade de estarem participando esta relacionada à ideia de cidadania, onde nas relações diárias haverá busca por romper com barreiras e hierarquias, focando no compartilhamento entre sujeitos na gestão dos espaços, valorizando a autonomia e protagonismo das crianças. No âmbito da sociedade local, a geração de conhecimento condizente a demanda da realidade. Em perspectiva da sociedade mais ampla, conhecimento que auxilie reflexões em outros contextos, não como modelo, pois reconheço as diferenças, mas como uma proposição. Além de ressaltar as indicações já presentes na legislação vigente quanto à gestão democrática, ao destacar a participação através do protagonismo compartilhado como algo trivial a gestão dos espaços e contribuir com os estudos preocupados principalmente com os espaços, com a participação, como o protagonismo compartilhado, com a gestão, com a educação infantil.

Contudo a participação na pesquisa poderá causar riscos, onde em caso de desconforto por parte de alguma das crianças referente a exposição de seu desenho no mural, mesmo tendo noutro momento permitido que o mesmo fosse exposto e mesmo não havendo identificação do seu nome, será respeitado e o mesmo será retirado do mural, tendo em vista evitar qualquer dano emocional. Em caso de alguma criança se sentir desconfortável em expor as suas contribuições frente alguma das propostas, será respeitado o momento e serão criadas formas de diálogos para evitar possíveis constrangimentos. Se algum participante sentir-se incomodado quanto a sua participação ou desconfortável em responder determinadas perguntas da entrevista, e desejar não mais participar, mesmo havendo consentido antes e havendo cuidado ético para que isto não ocorra através da apresentação das questões antes de iniciar a entrevista e exposição clara dos objetivos. Mas caso isso venha a ocorrer, serão reiterados os objetivos na busca por consenso. Prevalecendo o desejo do

3 de 3

sujeito por realmente não mais participar, será garantida sua vontade, onde serão utilizadas as contribuições apenas dos demais sujeitos a serem entrevistados.

Os resultados serão divulgados parcialmente em um mural na escola, integralmente em publicações científicas pertinentes, como dados da pesquisa, em possíveis apresentações orais pela pesquisadora, em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201

Assinatura da Pesquisadora Responsável  
Contato profissional: Tel: (54) 3321-7099  
e-mail: [sec.ppgpe@ufff.edu.br](mailto:sec.ppgpe@ufff.edu.br)

Assinatura da orientadora  
Contato profissional: Tel: (54) 3321-7099  
e-mail: [sec.ppgpe@ufff.edu.br](mailto:sec.ppgpe@ufff.edu.br)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, ERS 135 – Km 72, 200, caixa postal 764, Fronteira Sul, CEP 99700970 - Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745. E-Mail: [cep.ufff@ufff.edu.br](mailto:cep.ufff@ufff.edu.br)

Endereço para correspondência: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Dedaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_