



IV Congresso de Educação do CPAN  
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

## OS SENTIDOS DOS AMBIENTES EXTERNOS DA CRECHE

Eliza Kelly Grosman Amorim

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – PPGE

**RESUMO:** O presente trabalho traz uma pesquisa de mestrado que aborda o papel dos espaços nas creches. Apresenta um recorte sobre a compreensão dos sentidos que as professoras produzem sobre os espaços externos da instituição. Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se a pesquisa-intervenção voltada para a formação em serviço. Para a discussão do conceito de espaço/ambiente, elegeu-se a perspectiva histórico-cultural em diálogo com a abordagem de Emmi Pikler, com destaque para o papel o adulto na organização de ambientes que promovam a autonomia de bebês e crianças bem pequenas. O estudo é de natureza investigativo-formativa na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espaço externo; creche; formação de professores; abordagem Pikler.

### INTRODUÇÃO

Estudos têm mostrado que, nas últimas décadas, a dimensão física dos ambientes de Educação Infantil tem sido investigada por pesquisadores de diferentes áreas, tais como Psicologia, Arquitetura e Educação. No entanto, poucos estudos se preocupam com os pátios escolares. Os Parâmetros Nacionais para Instituições de Educação Infantil de Infra-Estrutura (BRASIL, 2006), documento orientador elaborado pelo Ministério da Educação, tem destacado a importância do planejamento e da organização espacial desses ambientes nas práticas cotidianas com bebês e crianças pequenas, e apontam para a necessidade de os adultos considerarem os desejos e interesses desses sujeitos oportunizando meios para que esses sujeitos possam se desenvolver plenamente. Embora o material ofereça suporte técnico-científico, é frequente encontrar ambientes organizados sem reflexão crítica acerca das intenções pedagógicas e de sua conexão com o projeto político pedagógico da unidade de educação, sobretudo quando se trata do espaço externo. Grande parte da jornada diária de bebês e crianças se passa em áreas



**IV Congresso de Educação do CPAN**  
**III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN**  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

internas, principalmente nas salas de referência, reservando pouco tempo para experiências com os espaços livres de edificação. Além disso, o brincar com a terra e a água em áreas verdes também mostra-se incipiente. Haddad e Horn (2013, p. 9) chamam a atenção para o quanto que a infância vivenciada em ambientes de educação coletiva se traduz em “crianças trancadas entre quatro paredes, sentadas em cadeiras, deitadas em berços, confinadas a ver o sol, a sentir o ar em espremidos intervalos de tempo ou através de janelas estreitas.” Este fato é apresentado no estudo de Horn (2013) acerca da utilização dos espaços dos espaços externos das instituições do Proinfância, onde revelou que:

Existe uma clara divisão entre a atividade pedagógica como exclusiva dos espaços internos e a atividade de diversão e desafogo para os espaços externos, o que evidencia uma atitude de tomar a sala de aula como lugar privilegiado de todas as atividades consideradas como educativas (HORN, 2013, p. 5).

Desse modo, as salas de atividades ganham centralidade na proposta pedagógica e o brincar no espaço externo e com elementos diversificados ganham lugar secundário. Justificando, assim, a necessidade de investir em pesquisas voltadas para a compreensão do espaço externo como um lugar propício e impulsionador para as mais diversas aprendizagens.

Os projetos de educação de crianças ao ar livre foram evidenciados desde os jardins de infância de Froebel, na Alemanha, em 1840, até os parques infantis de Mário de Andrade, em São Paulo, nos idos 1930, A limitação do uso dos espaços externos vai na contramão do que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), ou seja, que o cuidar e o educar contemplem também as áreas externas das unidades, proporcionando os direitos de deslocamentos, dos movimentos amplos nos espaços internos e externos da instituição.

A questão do ambiente com áreas verdes é destacado no documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, redigidos por Campos e Rosemberg (BRASIL, 2009b). Esse documento deixa claro que as crianças têm direito ao contato com a natureza e que as instituições devem abrigar plantas e canteiros. Também destaca que os ambientes devem oportunizar tempos e espaços para brincar com água, argila, areia, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza. O texto também orienta que a estrutura física tenha local para tomar sol,



IV Congresso de Educação do CPAN  
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

dispor de janelas mais baixas e com vidros transparentes para que possam apreciar a área externa. Além disso, devem propiciar passeios ao ar livre, visitas à parques, jardins e zoológicos, onde as crianças tenham oportunidade observar, amar e preservar a natureza e os animais. O documento versa ainda a respeito de orçamentos para construção, reforma e conservação das creches, de modo que se destine recursos para manutenção de área verde no entorno ou dentro da creche, prevendo, inclusive, que os municípios organizem projetos voltados para a arborização e jardinagens nestas instituições. Sobre os projetos arquitetônicos, os critérios estabelecem que os desenhos devem criar condições para o plantio de pequenas hortas e árvores frutíferas de rápido crescimento.

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis; Nossas crianças têm direito ao sol; Nossas crianças têm direito de brincar com água; Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza; Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre; Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza; Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais; Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes; Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos; Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza. (BRASIL, 2009b, p. 18, grifos nossos).

Como é possível perceber, o texto deixa claro a importância desse contato da criança com as áreas externas e com os elementos da natureza.

Diante do exposto, parece-nos oportuno a problematização do uso dos espaços externos da educação infantil a fim de ampliar e qualificar as experiências ofertadas nesses ambientes.

A partir dessas ideias, a pesquisa tem o objetivo de compreender os sentidos que as professoras produzem sobre os espaços externos de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora, MG. Assim, são questões de estudo: Como os espaços externos são organizados? Quem participa dessa organização? Quais os pressupostos teóricos para a organização desses espaços? Qual a frequência de transformação espacial dos espaços externos?

## REFERENCIAL TEÓRICO



**IV Congresso de Educação do CPAN**  
**III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN**  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

Assentada na Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Vigotski, que concebe o meio como elemento inerente ao processo de desenvolvimento da criança, ele ganha destaque no projeto de educação. Para esse autor, o meio não pode ser concebido como uma condição estática e exterior, mas, sim, como elemento processual e dinâmico do desenvolvimento. De acordo com Vigotski (2010, p. 683), “Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade.” E continua: “[...] não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 684).

Também de Vigotski (2010, p. 695) o estudo que destaca o meio e a cultura como aspectos determinantes no desenvolvimento infantil quando argumenta que: “o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento”. No entanto, para esse autor, não há uma criança que interage com o ambiente, mas sim uma conexão entre criança e meio dada na vivência.

Vigotski (2010) enfatiza a importância de se estudar a personalidade e o ambiente da criança como uma unidade. Essa unidade é a vivência, isto é, “uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade” (VIGOTSKI, 2004 *apud* PRESTES, 2012, p.129).

Igualmente, entendemos que o espaço da educação infantil só pode ser concebido na perspectiva relacional, ou seja, na vivência da criança. Nesse sentido, o espaço significado particular, transformando-se em lugar (TUAN, 1983), quando é vivenciado pela criança, sobretudo nas interações e brincadeiras cotidianas. Nessa perspectiva, o ambiente não é cenário onde a educação acontece, um aspecto secundário; ele é elemento constitutivo da prática pedagógica e não pode ser encolhido a um aspecto secundário ou a mero cenário ou plano de fundo onde as práticas acontecem (MOREIRA, 2011).

Para Ceppi e Zini (2013, p. 122), a organização do espaço/ambiente se trata de “um evento altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas em termos sociais, culturais e políticos” que se configura num elemento constitutivo da



**IV Congresso de Educação do CPAN**  
**III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN**  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

própria prática educativa. Para Loureiro (2012, p. 108), o ambiente é uma síntese tanto da dimensão natural, quanto da dimensão social.

Portanto, o ambiente é um conjunto de relações sociais que estabelecemos entre nós e com a natureza em um determinado espaço de tempo. Logo, o ambiente não é uma categoria dada, mas uma construção que nos situa no mundo e que envolve cultura, economia, valores, conhecimentos, interesses e necessidades materializados em um território.

Desse modo, cabe ao adulto planejar o espaço, desde a dimensão arquitetônica até a seleção de objetos, ofertando à criança um ambiente de possibilidades diversas de experiências, no entanto, priorizando a autoria na construção de lugares. Isso exige do adulto observação e escuta atenta, de modo que permita-lhe conhecer os desejos e necessidades das crianças - mesmo quando “falam” apenas por meio dos corpos. Ostetto (2017, p. 62) comenta que, enquanto observam atentamente as brincadeiras, o adulto poderá “levantar dados, fazer um inventário, sobre os conhecimentos que estão envolvendo as crianças, sobre seus interesses, sobre os temas que as estão mobilizando”. Ao identificar estes elementos, o adulto será capaz de propor outras possibilidades que ampliem as aprendizagens das crianças. E isso precisa ocorrer continuamente.

Antônio Nóvoa (1999) ressalta o papel do educador neste empreendimento e o nomeia como ação-reflexão-nova ação. Para este estudioso, esse exercício de refletir sobre os desdobramentos da prática é fundamental para o trabalho docente. Essa ideia também aparece no livro *Pedagogia da Autonomia* de Freire (2001). Ao observar e escutar a criança, o educador tem condições de planejar o ambiente de modo que favoreça e intensifique seu desenvolvimento.

Rinaldi (2012) e Gandinni (1999) entendem o espaço como “terceiro educador”. As autoras salientam que, ao falar de espaços educadores, também estamos falando de uma forma de linguagem que precisa ser escutada. Na *Pedagogia Reggiana*, do educador italiano Loris Malaguzzi, escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, significa considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências cotidianas.



IV Congresso de Educação do CPAN  
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

Portanto, escutar é um verbo que implica atividade e reciprocidade – escutar e ser escutado – ouvir, não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos (LINO, 2014, p. 143). Nessa perspectiva de autonomia, os estudos iniciados com Emmi Pikler, no Instituto Lóczy, em Budapeste, nos anos 1940, trazem a necessidade organizar ambientes desafiadores para o livre brincar desde os primeiros meses de vida. Seus estudos também advertem para a importância de se respeitar o corpo da criança de deixa-la explorar livremente os espaços com experiências diversificadas (FALK, 2011; FOCHI, 2015).

Ainda falando sobre escuta, dentro da proposta de Pedagogia Reggiana a escuta tem um papel central. Para Loris Malaguzzi, escutar é estar receptivo ao que o outro tem para comunicar. E é nessa escuta atenta que o adulto deve buscar elementos para organizar os espaços com materiais provocativos e que estimulem a autonomia e os deslocamentos autônomos dos bebês, uma vez que “a atividade autônoma é uma necessidade, já desde cedo” (FEDER, 2011, p. 68). Os estudos de Emmi Pikler têm muito a contribuir neste aspecto, tendo em vista que trazem reflexões acerca dos ambientes desafiadores para a exploração livre desde o nascimento do bebê.

Ao se falar de experiência e autonomia, remete falar sobre a necessidade de se oferecer mais oportunidades para as crianças se relacionarem com os espaços externos da creche, de modo que possibilite ampliar seus sentidos.

Flores e Tiriba (2016) enfatizam a importância dos cursos de formação de profissionais – especialmente da educação infantil – romperem com esta lógica que empareda. É preciso que os profissionais também tenham oportunidades de viver experiências brincantes e experimentar os sentidos que emanam da natureza.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa segue a abordagem qualitativa e se constitui numa pesquisa-formação pautada na perspectiva crítica de colaboração. Tendo como foco a colaboração entre os participantes, o trabalho é organizado de maneira voluntária, intencional e de reciprocidade. Portanto, não é apenas o pesquisador que constrói conhecimento enquanto investiga uma questão, mas todos os sujeitos envolvidos. Nesta perspectiva, durante a pesquisa “há transformação de si e do outro” (MAGALHÃES, 2012, p. 13-14).



IV Congresso de Educação do CPAN  
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

Para Ibiapina (2016) esse paradigma metodológico pode ser compreendido como “[...] atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva” (IBIAPINA, p. 48). Segundo a autora, esse modelo de pesquisa contribui para romper com a distância existente entre conhecimentos acadêmicos e práticos, na medida em que não se considera apenas o saber produzido e sistematizado no contexto acadêmico, mas, sobretudo àqueles que emergem nas vivências cotidianas dos professores.

Nessa abordagem metodológica, o embate de ideias é desejável e necessário, visto que é a partir do questionamento de ideias contraditórias compartilhadas pelo grupo que as mudanças e transformações de práticas cristalizadas pelo tempo poderão ocorrer. Nas palavras de Ibiapina (2016, p. 51),

Nesse movimento interativo, os partícipes negociam sentidos, compartilham significados, questionam ideias fossilizadas, concordam ou discordam dos pontos de vistas expostos pelos companheiros, fazendo uso de descrições, informações e confrontos justificados que desencadeiam a reelaboração das práticas e a compreensão da unidade teoria-prática

Dessa forma, a colaboração entre pesquisador e professores no âmbito da pesquisa acadêmica é forjada por meio “de interações questionadoras sobre as práticas educativas que os docentes desenvolvem”<sup>1</sup>. Nesse processo, cabe ao pesquisador, em concordância com os professores determinar “os procedimentos de confronto e de reelaboração destas práticas no decorrer da organização formal da investigação”<sup>2</sup>.

Sobre a organização do processo de pesquisa Ibiapina (2016) esclarece que primeiro momento, a organização parte do interesse do pesquisador em investigar determinado aspecto da prática docente ou por um objeto de pesquisa, mas depois de estabelecer as parcerias necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, é possível, “a partir das relações de partilha, da negociação de sentidos e de significados produzidos no processo de reflexão crítica”<sup>3</sup> estabelecer objetivos comuns. Produzindo, desse modo, “saberes de forma colaborativa”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> (Ibidem, p. 44)

<sup>2</sup> (Ibidem)

<sup>3</sup> (Ibidem, p. 46)

<sup>4</sup> (Ibidem)



**IV Congresso de Educação do CPAN**  
**III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN**  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

A interação entre parceiros com níveis diferentes de competência é importante para que a colaboração se efetive, pois, colaboração requer ajuda de uma pessoa com maior experiência na realização de uma determinada atividade, neste caso a pesquisa. Nesse processo se desenvolve conjuntamente uma ação formativa promotora do desenvolvimento “pessoal e profissional de professores” (IBIAPINA, 2008, p. 34).

A pesquisa colaborativa não pretende que os professores participantes assumam o papel de co-pesquisadores, no sentido de participar de todos os processos formais de uma pesquisa com as mesmas responsabilidades de o pesquisador, “o objetivo de trabalhar colaborativamente representa oportunidade para que os professores participem como coprodutores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores” (IBIAPINA, 2008, p. 32). Também é importante esclarecer que cooperar e participar não é o mesmo que colaborar, tendo em vista que colaboração implica negociar responsabilidades e condições para que todos os participantes possam se expressar, tanto nos momentos de explicitar as dificuldades, como nos de compartilhar e interpretar as teorias que lhes são subjacentes, bem como nos momentos de negociação que ocorrem durante o processo de investigação.

Para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa de perspectiva crítica Ibiapina (2008) orienta a observação de alguns procedimentos necessários para a condução da pesquisa. Ela destaca as seguintes ações: sensibilizar os sujeitos envolvidos na pesquisa; acordar espaços e tempos; diagnosticar quais são as necessidades formativas do grupo, assim como, os conhecimentos que o grupo já tem a respeito da temática investigada e as sessões reflexivas de análises das práticas docentes (IBIAPINA, 2008).

Igualmente, a autora alerta que é necessário observarmos outros princípios, como apresentar aos sujeitos de pesquisa um resumo no qual o pesquisador explicita seu entendimento sobre o que considera ser uma pesquisa colaborativa e ouvir dos participantes o entendimento que eles têm sobre o que é colaborar em uma pesquisa e na educação. Nesse movimento, é possível negociar com os sujeitos da pesquisa “as atribuições do mediador (pesquisador) e dos colaboradores (professores). A síntese dessa discussão faz emergir, claramente, a função de cada um no processo de desenvolvimento da pesquisa...” (IBIAPINA, 2008, p. 38).

A pesquisa colaborativa pressupõe uma dinâmica de ida e volta entre teoria e prática requerendo dos partícipes constante reflexão sobre seu modo de agir, pensar e na



**IV Congresso de Educação do CPAN**  
**III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN**  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

possibilidade de mudança por meio da reflexão crítica do que é apontado pela/na unidade teoria-prática (IBIAPINA, 2008, 2016).

Os momentos de reflexão sobre a prática ocorrem, formalmente, por meio das sessões reflexivas entendidas “como contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão” (SZUNDY, 2005, p. 90).

Nesses contextos formativos é possível lançar mão de registros realizados pelo pesquisador por meio da nota de campo, vídeo gravação, fotografias com vistas a analisar e discutir colaborativamente as ações pedagógicas das docentes, neste caso específico, sobre as ações de leitura literária para e com os bebês e crianças bem pequenas no berçário.

Conforme Ibiapina (2016, p. 43), “[...] o cruzamento das interpretações produzidas, no âmbito da investigação representa o campo de colaboração criado na pesquisa conjuntamente por pesquisadores e professores”. Nesse sentido, é fundamental que as sessões reflexivas, as entrevistas sejam registradas e transcritas para que não se perca nenhum detalhe importante para o desenvolvimento da investigação.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, será realizado um levantamento dos estudos nacionais que abarcam a temática do espaço externo na educação infantil entre os anos de 2009 e 2019 nos seguintes sítios: Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes; Anais da ANPEd – GT 07 (Educação Infantil) e Anais do GRUPECI. Os trabalhos serão classificados por ano, título, autor e universidade.

A produção dos dados empíricos será feita numa creche conveniada do município de Juiz de Fora, MG, que possui área externa ampla e diversificada, utilizando-se os seguintes instrumentos: a observação participante e o registro em diário de bordo; a fotografia e encontros reflexivos com as professoras (contexto de pesquisa-formação). A escolha dessa creche deveu-se ao fato de possuir área externa verde utilizada pelos bebês e crianças na maior parte da jornada diária.

Para as observações serão consideradas as rotinas da creche (para verificar se as crianças frequentam as áreas externas e por quanto tempo nelas permanecem); avaliar se é permitido que as crianças tenham contato livre com elementos da natureza (folhas, gravetos, pedras, insetos, terra, frutos, entre outros) e objetos não estruturados; e



analisar se há sinais da participação das crianças na organização e/ou reorganização desses espaços ou se eles são sempre projetados pelos adultos.

## O CONTEXTO DA PESQUISA

Atualmente, a creche atende a 165 crianças, sendo 48 bebês (3 a 18 meses), 117 crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), oriundas de diferentes bairros do município. A creche está situada no centro de Juiz de Fora, parte alta do centro comercial. Foi inaugurada no dia 04 de fevereiro de 1988 iniciando o atendimento com crianças em 1988.

Trabalham na instituição uma coordenadora, oito professoras de berçário, três professoras de turma de três anos, quatro professoras de turmas de dois anos, cinco auxiliares de turma, cinco serviços gerais, duas cozinheiras e uma assistente administrativo, totalizando 29 funcionárias.

A creche tem prédio próprio, com área total de 1078 metros quadrados, sendo 751 metros quadrados de área construída e 327 metros quadrados de área livre/área externa. Sua estrutura física está dividida em: 01 hall de entrada, 01 refeitório, 01 Cozinha, 01 despensa de alimentos, 01 sala da coordenação, 01 banheiro comunitário, 01 banheiro de funcionários, 01 sala berçário I, 01 sala berçário II, 01 solário do berçário, 04 salas de turma de 2 anos, 01 almoxarifado, banheiro das crianças, lavanderia, um quintal e uma biblioteca.

A instituição contempla vários ambientes com finalidades educativas, dentre eles, o quintal, no qual existem plantas ornamentais, árvores frutíferas (acerola, pitanga e goiaba), canteiros de hortaliças como couve, rúcula, boldo, alface, tomate, hortelã, hortelã peluda, peixinho, cebolinha, parreira de chuchu (que possui uma cortina sensorial elaborada com tampinhas de garrafa pet), jiló, berinjela e orégano. Além disso, possui árvores com pêndulos e móveis, caixotes, brinquedos pouco estruturados, galinheiro, cones, bambolês, caixas de papelão. Toda estrutura é utilizada e cuidada com participação das crianças.

Os profissionais em sua maioria, que trabalham diretamente com as crianças, se enquadram nos preceitos da LDB 9394/96 que, no artigo 62, que diz respeito a formação profissional deixando claro que



**IV Congresso de Educação do CPAN**  
**III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN**  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

A formação dos docentes para atuar na educação básica, far-se á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, *on-line*).

Como complementação, é realizada a formação continuada nos dias pedagógicos, que ocorre uma vez por mês, durante três horas, no período da tarde, destinada todos os profissionais da instituição. Além das trocas diárias, nesse dia, ocorre uma formação mais organizada. Em parceria com a professora de referência, a coordenadora elege temas pertinentes ao cotidiano da creche e que merecem ser melhor explorados. Dessa forma, são escolhidos estudos de autores renomados e que se dedicam à pesquisa no campo da educação infantil. Portanto, pode-se dizer que todos os funcionários da instituição são envolvidos com o trabalho com as crianças e possuem conhecimento sobre o Regimento e Currículo da Educação Infantil, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), bem como no que diz respeito aos fundamentos teóricos que tratam de crianças menores de seis anos.

## **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

A pesquisa está em construção e ainda não apresenta dados elaborados. No entanto, a pesquisa sugere que ações de intercâmbio e colaboração entre a universidade e a creche mediante pesquisa-formação podem contribuir significativamente para a elaboração de políticas de formação dos educadores de creche.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Artmed Editora, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB no 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009a.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das Crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6. ed. Brasília. MEC, SEB, 2009b.



IV Congresso de Educação do CPAN  
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Penso Editora, 2013.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora. 2. ed., 2011

FEDER, A. **Una mirada adulta sobre el niño en acción:** el sentido del movimiento en la protoinfancia. Buenos Aires: Cinco, 2011.

FLORES, M. L. R.; TIRIBA, L. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16. 2016.

FOCHI, P. S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Penso. Porto Alegre. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HORN, M. G. S. **Diagnóstico da utilização dos espaços físicos das unidades do Proinfância, por amostra, apontando as principais distorções, subutilizações e dificuldades na organização dos espaços físicos conforme proposto no projeto.** COEDI/ MEC, 2013.

HORN, M. G. S.; HADDAD, L. Mais do que um lugar para gastar energia. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, Grupo A, n. 34, p. 8-11, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008..

LINO, D. A qualidade do contexto na educação de infância perspectiva da através da escolha e do envolvimento. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 3, p. 137- 154, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação:** um olhar da ecologia política. Cortez Editora, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração (PCCol). In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola:** recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In.: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J.. **Diálogos de Pesquisas sobre crianças e infâncias.** Niterói, Rio de Janeiro, Editora da UFF, 2010.



IV Congresso de Educação do CPAN  
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN  
*'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'*

MOREIRA. **Ambientes da infância e formação do educador**: arranjo espacial no berçário. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. 1999.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a- Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, maio 2017.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra. 2012.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo, 2018.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar. **São Paulo: Difel**, p. 01-22, 1983.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.