

DAS VIVÊNCIAS E DAS EXPERIÊNCIAS: NARRATIVAS DE UMA PROPOSTA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LIVING AND EXPERIENCES: NARRATIVES OF A PROPOSAL OF PLACEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Cícera Nunes¹

José Albio Moreira de Sales²

Marcos Aurélio Moreira Franco³

RESUMO: O presente texto toma a categoria espaço das escolas de educação infantil como elemento de estudo. Constitui-se de um relato da experiência de transformação do espaço de uma creche desenvolvida pelos alunos da disciplina Prática de fundamentos da educação infantil do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (Urca). A instituição de educação infantil foi tomada como *locus* de investigação, reflexão e ação, demarcando a metodologia do estudo. O trabalho apontou possibilidades concretas de transformação do espaço em elemento pedagógico capaz de contribuir para o processo de desenvolvimento das crianças, bem como reiterou a importância da relação teoria-prática como eixo norteador do processo de formação docente, com base nos depoimentos dos alunos e professores que participaram do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço. Educação infantil. Formação docente.

ABSTRACT: This text takes the category space of the preschools as study element. It constitutes an account of experience of a day care center space transformation developed by the students of the practical discipline Foundation of Early Childhood Education, in Pedagogy Course of the Universidade Regional do Cariri (Urca). The institution of Early Childhood Education was taken as locus of investigation, reflection and action, demarcating the study methodology. The work showed right possibilities of space transformations in pedagogic elements which are capable to contribute for the process of children development, and also reiterated the importance of relation theory-practice as guiding of teacher training process, from students and teacher's testimonials who participated of the work.

KEYWORDS: Space. Early childhood education. Teacher training.

¹ Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (Urca). Crato (CE). E-mail: ciceranunes@hotmail.com.

² Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Fortaleza (CE). E-mail: albio.sales@uece.br.

³ Professor do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (Urca), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), aluno do curso de Doutorado em Artes Dinper-Urca/UFMG. E-mail: marcosfranco29@hotmail.com.

Alice continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”
“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.
“O lugar não me importa muito [...]”, disse Alice.
“Então não importa que caminho você vai tomar”, disse o Gato.
“[...] desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice em forma de explicação.
“Oh, você vai certamente chegar a algum lugar”, disse o Gato, “se caminhar bastante”.
Lewis Carroll

Lugar de estar, lugar de seguir, lugar de chegar, lugar (es)... Não importaria mesmo o lugar? Seria este apenas um detalhe e não uma condição importante na definição de rumos? Sobre que lugar estamos falando e por que deveríamos nos preocupar com ele?

O diálogo estabelecido entre a personagem Alice e o Gato na obra de Lewis Carroll nos vem como enredo lúdico e ao mesmo tempo provocativo, bastante apropriado quando nos propomos a pensar uma experiência que envolve a busca pela construção de um percurso, ou melhor, de novos percursos no contexto de uma caminhada que envolve tantas “Alices” preocupadas em encontrar um caminho, um rumo em meio a uma densa “floresta enigmática”. É certo que o caminhar é inerente a uma postura inquietada pelo desejo de seguir adiante, mas é tão importante quanto a consciência de querer ir a algum lugar.

O presente texto constitui-se de um relato que versa sobre uma caminhada da universidade à realidade da escola, um movimento que envolveu mudanças de uma forma de organização do espaço para outra. Essa experiência, desenvolvida no âmbito acadêmico, teve como personagens alunos na condição de “Alices” e uma instituição de educação infantil como uma floresta a ser explorada.

Caminhando entre imagens, objetos e materiais, deparamo-nos com elementos da realidade carentes de um “toque a mais”, e trabalhamos para que o cheiro, a cor, o sabor e a textura tornassem-se mais evidentes e convidativos, lúdicos e educativos, por assim dizer. Nesse percurso, foi necessário apelar para a magia da transformação, capaz de tornar possível uma chegada a outra condição, a outro lugar intentado e planejado.

Por que o espaço?

O acompanhamento das atividades de estágio na universidade tem-nos proporcionado aproximações com diversas instituições públicas e privadas de educação infantil na região. Nesse contexto, não apenas a relação com professores, mas também o contato com a organização do espaço têm sido constantes, o que propiciou o reconhecimento do espaço como um importante referencial na construção do fazer pedagógico.

As condições encontradas nos momentos de interação com instituições de educação infantil fizeram-nos tomar a dimensão espacial como conteúdo de estudo. Foi então preciso assumir a necessidade de nos apoiarmos em referenciais teóricos que contribuíssem para a ampliação de saberes e, ao mesmo tempo, subsidiassem o planejamento de estratégias, já que nossa intenção, além de perceber realidades, foi também contribuir na superação de limitações.

Na perspectiva de consolidarmos nossa reflexão acerca do espaço na educação infantil, julgamos importante partir do sentido que o termo traduz. Para tanto, remetemo-nos à significação apresentada pelo *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* e deparamo-nos com a indicação de espaço como “distância entre dois pontos, ou área ou volume entre limites determinados. Lugar mais ou menos bem delineado, cuja área pode conter alguma coisa. Extensão indefinida” (FERREIRA, 2001, p. 286).

É certo que, com base na significação posta pelo *Dicionário Aurélio*, podemos elaborar tanto o sentido de espaço relacionado à área ou limite – associado à ideia de delimitação de algo possível de conter em seu interior algum preenchimento –, quanto o de uma extensão indefinida. Embora a tradução da expressão encontrada no dicionário tenha servido a nossa compreensão, sentimos a necessidade de uma abordagem que nos permitisse, ao mesmo tempo, definir e diferenciar o conceito espaço, já que, muitas vezes, percebemos a utilização de outras expressões como sinônimas.

Dessa maneira, por meio das considerações expostas por Forneiro (1998) ao abordar o que vem a ser o espaço e como organizá-lo, encontramos uma diferenciação que nos serviu à reflexão, embora não tenhamos dado por encerrada a compreensão desse conceito:

O termo *espaço* refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto) (FORNEIRO, 1998, p. 232).

Entendemos que o espaço, enquanto construção necessária na educação infantil, deve ser pensado como elemento capaz de contemplar a formação de ambientes, numa relação de complementaridade que aponta para o aprendizado das crianças entre si e a partir do contato com objetos/materiais.

No entanto, de acordo com Horn (2004), ainda persistem situações nas quais a sala de aula revela-se pobre no tocante à organização do espaço relativo a materiais, cores e aromas, comprometendo tanto o trabalho docente quanto, por consequência, o desenvolvimento infantil. Daí entendermos que consideradas as condições do espaço em salas de creches e/ou pré-escolas, as atividades pedagógicas planejadas podem vir a se efetivar ou a se tornarem limitadas.

Conforme Zabalza (1987), o espaço figura como estrutura de oportunidades e contextos de aprendizagem e significados, pelo que deve ser assumido como conteúdo curricular. Nesse sentido, com base nas considerações expostas pelo autor, interpretamos que os espaços na educação infantil funcionam como um elemento pedagógico capaz de favorecer conquistas e realizações.

O entendimento acerca dos espaços como elementos participantes do processo de formação amplia-se quando consideramos que, segundo Forneiro (1998, p. 237), “dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará [...] a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário”.

Implica ainda que o espaço na educação infantil necessitaria ser estruturado e organizado em função das crianças que acolhe, e não de acordo com as concepções do adulto. O professor nesse contexto, enquanto sujeito experiente, poderia se apresentar como um ente mediador capaz de garantir intervenções para, de acordo com o de desenvolvimento das crianças, organizar e adequar esse espaço, intencionando a emergência de oportunidades para interações (HORN, 2004).

Os pesquisadores David e Weinstein (1987), ao abordarem a importância de um ambiente devidamente organizado, elegeram cinco funções básicas a serem observadas: promover a identidade da criança, o desenvolvimento de competências, oportunidades para o crescimento, a segurança e a confiança na criança, e, por fim, promover as relações de privacidade e com os outros. As funções elencadas pelos autores esclarecem que o desenvolvimento das capacidades da criança deve figurar como objetivo principal quando se trata da composição do espaço em instituições de educação infantil.

No contexto da discussão teórico-metodológica acerca do espaço, encontramos em Kramer (1994, p. 75) subsídios para compreender que a organização do ambiente deve ainda:

favorecer a mobilidade e a iniciativa das crianças, promovendo a realização das atividades de forma coletiva e organizada, e, simultaneamente, possibilitando a exploração e a descoberta. Com essa finalidade, a sala é dividida em áreas, facilitadoras e orientadoras do trabalho infantil, a saber: área movimentada [...] área semimovimentada [...] [e] área tranquila.

As exposições postas por Kramer (1994, p. 76) ajudaram-nos a reconhecer a importância de considerar a divisão do espaço em ambientes capazes de contemplar essa variedade de movimentação, uma vez que, segundo ela, as áreas anteriormente citadas atendem à própria diversidade de ações e interesses das crianças, “que[,] em geral, alternam seu engajamento, em momentos diversos, na busca de satisfação de suas necessidades de desenvolvimento e conhecimento”.

Oliveira (2002) e Edwards, Gandini e Forman (1999) também nos fornecem outros referenciais capazes de fundamentar a elaboração de propostas para a organização do espaço favorecedoras de práticas pedagógicas ricas em oportunidades para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, configurando experiências nas quais o cuidar e o educar estejam contemplados. Evidenciamos suas contribuições durante os estudos empreendidos na medida em que nos serviram como importante fonte de informações e subsídios.

A construção do percurso metodológico: de onde partimos...

Estávamos situados na Prática de fundamentos da educação infantil no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (Urca)⁴, enquanto área de estudos que permite a realização do estágio em creches e pré-escolas. Essa disciplina figurava no quarto semestre e estava organizada em 120h/a, tempo que permite o desenvolvimento de atividades geralmente organizadas em três momentos, que compreendem a observação, o planejamento e a interação sob a forma de atuação em sala de aula com base no trabalho por projetos.

O estágio geralmente é desenvolvido em duplas, sendo que cada uma opta por uma instituição de educação infantil mediante a apresentação de uma relação daquelas pertencentes à rede pública municipal. Os alunos foram convidados a selecionar uma turma de creche ou pré-escola, de acordo com as etapas de observação, planejamento e atuação, para a realização de um projeto na instituição.

Experiências anteriores revelaram-nos que, no momento de elaboração dos projetos, muitos alunos partiram das dificuldades de aprendizagem das crianças, as quais foram identificadas durante o momento de observação, embora, também considerassem sugestões apontadas pelos professores das turmas.

Assim, ao orientarmos os projetos, percebemos a predominância de temáticas relacionadas às áreas de linguagem e matemática, sendo que chamava a atenção o fato de essa tendência repetir-se semestre após semestre. Essa constância incomodou-nos enquanto professores-orientadores do estágio, o que nos fez pontuar alguns questionamentos.

Por que outros aspectos pedagógicos não eram evidenciados nas propostas de estágio? Por que a preocupação da maioria dos alunos, no momento de elaboração de projetos, recaía sobre aspectos relacionados às áreas de linguagem e matemática? Que concepção de ação pedagógica os alunos estagiários e os professores das turmas cultivavam? Como compreendiam o currículo na educação infantil? Não haveria outros aspectos essenciais que poderiam estar sendo desprezados?

Com base nesses questionamentos, pensamos a importância de propor outro caminho, que nos permitisse trilhar ao encontro de novas descobertas e aprendizados. Pensamos, então, em prosseguir de um jeito diferente e resolvemos acompanhar dezoito alunos, matriculados no período da manhã, em direção a uma instituição de educação infantil, eleita como nosso lugar de chegar.

...Para onde pretendíamos ir

Nossa primeira preocupação foi definir aonde desejávamos chegar. Acreditávamos que apenas com a clareza de nossa intenção poderíamos conseguir êxito nos passos que sucederiam. Para nós, também era importante que os alunos entendessem a direção que pretendíamos seguir e reconhecessem que se mover em outra direção implicava, para além de atitude, em compromisso e planejamento.

Logo nos primeiros dias de aula da disciplina comunicamos nossa intenção aos alunos, a fim de discutirmos coletivamente a proposta. As declarações expostas pelo grupo deixaram explícitas a insatisfação dos alunos com o distanciamento que, segundo eles, muitas vezes existe entre os estudos desenvolvidos no curso e o cotidiano escolar.

⁴ Sediada nos municípios cearenses de Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Santana do Cariri e Iguatu, a Urca, enquanto instituição pública estadual, oferece cursos de graduação, programas especiais e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Em meio a essa discussão, consolidou-se o reconhecimento da importância do contato com a realidade presente em creches e pré-escolas, seguido do planejamento de ações que contribuíssem para o enfrentamento das necessidades constatadas. Ficou posto que elegeríamos uma instituição pública de educação infantil como campo de estudos, a fim de estabelecermos um diálogo que permitisse a investigação e a atuação dos alunos de maneira conjunta.

Como seguimos

Definida a proposta de trabalho, foi necessário escolher a instituição de educação infantil. Para tanto, os alunos foram orientados a formar duplas com a responsabilidade de apresentar a realidade de uma creche ou pré-escola da rede municipal de ensino. Nessa etapa, as duplas deveriam traçar um diagnóstico no tocante à dimensão do espaço, valendo-se de instrumentos de registro escrito e de imagens.

Com base nesse diagnóstico, seguiu-se a etapa de organização e análise dos dados pelas duplas, assim como a sistematização das constatações por meio de relatório. De posse desse material, foram realizadas apresentações em sala de aula, que favoreceram, ao lado da descrição das realidades observadas, debates reflexivos sobre as implicações do fazer pedagógico na educação infantil.

As apresentações suscitaram inquietações centradas nas limitações e nos comprometimentos que a forma de organização de certos espaços impunha. Nesse momento, apresentamos ao grupo uma referência bibliográfica voltada ao estudo dos espaços na educação infantil, destacando, dentre outros, o documento *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*, elaborado pela Diretoria de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por meio da Secretaria de Educação Básica em 2006, que visa orientar as ações de construção e adaptação dos espaços nas instituições de educação infantil. Além dos textos teóricos contemplados na disciplina, a leitura do documento oficial em sala chamou a atenção da turma por seu conteúdo. A maioria dos alunos declarou não o conhecer, mesmo as alunas que já atuavam como professoras afirmaram não o ter estudado antes.

Dentre as instituições pesquisadas pelos alunos, chamou-nos atenção a realidade de uma creche comunitária⁵ que funciona em período integral, curiosamente situada em um bairro próximo à universidade. As condições estruturais, e principalmente, a organização do espaço interno e externo destoavam das orientações pedagógicas e das recomendações apresentadas pelos documentos oficiais de orientação para a educação infantil.

De certo, a situação com a qual os alunos se depararam não representava exceção diante das condições em que poderiam se encontrar outras instituições comunitárias de educação infantil, espalhadas pelo Brasil. Campos (2006, p. 119) em seus estudos já expunha essa realidade ao enfatizar que:

As creches, especialmente as comunitárias e conveniadas, geralmente apresentam maiores deficiências quanto ao prédio e aos equipamentos, nos aspectos de conforto, saneamento e adequação à faixa etária. As pré-escolas, de forma geral, contam com melhores condições, porém, costumam ser restritivas quanto aos espaços para brincadeiras e atividades autônomas por parte das crianças.

Compreendemos que, historicamente, a associação da creche à função de guarda das crianças ante a necessidade dos pais tomarem parte no mundo do trabalho contribuiu para um tratamento centrado na concepção higienista e caritativa (HORN, 2004), dando a entender que tal prática nada tinha a ver com uma proposta educativa.

⁵ A creche comunitária mantinha parceria com a Secretaria Municipal de Educação, mas, segundo informações da direção da instituição, recebia doativos de pessoas da comunidade e doações de alimento do programa Mesa Brasil do Sesc, e de empresas da cidade. Ainda em relação à organização do trabalho da creche, cabe citar que os professores que nela atuavam pertenciam à rede municipal de ensino, permanecendo na instituição durante o primeiro turno, sendo substituídos em seguida por voluntários da própria comunidade.

Entendemos que, como resultado dessa concepção, os espaços, assim como a organização dos ambientes em creches, passaram a ser planejados em função do acolhimento, proteção e acomodação dos pequenos, ou seja, os lugares foram estruturados em função das atividades que tais cuidados demandavam.

De posse das informações e motivados pelo desejo de contribuir com a instituição, os estagiários consideraram pertinente que o desenvolvimento da proposta traçada para o estudo da disciplina tomasse como objeto a creche comunitária, seus desafios e carências.

Os objetivos almejados com essa sistemática de estágio era aproximar os alunos do exercício criativo de práticas amparadas pela reflexão e instrumentalização teórica a respeito de problematizações emergidas do cotidiano escolar. Nesse sentido, Nóvoa (2009) nos fornece elementos para entender que a formação de professores deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e em situações concretas. Em defesa dessa proposição, Nóvoa (2009, p. 34) chega a afirmar que:

Estamos perante um modelo que pode servir de inspiração para a formação de professores [...]. Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são “práticos”, mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa.

O que o autor supracitado valoriza é a condição de os professores, durante sua formação, serem desafiados a analisar, refletir, planejar e construir saberes pedagógicos imersos nas relações que desafiam a escola em seu cotidiano. Daí entendermos que o encontro com contextos escolares e suas realidades proporcionaria ao mesmo tempo a investigação e o reconhecimento de fatores intervenientes nas problemáticas identificadas, e conduziria a uma fundamentação que amparasse planejamento e ação.

Diante do lugar, a ampliação do olhar

Em contato com a instituição procedemos com a exposição do projeto de estágio. Enfatizamos a intenção de realizar atividades que contemplassem a observação, o planejamento e a atuação dos estagiários. A permissão para o desenvolvimento do trabalho indicava o começo da caminhada, que nos reservava muitas oportunidades de aprendizagem.

Visitas à instituição foram agendadas na perspectiva de que os alunos pudessem interagir melhor com o lugar. Sentir, tocar, pesquisar seus cantos, elementos e propriedades, pois só assim seria possível entender o porquê da presença e do uso de certas cores, objetos, construções e materiais.

As constatações feitas pelos alunos em seu contato com o ambiente da creche foram traduzidas em inquietações, angústias, dúvidas e descobertas, atestando a significação da experiência para sua formação. Ao nos remetermos à fala de alguns alunos, temos uma dimensão do que o contato direto com a instituição representou:

Começamos a percorrer o lugar para que pudéssemos observar melhor o ambiente. Comecei, então, a fazer comparações entre a realidade que me esperava e as teorias estudadas. A partir daí, pude calcular a distância muitas vezes existente entre os dois polos. (SHERLA MARA, 2010)⁶
Desse modo, o contato que tivemos foi suficiente para percebermos carências da creche, [...] ambiente que não considerava as necessidades das crianças (vários degraus que davam acesso à sala, banheiros e refeitório, por exemplo), ambiente externo muito amplo, mas não explorado, as salas de atividades

⁶ Os nomes dos alunos citados no texto foram mantidos com a devida autorização deles.

com pouca iluminação, necessitando de materiais e imagens que servissem a fins lúdicos e pedagógicos (LAVÍNIA RIBEIRO DE CASTRO, 2010).

também era visível que muitas vezes as crianças ocupavam aleatoriamente o espaço que lhes era oferecido, havendo pouca preocupação com a sua exploração durante as atividades (ANA CATARINA, 2010)

A adesão da gestão, dos professores e da equipe de funcionários muito contribuiu para a presença e a participação dos alunos no cotidiano da instituição. Isso se deu mediante a discussão conjunta da proposta em um encontro, no qual todos puderam compartilhar objetivos e expectativas e avaliar e sugerir outras estratégias de ação.

Nessa oportunidade, os alunos puderam conhecer melhor a história da creche, bem como sua organização e funcionamento. Os relatos expostos pelos funcionários da instituição foram registrados em vídeo, posteriormente retomados pelos alunos, gerando discussões e interpretações.

As declarações expostas pela equipe foram categorizadas numa série de temáticas contempladas durante a continuidade das aulas na universidade, em debates acerca de questões específicas como o financiamento da educação infantil, a formação docente para atuação em creches e pré-escolas, o papel das secretarias municipais de educação, o projeto político pedagógico, assim como o processo de autorização de funcionamento das instituições.

O caminho se fez ao caminhar

A construção de um projeto de ação pelos alunos, quando estávamos finalmente de posse de todas as informações necessárias, marcou o passo seguinte. Decidimos que as aulas para essa elaboração aconteceriam nas dependências do salão paroquial da comunidade, que se localiza ao lado da instituição, por entendermos que nossa presença nas proximidades da creche, ao optarmos por tal espaço para realização de nossos encontros, reforçaria o sentido de interação com a comunidade.

A escrita do projeto focou na reorganização do espaço na educação infantil, e sua elaboração tornou-se mais um momento de construção de sentidos e produção de conhecimentos, na medida em que os estagiários retomaram todas as referências que havíamos construído nas etapas posteriores. Dessa maneira, percebemos fluir a participação dos alunos sugerindo questões a serem abordadas, indicando referências teórico-metodológicas, fomentando conteúdos e ações.

Por meio das colocações dos alunos, avaliamos o sentido e a valorização concedida à proposta, como bem expressa o relato revelador de uma aluna sobre seu conhecimento acerca da intencionalidade da prática proposta pela disciplina: “Traçamos nosso projeto com o objetivo de refletir a dimensão estrutural e organizacional da instituição, planejando ações pedagógicas, visando contribuir para a superação de limites existentes” (MARIA DO BOM CONSELHO, 2010).

Com base no projeto de ação, definimos como estratégia a elaboração de possibilidades de organização pedagógica do espaço, amparadas por um referencial teórico-metodológico que apresentasse também sugestões práticas. Ao lado dessa decisão esteve a intenção de desenvolvermos atividades concretas de construção, no tocante à introdução de novas formas e materiais na composição dos ambientes em questão.

É importante frisar que todo o processo de planejamento e desenvolvimento de práticas contou com a participação dos professores, haja vista serem estes os agentes responsáveis por grande parte da organização do espaço.

De posse do projeto de ação, realizamos uma reunião com a equipe gestora e com os professores, a fim de apresentarmos e avaliarmos juntos as proposições nele contidas. Ao ser socializado, cada elemento ou espaço proposto foi explicado em seu objetivo e funcionalidade e amparado por uma justificativa teórica. Nesse ínterim, os professores foram tomados muito mais como parceiros na operacionalização das ações. Não bastaria a introdução de novas formas no

ambiente se os professores não compreendessem a função pedagógica que poderiam assumir durante o trabalho com as crianças.

A oficina com os estagiários foi promovida no salão paroquial da comunidade e privilegiou a troca de experiências – o que cada um sabia manusear e construir – no momento de confecção dos recursos com aproveitamento de materiais. Embora alguns alunos afirmassem não possuir habilidades artísticas, durante o trabalho foram capazes de manipular suportes, meios e instrumentos com criatividade, favorecendo a desmistificação da ideia de que o professor da educação infantil necessita de um “dom” específico para o desenho, ou um “jeito” para a produção de artefatos, concepções estas que julgamos próximas à concepção que alimenta o conceito de feminização do trabalho docente (CERISARA, 2002).

Ao tempo em que acontecia a oficina e nasciam novas projeções nas paredes, no piso e no teto, a direção da creche revelou-nos uma imensa quantidade de material emborrachado doado por uma empresa. O material que se encontrava amontoado em uma sala tornou-se matéria-prima de muitas construções, dentre elas, móveis, quadrados coloridos, tapetes e jogos. Foi possível ainda construir um ambiente repleto de livros, brinquedos, jogos e objetos, nascendo assim, uma sala batizada pelos alunos de “Cantinho das descobertas”.

Figura 1 – Realização da oficina



Fonte: Acervo dos autores, 2010.

Figura 2 – Vista parcial do espaço após a introdução dos elementos confeccionados



Fonte: Acervo dos autores, 2010.

Percebemos que a presença dos alunos e as atividades que propunham alterou não apenas o ambiente, mas as atitudes e a forma de pensar dos membros da instituição. Um fato que muito nos impressionou foi a realização de uma intensa faxina no prédio, empreitada pelas próprias funcionárias ao se sentirem motivadas diante das imagens e dos elementos que iam sendo distribuídos pelos alunos em todos os espaços.

No referente à aceitação das modificações pelas crianças, foi visível a satisfação provocada por essas introduções. Na medida em que dispúnhamos no espaço tapetes emborrachados, compondo figuras e imagens, faixas coloridas e móveis nos corredores e salas, além de formas coloridas nas paredes, passamos a observar que as crianças, sozinhas e em pequenos grupos, movimentavam-se curiosas.

Elas pegavam os materiais e deitavam-se sobre eles, rearranjando-os em função de brincadeiras. Essa interação dos pequenos com os materiais e os ambientes serviu-nos à percepção da diversidade de comportamentos e movimentações que um espaço estruturado e organizado pode promover.

Figura 3 – Cantinho das descobertas



Fonte: Acervo dos autores, 2010.

Ao concluirmos o trabalho de ambientação do espaço, passamos à etapa final do projeto, que consistiu na produção de um relatório pelos alunos e contemplou, ainda, a realização de um encontro com a participação da direção e dos professores da instituição, no intuito de avaliarmos a experiência e socializarmos as aprendizagens consolidadas.

Novamente frisamos nosso objetivo de que os profissionais dessem continuidade ao processo iniciado, seguindo desde o planejamento à execução e avaliação de suas intenções educativas em prol da melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, do desenvolvimento das crianças.

Por ocasião do período natalino, a creche promoveu um encontro com a comunidade, momento escolhido para inaugurar a nova organização de seu espaço. Desse encontro participaram as crianças, suas famílias, coordenadores municipais de educação, colaboradores e lideranças comunitárias num clima de celebração e interação. Na oportunidade, os alunos da Urca tiveram seu trabalho reconhecido como importante ação educativa, sendo que tal sentimento foi traduzido no discurso da líder comunitária durante o momento das homenagens.

Nas palavras dos alunos, tomadas como elemento de avaliação, constatamos a significação da experiência e os resultados que produziu, atestando a importância de atividades dessa natureza no curso de licenciatura em Pedagogia:

Foi gratificante o trabalho que realizamos na instituição, pois, ao tempo que melhoramos o espaço/ ambiente das crianças, possibilitamos aos professores e gestores pensar e repensar seu fazer pedagógico a partir da reflexão sobre e na ação (LUZIANA ARAUJO, 2010)

A experiência dos alunos do curso, desenvolvendo práticas nas instituições, tem inúmeras vantagens, uma delas está na possibilidade de vivência da teoria apreendida. Importante lembrar que a vivência do dia a dia nas instituições propicia aprendizagens paralelas além daquelas especificamente relacionadas à área de formação acadêmica (THICIANE PEIXOTO, 2010)

Mais que uma atividade de estágio num curso de formação de professores, fica claro, nas palavras dos alunos, que os aprendizados gerados foram relacionados a diferentes fontes e manifestaram naturezas diversas, o que sobrepôs a realização dessa experiência à mera instrumentalização para o cumprimento de exigências acadêmicas.

A título de conclusões

A vivência dessa experiência, que contemplou a formação de alunos do curso de Pedagogia da Urca em contato com a realidade de uma instituição de educação infantil como *locus* de investigação, reflexão e ação, indicou a possibilidade de construção de saberes na articulação teoria-prática por meio de processos de intervenção na realidade. Os saberes pedagógicos decorrentes do contato com situações concretas e reais nos espaços onde se configura o trabalho educativo com crianças, ao mesmo tempo em que se converteram num repertório de aprendizado, também apontaram para o reconhecimento de uma prática metodológica diferenciada no tratamento da produção de conhecimento.

Decorre que concluímos ser importante que alunos nos cursos de licenciatura construam saberes sobre a escola e a prática educativa que ela desenvolve, haja vista que situações práticas acontecem muitas vezes situadas num campo de conflitos e necessidades que precisam ser superados. Nesse sentido, durante os estudos da disciplina Prática de fundamentos da educação infantil no quarto semestre do curso de Pedagogia da Urca, intentou-se a efetivação de sua natureza prática, amparada pela investigação e reflexão pedagógica mediante a aproximação dos estudantes com a realidade das instituições, seguida pela construção de uma proposta de atuação numa das creches visitadas.

O envolvimento dos professores e da direção da creche foi decisivo para a consecução da proposta. Não houve a preocupação de negar ou transgredir a forma de organização do espaço anteriormente feita pela instituição, mas atemo-nos a acrescentar elementos e propor mudanças sempre em contato com os docentes, de modo a valorizá-los.

Ademais, os momentos de aprofundamento teórico e de pesquisa das possibilidades do uso de materiais alternativos, de arranjos e rearranjos do espaço, permitiram aos alunos operar com leituras e discussões, como também com a elaboração de objetos de caráter didático objetivando seus resultados pedagógicos.

Para as crianças, o espaço da instituição estruturado em função de suas necessidades representou a possibilidade de vivências e interações capazes de potencializar a formação de seus aspectos afetivos, estéticos e cognitivos, utilizados em situações orientadas ou mesmo espontâneas.

Certamente essa experiência, que envolveu um novo jeito de caminhar, revelou a importância de se pensar sempre outras possibilidades de ação em percursos que envolvem a formação docente na universidade e indicou a necessidade de tais realizações tomarem a relação teoria-prática de fato, como eixos na produção de saberes pedagógicos, articulando o conhecimento produzido na academia com as demandas que desafiam a escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2006.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CARROLL, L. Alice no País das Maravilhas. Trad. Rosaura Enchemberg. Porto Alegre: L&PM, 1999. (Coleção L&PM Pocket, v. 143). Título original: Alice's adventures in Wonderland.

CERISARA, M. B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 98).

DAVID, T. G.; WEINSTEIN, C. S. The built environment and children's development. In: WEINSTEIN, C.; DAVID, T. G. *Spaces for children's: the built environment and child development*. New York: Plenum, 1987. Pág. 41-72.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. *Mini Aurélio século XXI escolar*. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, M. das G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRAMER, S. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1994.

OLIVEIRA, Z. R. (Org.). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em janeiro de 2014.