

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FERNANDA GRZEBIELUCKA

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS
ESPAÇOS E TEMPOS COMO MEDIADORES DE APRENDIZAGENS

PONTA GROSSA

2022

FERNANDA GRZEBIELUCKA

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS
ESPAÇOS E TEMPOS COMO MEDIADORES DE APRENDIZAGENS

Trabalho de conclusão de curso apresentado para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende
Peroza

PONTA GROSSA

2022

FERNANDA GRZEBIELUCKA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
OS ESPAÇOS E TEMPOS COMO MEDIADORES DE APRENDIZAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza
(Orientadora)
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Daiana Camargo
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Ms. Izabelle Cristina de Almeida
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Ms. Karina Regalio Campagnoli
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais e familiares, e a todos aqueles que estiveram comigo nessa caminhada.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e por ter me sustentado e me dado forças todas as vezes que pensei em desistir. Obrigada por me guiar e me mostrar o quanto eu sou capaz e forte.

Agradeço a todos os meus professores que, nesses anos, me auxiliaram no meu crescimento profissional e pessoal. Tenham a certeza de que há um pouco de cada um de vocês em mim.

Aos meus pais Frederico, que mesmo não estando mais entre nós tem grande influência de eu ter escolhido esse Curso, e à minha mãe Cleonice, por todas as vezes que orou pela minha vida e para que tudo desse certo. Agradeço aos dois, meus exemplos de vida, força, perseverança, coragem, esperança, amor e caráter. Serei grata eternamente a vocês.

À minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza, com grande admiração pela sua dedicação ao contribuir com seus ensinamentos, sabedoria, calma e paciência, dizendo sempre que tudo daria certo. Obrigada por ter me auxiliado desde a iniciação científica, pelas muitas orientações, onde aprendi muito, por todos os aprendizados oportunizados e por contribuir significativamente para a ampliação dos meus conhecimentos.

Ao programa de atividades da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP), pela oportunidade de iniciar com a pesquisa voluntária de Iniciação Científica, participação esta que me proporcionou o crescimento na vida acadêmica e, principalmente, no campo de pesquisa.

Agradeço também ao meu noivo que, com muita paciência e dedicação, me apoiou nesses meses que, por muitas vezes, foram estressantes e difíceis.

E agradeço, também, aos meus colegas do curso de Pedagogia e amigos de outros cursos, que sempre estiveram a postos para me ouvir e me auxiliar no que eu precisasse, A vocês, o meu “muito obrigada”!

Além disso, quero deixar meu agradecimento a banca que aceitou participar e realizar a leitura do meu trabalho, obrigada pela disponibilidade e por todo apoio que me deram.

E aos demais familiares, que torceram por mim nessa jornada, me apoiaram e entenderam minhas ausências nesse momento, pois o estudo exigia tempo e dedicação.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil como mediadores de aprendizagem. Tem como objetivo compreender quais aspectos da organização do tempo e do espaço pode contribuir para o máximo desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Portanto, para alcançar o objetivo principal desta pesquisa foram definidos os objetivos específicos: a) analisar como o tempo e o espaço são concebidos em diferentes abordagens teóricas que vêm influenciando as propostas pedagógicas para a Educação Infantil no Brasil; b) identificar as concepções de tempo e de espaço que as professoras possuem e vivenciam em suas práticas na educação infantil; c) compreender em que medida a organização do tempo e do espaço podem favorecer o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A pesquisa é de natureza qualitativa, de tipo exploratória. Os encaminhamentos se deram a partir da utilização de um questionário, em duas instituições de Educação Infantil, sendo uma pública e uma privada do município de Ponta Grossa, esse questionário foi utilizado como ferramenta para a coleta de dados. Para embasamento teórico, foram utilizados pesquisadores que dialogam com pedagogias participativas e corroboram para uma organização mais autônoma e significativa das experiências na organização dos tempos e espaços, tais como Franco (2015), Oliveira-Formosinho (2007), Almeida (2002), Vygotsky (1999) e Mello (2007), dentre outros. Como resultados identificamos que, apesar de haver um quantitativo significativo de trabalhos que tratam do tempo e espaço na Educação Infantil, o número de estudos ainda é pequeno se relacionado ao campo da Educação Infantil, portanto, há necessidade de maior quantidade e qualidade nas publicações; por mais que haja publicações e que as professoras que responderam ao questionário tenham visto algo relacionado ao tempo e ao espaço na Educação Infantil no processo de formação inicial ou continuada, as práticas que afirmam ter estão descontextualizadas das abordagens participativas, já que as rotinas não consideram a participação da criança e demonstram uso maior da sala de aula do que o espaço externo. Percebe-se a existência de uma contradição entre o plano teórico das abordagens participativas, demonstrando a importância do tempo e espaço para o desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens, e as práticas que ainda revelam uma organização na perspectiva do adulto, em relação ao tempo e espaço, revelado em uma rotina engessada, na escassa participação da criança e tendo o espaço em segundo plano. No que tange às contribuições, destaca-se que o estudo favorece um olhar mais significativo para pensar o tempo e espaço na Educação Infantil, o papel do espaço e dos materiais como educadores, assim como a importância da participação da criança na organização do tempo e do espaço.

Palavras-chave: Tempos. Espaços. Experiências. Formação de professores. Desenvolvimento. Aprendizagem. Educação Infantil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre as pedagogias transmissivas e participativas	44
Quadro 2: Número de trabalho ao longo do período	53
Quadro 3: Instituições em que as pesquisas foram realizadas	55
Quadro 4: Pesquisas mais relevantes para esse estudo	56

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Rotina da professora 6	75
Figura 2: Planejamento de aula professora 3.....	76
Figura 3: Planejamento de aula professora 7	77
Figura 4: Planejamento de aula professora 2.....	77
Figura 5: Planejamento de aula professora 6.....	78
Figura 6: Rotina professora 9	79
Figura 7 – Imagens do espaço da escola da rede privada enviadas pelas professoras participantes	83
Figura 8 – Imagens do espaço enviadas pelas professoras participantes	84

LISTA DE SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular.
- CF** – Constituição Federal.
- CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil.
- COVID-19** – Coronavírus 19.
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- EI** – Educação Infantil.
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC** – Ministério da Educação.
- P** – Professora.
- PPP** – Projeto Político Pedagógico.
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso.
- THC** – Teoria Histórico Crítica.
- RCNEI** – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil.
- UEPG** – Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- UNB** – Universidade Nacional de Brasília.
- UNIJUI** – Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – A CRIANÇA, O TEMPO E O ESPAÇO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	18
1.1 A CRIANÇA, O TEMPO E O ESPAÇO NAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS..	20
1.2 A CRIANÇA, O TEMPO E O ESPAÇO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	31
1.3. AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS	40
CAPÍTULO II – OS TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS DOCENTES.....	50
2.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO	51
2.2 A ORGANIZAÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS.....	58
2.2.1 Perfil das profissionais.....	59
2.2.2 As experiências de docência das participantes na Educação Infantil ..	63
2.2.3 Os tempos e espaços na prática docente das participantes	71
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, OS TEMPOS E OS ESPAÇOS EM ANÁLISE.....	88
3.1 “CRIANÇA” OU “ALUNO”? : A IDENTIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	88
3.2 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO: EM PAUTA AS ROTINAS	93
3.3 O TEMPO E O ESPAÇO COMO MEDIADORES DE APRENDIZAGENS	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO.....	109
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO.....	112
APÊNDICE 3 – CARTA DE APRESENTAÇÃO ESCOLA PÚBLICA.....	114
APÊNDICE 4- CARTA DE APRESENTAÇÃO REDE PARTICULAR.....	116

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática dessa pesquisa se deu a partir da participação no Projeto de Iniciação Científica promovido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, iniciado no ano de 2019, tendo como tema “a organização pedagógica na Educação Infantil: espaços e tempos como mediadores de aprendizagens”. Naquele ano as escolas da rede municipal de Ponta Grossa iniciaram um processo de adequação dos espaços conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propunha o trabalho na Educação Infantil a partir de campos de interesses. A partir deste documento, foram elaborados os novos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação do município.

Em 2019, eu estava atuando como professora regente em um CMEI de Ponta Grossa e pude acompanhar essas mudanças, juntamente com todas as outras escolas e professores da rede. A solicitação era de que as instituições repensassem a organização dos espaços e tempos da Educação Infantil. No entanto, era necessário, além de uma mudança física no ambiente e em sua organização, que cada um repensasse a sua prática pedagógica para que, dessa maneira, se atentasse para as necessidades, a curiosidade e o anseio por conhecimentos das crianças.

Mas, novas propostas assustam e não ter conhecimento sobre o assunto nos deixa sem reação, muitas vezes. E foi isso que aconteceu com a maioria dos professores. Houve, no início e penso que até o atual momento, uma grande resistência quanto ao atendimento, pelas professoras, dessa demanda de reorganização dos espaços e tempos dentro das escolas.

A partir dessa situação, de não aceitação à mudança, comecei a pensar nessa organização de espaço e tempo dentro do ambiente escolar e em todos os benefícios que essa mudança traria para as crianças.

Porém, em 2020 esse processo de organização dos espaços e tempos que vinha aos poucos tomando forma segundo às diretrizes e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi interrompido devido à pandemia causada pelo Coronavírus. As escolas tiveram que ser fechadas e, conseqüentemente, as aulas suspensas por um longo tempo. Dessa forma, a organização do tempo e espaço que tanto estava em discussão no período de 2019, teve que ser repensada novamente, pois as

escolas passaram a lidar com novas perspectivas de tempo, espaço, interações e processos educativos em sistema remoto, híbrido e, mesmo, no presencial com restrições de interações.

Portanto, os espaços passaram a ser organizados dentro da casa de cada criança, os planejamentos e as atividades das professoras focavam em atividades que pudessem ser realizadas em outros lugares, que não a escola.

Nós, também, estudantes no final do Curso de Pedagogia, tivemos que nos adaptar a essa nova rotina, realizando o curso de forma remota e, até mesmo, fazer o Estágio Curricular obrigatório do curso em meio a Pandemia. No início foi difícil, pois era tudo novo, tanto para nós estudantes, como para os professores das escolas que estávamos realizando o estágio e para os professores da Universidade. Porém, o espírito de empatia e o trabalho em grupo nos ajudou a passarmos por essas situações e seguir em frente.

Em 2020, demos continuidade ao projeto de Iniciação Científica, no qual desenvolvemos um estudo sobre a relação de tempo e espaço na educação infantil, analisando os impactos do ensino remoto, devido ao avanço da COVID-19. No entanto, enfrentei dificuldades para desenvolver o projeto, pois os horários para o estudo ficaram cada vez mais escassos devido à grande demanda do trabalho e situações do dia-a-dia. Era preciso ter foco e, deixando a iniciação científica, me dediquei ao projeto do TCC, cujos resultados trago neste trabalho.

No início de 2021, o avanço da pandemia chegou a números alarmantes de mortos e contaminados. A vacinação lenta deixava muitas incertezas sobre um retorno seguro às escolas públicas, mas foi possibilitada na rede privada do município. Nesse contexto, assumi o cargo de auxiliar de coordenação em uma escola da rede privada, o que me fez olhar com outros olhos para toda essa organização que venho pesquisando. Nesse cenário pandêmico, a interação entre as crianças, entre o professor e as crianças, assim como a organização do tempo (remoto-presencial-híbrido) tiveram que ser ressignificados dentro das escolas, devido às orientações de distanciamento indicados pelas autoridades de saúde, para que o contágio fosse evitado.

Todo esse contexto possibilitou muitas reflexões. Desde o começo do curso, em algumas disciplinas como Psicologia, Ludicidade, Fundamentos Históricos da Educação, entre tantas outras, discutimos a necessidade das interações, da troca de experiências entre as crianças e delas com os adultos na mediação com o

conhecimento. Essa interação com o meio em que está inserido e, também, a mediação do professor, auxilia no desenvolvimento da criança. Mas, por segurança, a organização tanto de espaço quanto de tempo passou a ser pensada de outra forma, com o foco sempre no desenvolvimento da criança, porém, com toda a segurança necessária.

Perante todo esse cenário pandêmico, algumas indagações surgiam, e pensando tanto nas crianças quanto nos professores, passamos a indagar sobre experiências e desafios relacionados com a mediação docente qualitativa, os tempos e espaços para a educação.

Diante disso, considerando todos os impactos da pandemia nos processos educativos das crianças, indagamos: **em que medida a organização de tempo e espaço pode contribuir para promover o máximo desenvolvimento da criança na Educação Infantil?**

Para tentarmos responder, propomos como objetivo geral do estudo, compreender quais aspectos da organização do tempo e do espaço podem contribuir para o máximo desenvolvimento da criança na Educação Infantil. E como objetivos específicos, a) analisar como o tempo e o espaço são concebidos em diferentes abordagens teóricas que vêm influenciando as propostas pedagógicas para a Educação Infantil no Brasil, e b) identificar as concepções de tempo e de espaço que as professoras possuem e vivenciam em suas práticas na educação infantil; c) compreender em que medida a organização do tempo e do espaço podem favorecer o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Para responder a estes objetivos, propusemos como metodologia uma pesquisa qualitativa que teve como estratégias metodológicas: a realização de um estado do conhecimento; o estudo bibliográfico e o questionário. Assim, foram enumeradas e aplicadas estratégias metodológicas. Tais estratégias foram: realizar o levantamento bibliográfico da temática, fazer as leituras e reflexões a ela relacionadas, elaborar o questionário, convidar professoras de uma escola da rede municipal e uma escola da rede privada que trabalham com a educação infantil na cidade de Ponta Grossa, para que as mesmas participassem nas repostas do questionário, aguardar a aprovação, realizar a aplicação dos questionários, mantendo o distanciamento e as medidas sanitárias ressaltadas pelos governos municipal, estadual e federal, analisar as respostas mediante os autores e estudos levantados, efetuar as reflexões finais para averiguar se os objetivos foram alcançados.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p.39-40), o Estado do Conhecimento se configura como uma sistematização de dados que abrangem apenas um setor das publicações sobre um tema estudado. Aqui você pode exemplificar: neste estudo, fizemos a pesquisa a partir do banco de dados, tal. Nesse sentido, é possível justificar a importância que o estado do conhecimento adquire no presente estudo, como uma possibilidade de conhecer a justaposição com o objeto de conhecimento, de tomar ciência das produções que envolvem diferentes áreas, de tornar-se visível a interpretação de conceitos que ajudam a aprofundar, explanar e agregar elementos à realização da pesquisa. E, conforme afirmado por Romanowski e Ens (2006, p. 43), trata-se de um passo indispensável para iniciar uma análise rigorosa sobre a produção em torno de uma temática.

Então, buscou-se elaborar um Estado do Conhecimento cujo objetivo era o de situar o estudo no âmbito das produções acadêmicas publicadas até o momento. Este levantamento apresentou dados importantes sobre a invisibilidade dos estudos realizados sobre a organização dos tempos e espaços na educação infantil.

Num primeiro momento, para a realização do Estado do conhecimento, tomamos por base os registros de Teses e Dissertações publicadas ao longo dos anos a partir da plataforma “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, esse mapeamento realizou-se no período de 14 de agosto a 14 de dezembro de 2019. Para tanto, inicialmente, a partir da chave de busca avançada, utilizamos os termos “Tempos”, “Espaços” e “Educação Infantil”, as produções localizadas nessa primeira pesquisa, continham esses termos em seus títulos, resumos ou palavras-chaves. Foram encontradas 141 Dissertações e 41 Teses de Doutorado. Posteriormente, restringimos a pesquisa para o período de 2015 a 2019 e posteriormente o filtro temporal ficou de 2015 a 2022. Optamos por analisar apenas os cem primeiros, pois os restantes dos dados fugiam da temática aqui abordada e também algumas dissertações e teses se repetiam na busca.

Analisando os dados, pudemos observar que apenas 31 trabalhos se tratavam realmente do tema que trazemos para discussão e aprofundamento do assunto. A partir de algumas reflexões iniciais sobre o que tem sido discutido no âmbito acadêmico referente ao tema, destaca-se que a quantidade de trabalhos poderia ser mais abrangente, contudo, nos trouxe informações necessárias para entender a importância deste trabalho.

Ao apresentarmos o trabalho desenvolvido, cumpre salientar nossa compreensão a respeito dos conceitos de aprendizagem e de conhecimentos. Pautando nossas reflexões na Teoria Histórico-Cultural, compreendemos por desenvolvimento a existência de um processo, que não ocorre em um momento, mas em uma sequência de procedimentos, metodologias e formas didáticas de atuação, portanto, a criança ela se desenvolve na medida em que interage com o meio ambiente social, dessa forma suas funções psicológicas ganham qualidades superiores. De acordo com Vigotsky (1999), a “Obutchenie” é um “momento internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento”, no qual aparece a “função psíquica superior no desenvolvimento de uma criança”; um processo que orienta e estimula outros processos internos de desenvolvimento, aprendizagem essas que são necessárias e universais para que o desenvolvimento aconteça.

Portanto, no título deste trabalho fazemos menção ao papel fundamental do tempo e do espaço enquanto mediadores das aprendizagens, uma vez que possibilitam experiências significativas para os processos individuais e coletivos das crianças. No entanto, em nossos objetivos, privilegiamos considerar o desenvolvimento como finalidade dos processos educativos da criança no interior das instituições de Educação Infantil.

Ao longo da elaboração da pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico e documental que possibilitou entender como a organização do espaço e tempo na Educação Infantil estava sendo abordada nas publicações referentes ao tema e em que medida apresentavam análises sobre os impactos no desenvolvimento das crianças. O estudo abordou, também, como a organização de tempos e espaços é tratada em algumas abordagens teóricas defendidas por teóricos como Jean Jacques Rousseau (2010), Fröebel, Maria Montessori e Celéstin Freinet, entre outros. Já o estudo documental nos permitiu entender como o tempo e espaço são apresentados nos principais referenciais que orientam as práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica.

Diante disso, no contexto que passamos a vivenciar no ano de 2020, percebeu-se que, com o início da pandemia, a escola teve que se ressignificar quanto a sua organização de tempo e espaço, e isso nos fez indagar quais os desafios e impactos que a Pandemia trouxe e está trazendo para a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil.

Sabemos que para a educação foi um momento nunca vivido antes, onde as crianças ficaram fora das instituições de ensino por quase dois anos. E pensando especificamente nas crianças da Educação Infantil, um segmento, como já dito, onde ocorre o primeiro contato das crianças com o ambiente educacional, há um impacto muito significativo por elas ficarem tanto tempo distante deste espaço.

Para além deste momento de pandemia, observando que as atividades educativas passaram, aos poucos, a serem presenciais, ainda que seguissem os protocolos de biossegurança, passamos a analisar a organização de tempo e espaço nas instituições de Educação Infantil. Dessa forma, buscamos, a partir de um questionário, os dados que nos trouxessem informações sobre como as professoras participantes compreendiam os tempos e os espaços em suas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa pretendia verificar se a organização dos tempos e espaços utilizados na Educação Infantil, a partir da ótica das professoras, estava em acordo com as pedagogias participativas, se cumpriam o que a teoria destaca e se alcançavam objetivo de aprendizagem. Os resultados demonstraram que as professoras buscam realizar um trabalho direcionado e organizando esses tempos e espaços conforme a necessidade e interesse das crianças. Porém, encontram muitos empecilhos para se organizar nessas questões, por dificuldades estruturais na escola e rotinas que nem sempre permitem maior liberdade em tempos e espaços para aprendizagem, muita das vezes falta de conhecimento na sua formação não permite com que saiba como transformar o espaço da escola em ambientes apropriados para a aprendizagem. Além disso, buscou-se saber a diferença da criança e do aluno, no que essa nomenclatura difere.

Portanto, este trabalho está organizado em três capítulos articulados entre si. No primeiro, apresentamos alguns conceitos de base para nossa pesquisa. Para tanto, iniciamos por trazer a criança, o tempo e o espaço a partir de um olhar histórico, evidenciando algumas abordagens pedagógicas, enfatizando mudanças decorridas ao longo do tempo, enfatizando os posicionamentos de diferentes teóricos, como Fröebel e Rousseau, assim como o trabalho de Montessori. O capítulo ainda discute aspectos do tempo e espaço na História da Educação Infantil brasileira e as pedagogias participativas como propostas para mudanças efetivas nas concepções de tempo e espaço na escola.

No segundo capítulo, são apresentados aspectos relativos ao estado do conhecimento, à coleta e análise dos dados, aos estudos realizados na busca e

seleção do material bibliográfico utilizado, na verificação dos estudos mais relevantes, instituições de ensino, quantidade de teses e dissertações, suas metodologias e resultados. O capítulo ainda aponta para uma descrição de aspectos relacionados com a organização do tempo e espaço nas perspectivas das professoras que trabalham algumas com o segmento da Educação Infantil em uma determinada escola da rede municipal ou na rede privada da cidade de Ponta Grossa, as quais responderam ao questionário proposto, apresentando o perfil, as experiências e a compreensão sobre os tempos e espaços na prática docente. Ainda, são trazidas imagens e análises das respostas das professoras em cada uma das respostas.

O terceiro capítulo traz algumas reflexões a respeito da educação na infância, os tempos e os espaços. De início, o texto destaca o "ofício" da criança e do aluno, assim como o processo de institucionalização da infância e apropriação do saber escolar. O tópico aborda que é preciso valorizar as descobertas e experiências no entendimento da criança como um todo, levando em conta o lugar, o exercício, a proposta e a construção do saber. Em seguida, o capítulo enfatiza as rotinas e a organização do tempo e do espaço, entendendo sua importância e contribuição para os processos educativos das crianças. Isso porque, o tempo e o espaço são vistos como essenciais na Educação Infantil e que as rotinas precisam ser pensadas nas vivências das crianças na escola. Em seguida, salienta-se os tempos e espaços como mediadores de aprendizagens, enfatizando o brincar, as zonas circunscritas, os arranjos espaciais e temporais, o papel mediador docente e a necessidade de estruturação de uma mediação qualitativa e prazerosa para a criança.

Nas considerações finais, são trazidas reflexões a respeito da organização do tempo e do espaço e a visão percebida mediante a fala das professoras. Também, os objetivos alcançados e as contribuições do estudo para que haja melhor adequação dos tempos e espaços no sentido de propor um processo educativo significativo e provocador de desenvolvimento e aprendizagens para as crianças na Educação Infantil.

CAPÍTULO I – A CRIANÇA, O TEMPO E O ESPAÇO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Pouco se tem abordado nos cursos de formação inicial e continuada, sobre uma Pedagogia da Infância. Mesmo em disciplinas que têm um teor histórico, essa abordagem é muito superficial. Muitas vezes, não é possível compreender nem observar uma ordem cronológica clara sobre os fatores históricos, teóricos e práticos que constituíram a educação no que ela é hoje.

Diante disso, vimos a necessidade de realizar uma breve retomada histórica a fim de localizar a elaboração de conceitos sobre como a criança era compreendida e educada ao longo do tempo. Neste sentido, busca-se, também, entender como a organização de tempo e espaço para essa faixa etária foi sendo pensada e em que medida as diferentes abordagens teóricas auxiliaram para a construção da educação que realizamos na atualidade.

Portanto, retomamos historicamente o caminho da Pedagogia na perspectiva das abordagens participativas, as quais trazem conceitos sobre a criança e sobre a organização de seus processos educativos. Para tanto, alguns teóricos importantes da Pedagogia serão considerados nesse estudo, tais como Jean Jacques Rousseau, e alguns que beberam da mesma fonte, tais como Célestin Freinet, Fröebel, Maria Montessori, dentre outros, cujas referências e práticas se perpetuam até hoje.

Para entendermos um pouco sobre a educação precisamos, primeiramente, entender como se deu o processo de transição da Idade Média para a sociedade Moderna onde começou a se falar sobre o sentimento pela infância. Segundo Ariès (1986), não existia uma percepção de transição da infância para a fase adulta na Idade Média e a sociedade percebia as crianças como adultos em menor escala, ou até como eram chamados mini adultos. Assim, como traz o autor,

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...] (ARIÈS, 1986, p. 275).

Segundo Ariès (1986), nessa época, não se pode observar nas fontes históricas que ele tomou por base, um sentimento pela infância. A criança era tida apenas como um ser sem importância e, por mais que convivesse no mesmo espaço que sua família, ela não era percebida com as suas particularidades. Nesse caso, concluiu-se que a criança era tida como alguém que não falava, não tinha capacidade para se expressar, não possuía pensamento próprio, o que, conseqüentemente, as colocava em uma situação de invisibilidade, ou seja, no sentido etimológico da palavra infância: “sem voz”¹.

Ainda, nesse momento histórico de compreensão da infância, não recebiam cuidados de forma adequada, se comparado com o período atual. Tanto que, historicamente, na Idade Média, com os índices de natalidade altos, os de mortalidade se sobressaiam, pois não recebiam atendimentos e cuidados apropriados. Dessa forma, entendia-se que independente se a criança falecesse ou não, gerava na família apenas um sentimento insignificante que era o de perder mais uma criança. Contudo, no pensamento da época, não fazia falta, pois logo nasceria outra.

Quando se inicia a transição da Idade Média para a Sociedade Moderna, mudanças significativas surgiram, por exemplo, a redefinição do papel social da educação e da família, retomando como núcleo de afetos, e, também, o "sentimento da infância" começa a ser construído. Além disso, com a modernidade, vem também uma série de mudanças e transformações, nos mais diversos aspectos da sociedade. Tais mudanças impactaram diretamente na educação, fazendo emergir uma Pedagogia que sustentasse a formação de novos indivíduos para uma sociedade nova.

É com base nesse processo histórico que passamos a analisar os modos como o tempo e o espaço se configuraram nos processos educativos a partir das abordagens pedagógicas que emergiram na sociedade ocidental moderna. Este tópico está organizado em 3 subtópicos. No primeiro falaremos sobre como o tempo e o espaço eram pensados nas abordagens pedagógicas participativas, a partir de Joan Amós Comenius e Jean Jacques Rousseau. Em seguida, veremos como esse processo histórico repercutiu na Educação aqui no Brasil. E, por fim, serão observados aspectos sobre as pedagogias participativas.

¹ Etimologicamente, a palavra "infância" tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar.

1.1 A CRIANÇA, O TEMPO E O ESPAÇO NAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

A partir desse breve resgate histórico, vimos a necessidade de compreender a constituição do processo educativo da criança na sociedade moderna. Conseqüentemente, fez-se necessária uma retomada histórica para conhecermos o papel dos principais teóricos da infância, bem como os elementos que constituem a organização do espaço e tempo em suas propostas pedagógicas, para entendermos a importância que essas construções trouxeram, e trazem ainda hoje, para a aprendizagem das crianças.

Sendo assim, iniciamos a análise por Joan Amós Comenius (Jan Amos Komensky) um autor clássico da Pedagogia, mais conhecido como Comênio ou Comenius². Comenius nasceu em Nivnice, na Morávia (1592-1670), e é considerado o pai da Pedagogia Moderna. Ele foi o primeiro educador no mundo a dedicar-se à sistematização dos processos de ensino das crianças, organizando e apresentando esse processo em sua obra prima, a *Didática Magna*, que se dividia em quatro etapas: a infância, a meninice, a adolescência e a juventude.

Para Comenius, a educação da criança devia estar embasada no conhecimento e no contato direto com a natureza, para que assim viesse a aprender. Preocupava-se também com uma educação universal, nesse caso, buscava um método em que fosse possível ensinar tudo a todos. Em sua obra citada acima, buscava mostrar que, se temos anseio por uma sociedade que seja próspera, harmônica e digna, só conseguiríamos isso por meio da educação. E, no pensamento dele, uma educação que não fizesse distinção de raça, cor, classe social por isso que defendia uma educação em que todos tivessem as mesmas oportunidades.

Comenius tinha como princípio modificar não apenas as escolas com os novos processos de ensino e de aprendizagem, mas modificar o indivíduo para que viesse a se transformar no protagonista do seu conhecimento. Para compreender seu pensamento, precisamos, primeiramente, entender que os pressupostos filosóficos e teológicos da época buscavam tornar o homem uma criatura racional, virtuosa e santa. Para os pensadores da época, o ensino seria capaz de realizar esse ideal. Para o autor, a ação da educação e do docente, podia exercer influência sobre o homem, comparando a mente humana com a terra, jardim, ou até mesmo uma tábula rasa.

² Encontra-se, na literatura, o nome Comênio ou Comenius. Neste trabalho, optamos por utilizar Comenius, conforme utilizado por Cambi (1999).

Comenius compreendia que o cérebro está apto a receber as imagens e compreensão das coisas, considerando, num primeiro momento, que todas as capacidades são inatas no ser humano. Desta forma, o homem não se torna verdadeiramente um ser humano se não for educado. A partir dessa perspectiva, desenvolveu a Didática Magna, que propunha um trabalho embasado em aptidões, de modo a respeitar as concepções inatistas do homem, trabalhando, ensinando, transformando suas potencialidades à luz da religião e da compreensão natural do ser humano. Para este teórico, esse processo favoreceria o desabrochar de suas capacidades naturais, na qual a Didática seria o fundamento principal no processo de construir conhecimentos.

De acordo com Da Silva e Frezza (2010, p. 3), Comenius defendia uma educação desde a infância, onde entendia que “o espaço apropriado para esta aprendizagem deveria ser a escola, pois em grandes grupos, onde houvesse o compromisso com a produção de conhecimento, o ensino seria mais estimulante do que na solidão. A escola deveria ser uma verdadeira ‘oficina de humanidade’, onde se ensina tudo a todos”.

Ou seja, Comenius trazia para o seu tempo um conceito de que era necessário se ter um espaço adequado para que a educação pudesse acontecer. Nesse caso, um ambiente que estimulasse a aprendizagem e proporcionasse que os alunos experienciassem conhecimentos novos. Além disso, a necessidade de se ter um tempo programado para a realização das atividades oportunizando atividades lúdicas e estimulantes. Assim, Da Silva e Frezza (2010, p. 4) destaca que,

Na proposta de Comenius, percebemos que a aprendizagem está ligada a uma forma de percepção do mundo que é ou da admiração, curiosidade – que busca significados –, ou da experiência que vai constituindo as formulações e significações, enfim há uma necessidade de que a criança, enquanto sujeito do conhecimento, vá tomando consciência do que existe ao seu redor e comece a constituir as razões pelas quais as coisas se fundamentam. Ele defende que o início do processo de conhecimento se dá a partir da experimentação do mundo.

Para Comenius, a formação do homem deveria acontecer de maneira universal e desde a primeira idade e ressalta que a educação, para a criança, é uma etapa de grande importância e precisa acontecer com delicadeza e suavidade no momento de educar. É preciso que a criança se sinta livre para aprender e que, principalmente, seja uma experiência prazerosa para ela. Nesse caso, voltamos a entender a importância de se ter um espaço e tempo pensado de modo a contribuir com a

aprendizagem das crianças, embasada no conhecimento e no contato direto com a natureza.

O pensamento agitador de Comenius para a sua época, fez com que surgisse um outro olhar sobre a educação, o que teve um impacto ainda maior na sociedade moderna com Rousseau. Jean Jacques Rousseau (1712-1778), foi um dos precursores da Pedagogia Moderna e de diversas abordagens participativas. Ele destacou elementos que marcaram a constituição de uma nova compreensão sobre a infância, algo que até então não era discutido: para Rousseau, a criança era tida como figura principal no processo da educação.

Rousseau marcou a transição do antigo ao novo Regime, ao falar sobre educação, com a obra *“Emílio ou da Educação”* (1762). Esta obra traz em sua história um romance filosófico que parte do princípio que o homem nasce bom, porém, quando é inserido na sociedade, passa a ter interações com o outro, acaba se corrompendo. Essa obra narra o hipotético processo educativo de um jovem, retirado do contato social e educado com concepções e pensamentos que seguiam o desenvolvimento natural humano, propondo uma educação ideal, que livrasse o indivíduo da corrupção que existe na vida em sociedade.

Com seu pensamento inovador, Rousseau viu na criança um ser frágil, mas que possui uma grande facilidade para aprender, desde que respeitadas as suas particularidades. Afirmava, ainda, que a criança precisava ser cuidada e respeitada em seu próprio mundo desde o seu nascimento e, a partir disso, começar a ser educada, sem a interferência da corrupção encontrada na sociedade. Dentro deste contexto, Rousseau afirma que,

A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falai, portanto às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais, porquanto em sua maioria as viúvas se acham quase à mercê de seus filhos e que então precisam sentir, em bem ou mal, o resultado da maneira pela qual os educaram (ROUSSEAU, 1995, p. 9).

Nesse trecho destacado Rousseau coloca como algo central na educação da criança a figura da mãe e a interação que tem com a figura feminina. Para Rousseau as mães, nessa época, “abandonavam” as crianças aos cuidados das amas de leite, as quais cobravam para amamentar as crianças. Dessa forma, as crianças não tinham a alimentação na quantidade adequada, o que implicava, também, na falta de

cuidados básicos que se faziam necessários para a sobrevivência dessas crianças. O autor questionava, também, o fato de as crianças permanecerem imobilizadas em cueiros, deixadas de lado e sozinhas, incidindo na morte de muitas delas. Assim, ele conclamava as mulheres para se responsabilizarem pelas suas crianças.

No que se refere aos processos educativos, ressalta que a educação deve ocorrer de modo "natural", longe das "más" influências do ambiente social e sob a direção de um pedagogo que oriente o processo formativo da criança para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. Nesse contexto, educar não seria simplesmente ensinar, mas fazer com que a criança se desenvolva diante de uma sociedade influenciadora, sem deixar o seu lado humano desaparecer, ou seja, sem se corromper pela sociedade em que está inserido.

Dessa forma, Rousseau traz, em sua filosofia, a ideia de uma criança como um ser pensante, com ideias próprias, sendo vista em seu próprio mundo e não como uma mera projeção do adulto. Ele considera que é preciso partir dos instintos naturais da criança para desenvolvê-la. Nogaro e Pokojeski (2004) muito bem ressaltam que,

Rousseau propõe um método educacional para projetar um homem como um cidadão social, que saberá viver bem e discernir as dificuldades que possivelmente ocorrerão durante a sua vida, ao mesmo tempo em que nos remete aos princípios e aos planos históricos idealizados numa sociedade bem ordenada, nas diferentes formas de sociabilizar o indivíduo perante as suas relações (NOGARO; POKOJESKI, 2004, p. 100)

Contemporâneo à Rousseau e inspirado em sua proposta, destaca-se a figura de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que também teve um papel importante na Pedagogia. Pestalozzi nasceu em 1746 em Zurique, na Suíça, e foi um educador que revolucionou a educação na constituição de um método que pudesse dar continuidade ao que Rousseau trazia em sua filosofia.

Seu método visava a formação total do indivíduo, por meio da chamada Pedagogia do amor. Pestalozzi idealizou três teorias pedagógicas na educação: a primeira foi a educação como processo que deve seguir a natureza, desenvolvendo o homem harmonicamente, aproximando-se do que Rousseau já falava em sua pedagogia; a segunda, era a formação espiritual do homem desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional; e, por último, mas não menos importante, a instrução, onde o ensino é necessário a partir do contato direto com as diversas experiências que cada aluno tem.

Na concepção de Pestalozzi, a criança é um ser puro e reflete uma natureza divina. Nessa Pedagogia do Amor, a família assume um papel importante por apoiar as escolas e acompanhar seus filhos. Sua proposta tinha como princípio a afetividade e a perspectiva humanista, desenvolvida com as crianças desde pequenas.

Pestalozzi considerava a educação como um processo que devia seguir a natureza, a liberdade e a bondade inata do ser humano pois, como já vimos com Rousseau, o homem nasce bom, porém o que o corrompe são as experiências sociais corruptíveis. Pestalozzi busca, em sua pedagogia, unir mente, coração e mãos.

As ideias de Pestalozzi marcam uma vertente que depois será novamente abordada, de certa forma, por Fröebel ao comparar a criança a uma planta e os educadores como jardineiros. Söetard (2010, p. 39), pesquisador das ideias de Pestalozzi, destaca que, para o autor,

O método de toda educação consiste em um princípio muito simples: seguir a natureza. O professor é um jardineiro, cuja tarefa consiste em providenciar as condições para que a planta se desenvolva, pois o princípio de seu crescimento está dentro dela mesma. O educador não acrescenta nada à criança, apenas vigia para que seu crescimento não seja prejudicado, mas siga o curso de sua própria lei.

Entende-se que, para Pestalozzi, a educação tinha como intuito desenvolver integralmente as crianças (físico, cognitivo, emocional), além de defender uma educação para todos, sendo pública, gratuita de fácil acesso. Para este teórico, a educação era tida como um processo natural da criança, portanto, formulou o método de ensino que vinha do que a criança já sabia, partindo desses saberes para que novos conhecimentos fossem alcançados.

Seguindo a perspectiva das escolas fundadas por Pestalozzi³, destaca-se o filósofo e educador alemão Friedrich Fröebel (1782-1852), nascido na Alemanha, que participou e suportou os impactos causados na época das Revoluções Francesa e Industrial. Sua infância e a adolescência foram marcadas pela ausência da mãe e pouco contato com o pai. Enfrentou grandes dificuldades para aprender a ler, escrever

³ A proposta de Pestalozzi retoma as ideias do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau e destaca a educação como processo que precisa seguir a natureza e a liberdade dos sujeitos, com preparação da criança para a vida futura e o despertar do desejo pelo conhecimento escolar. Também aponta para a educação como processo natural, não-repressivo, em um ensino visto a partir do desenvolver das capacidades do ser humano em sensibilidade, mentalidade e caráter. Além disso, Pestalozzi salienta a ampliação de um saber universal, para todas as classes sociais. O método intuitivo e a lição das coisas ofertam informações para melhor exercício das sensibilidades, com observação de paisagem e saídas a espaços diferenciados. Dados extraídos de: PESTALOZZI, J.H. Antologia de Pestalozzi Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

e calcular. Em meados de 1797, foi enviado para Turíngia, para ser aprendiz de botânica, onde despertou seus interesses pelas ciências naturais.

Fröebel foi o precursor dos jardins de infância. Na sua concepção, a escola da infância deveria ser um espaço não apenas de educar e cuidar, mas de uma educação com caráter emancipatório, que estimulasse o protagonismo da criança e seu desenvolvimento, baseada em uma vida social cooperativa, como meio de integração.

Para Fröebel, as crianças podiam ser comparadas a uma semente e os professores a um jardineiro, pois a semente, para que cresça, precisa de cuidados, e o professor fica incumbido de instruir, de mediar esse crescimento. Nesse caso, Fröebel traz para a sua época uma nova concepção de educação pautada na compreensão de uma criança ativa e criativa, e uma organização de espaço e tempo indispensável para que a criança tenha experiências ricas em contato com o mundo que está a sua volta de forma prazerosa e significativa.

Fröebel foi considerado o pedagogo da infância, pois tinha como foco principal o desenvolvimento da criança, defendendo uma educação que reconhecesse o papel do brincar proporcionando o desenvolvimento da linguagem, da educação e também do cuidado com as crianças. Tinha como ideal unir a pedagogia com a sociedade, atribuindo, assim, uma função sociopolítica para o processo educativo.

A sua pedagogia, segundo Cambi (1999), se dividia em três pensamentos: concepção da infância; a didática para a primeira infância e a organização dos "jardins-de-infância" (Kindergarten).

A primeira era a concepção da infância. De acordo com Kishimoto e Pinazza (2007, p. 39), Fröebel compreendia que a formação do homem era um processo libertador e a educação tinha por objetivo integrar o indivíduo à coletividade, tornando-o capaz de participar da vida política, social e econômica e de se tornar responsável pela nova sociedade que estava em formação. Para as autoras, em Fröebel,

A educação é vista como parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos a natureza e fazem parte do mesmo. Para Fröebel a educação é a realização do processo evolutivo no seu supremo estágio, revelando-se no ser humano individual (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 46).

Portanto, a educação ocorre na medida em que a criança se desenvolve segundo a sua natureza e sua vivência em sociedade, o que o diferencia da proposta de Rousseau. A pedagogia e a proposta metodológica trazida por Fröebel, eram pautadas em uma organização de espaço e tempo pensado, primeiramente, nas

crianças e em uma didática feita para elas, a partir de brincadeiras que buscassem desenvolver o pensar, o sentir e a capacidade de criação delas, ao pegar e fazer, desenvolvendo a capacidade de construir algo.

Além disso, Kishimoto (1996, p.17) fala da importância das mães e “jardineiras” nesse processo de aprendizagem, afirmando que,

Preocupado em orientar mães e jardineiras, responsáveis pelo desenvolvimento de sua Pedagogia, Fröebel escreve Cartas à Mãe (BLOW, 1912), que trata do movimento, canções, poemas e o papel da mãe na educação da primeira infância. No brinquedo cair-cair, que movimenta todo o corpo, a carta explica às mães que o cuidado infantil inclui a razão, que nas brincadeiras interativas a criança vai descobrir seu primeiro ato de fé, sua primeira expressão, daí ser necessária a estimulação. Nesse ato, a criança está descobrindo sua primeira experiência, o primeiro insight, que evoluirá em conhecimento.

Dessa forma, para Fröebel, cada criança tem seu processo de maturação e seu tempo e ambiente certo para se desenvolver. Assim sendo, tem na figura da “jardineira” a pessoa responsável por auxiliar nesse processo.

Outra proposta relevante, dentre as abordagens participativas, foi a desenvolvida por Maria Montessori, nascida em 1870 em Chiaravalle, Província de Ancona, na Itália e falecimento em 1952 em Nordwijk, na Holanda.

Montessori, viveu em um período pós guerra, onde muitas mudanças estavam acontecendo nas regiões como da Itália e Alemanha, em função das guerras que marcaram a primeira metade do século XX. Dentre elas, a discussão dos direitos humanos, da liberdade e também o extermínio de intelectuais e socialistas, mudanças que impactavam conseqüentemente a educação.

Segundo Kishimoto e Formosinho (2007), toda essa situação de desigualdade e mudanças, fazia com que Montessori se dedicasse, ainda mais, aos seus ideais. Teve a oportunidade de estudar medicina, curso que na época era considerado somente para homens. Entre todos os títulos ganhos, o que mais repercutiu foi o de ter se tornado a primeira mulher italiana a se formar em medicina, em 1896, e concluí-la com um estudo sobre neuropatologia.

Este título teve grande importância, pois, quando Montessori chegou a Roma, começou a trabalhar em uma clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, com jovens e crianças com retardo mental. Porém, ela percebeu que as condições para o desenvolvimento daquelas crianças eram impróprias e que se fossem colocadas em outras situações e outros espaços conseguiria, de alguma maneira, auxiliá-las. A partir

disso, começou seus estudos, o que futuramente iria compor a sua proposta pedagógica.

Montessori se empenhou em elaborar uma proposta pedagógica que se preocupava, principalmente, em promover o desenvolvimento das capacidades sensoriais, buscando estabelecer uma ligação entre a sensação, o intelecto e a vontade das crianças. Mostrava que as propostas de atividades sensório-motoras eram capazes de desenvolver a autonomia e a individualidade do ser humano, além de estimular a capacidade de se sociabilizar com o outro e com o meio que está inserido. Dessa forma, Montessori parte do pressuposto de que a criança não pode ser comparada a um ser frágil, que precisa ser protegida e amparada, mas, um ser criativo e que possui habilidades a serem desenvolvidas.

Portanto, a perspectiva educacional construída por Montessori se sustentava no método experimental. Não bastava apenas a criança observar algo, mas sim compreender aquilo que está observando e, como o próprio nome diz, se baseia na experimentação educativa. Para isso, traz, em sua teoria, a importância de se reorganizar os espaços e tempos de forma a proporcionar a interação da criança com o meio. Vilela (2014, p. 35), destaca em seu trabalho que “o conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori se baseia na preparação do ambiente para que se promova o aprendizado e na autonomia da criança para nele agir. Por isso as crianças necessitam de um espaço apropriadamente planejado e preparado onde possam viver e nele/com ele aprender”.

Nesse caso, para que a criança possa, assim como já dito, experienciar o novo e desenvolver a sua autonomia, Vilela (2014, p. 42) destaca que “o ambiente adequadamente estruturado tem muita influência sobre o comportamento das crianças e até mesmo dos adultos que participam do processo”. Assim sendo, entende-se que nesse método a preocupação é que o ambiente esteja apto para estimular o interesse e o desenvolvimento da criança.

Entende-se que na pedagogia montessoriana, o principal conceito é de que, para o desenvolvimento das crianças, é necessário um ambiente apropriado, onde possam ser estimuladas a aprender. Dessa forma, em 1907, criou uma instituição chamada de a “Casa dei Bambini”, que atendia crianças filhas de trabalhadores, onde desenvolvia métodos experimentais com as crianças. Nele, o ensino acontecia a partir das observações dos ritmos de tempo de aprendizagem de cada um. Além disso, a estrutura física era transformada para que ficasse apropriada e tornasse o ambiente

agradável, que estimulasse a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Neste contexto,

A sala de aula montessoriana não é aquela tradicional: carteiras enfileiradas, crianças quietas, sentadas, imóveis, professora em posição de destaque na frente da classe, vigiando os alunos. Ao contrário, as crianças têm liberdade para se comunicarem e se movimentarem na sala; geralmente elas sentam-se em tapetes no local que acharem mais adequados (COSTA; LAMÓREA, 1996, p. 99, *apud* SAVELI *et al.*, 2011, p. 30).

Sendo assim, para Montessori, o processo educativo se dá a partir de espaços adaptados e motivadores para as crianças. Os objetos devem estar ao alcance delas e precisam ser objetos que chamem a atenção e que ative a capacidade exploratória e curiosa, que estimulem a criatividade e a autonomia. Para tanto, é preciso que os brinquedos e os móveis sejam adaptados conforme cada faixa etária. Demonstra-se, assim, respeito pelas crianças e, mais do que isso, afeto quando as crianças são pensadas, especialmente, nos desafios de cada idade, quando se entende que as necessidades e interesses das crianças mudam conforme muda a faixa etária.

Desse modo, a educação não seria algo imposto pelo professor, pois esse é tido como mediador, que está ali para auxiliar nesse processo de desenvolvimento das crianças, compreendendo que cada um tem um ritmo próprio de desenvolvimento. Nesse sentido, Kishimoto e Formosinho (2007, p.109) ressaltam que,

O professor precisa aprender com a criança e sobre a própria criança e sua natureza, por meio de observação atenta [...] o papel profissional de educar o professor, deverá em seu processo de formação e atuação, desenvolver o espírito do cientista, explorador, observador da criança e da humanidade.

Nesta perspectiva, para Montessori, a criança é o ser que, se estimulada corretamente, em ambientes preparados e pensados para elas, respeitando o tempo de desenvolvimento de cada uma, tem grandes potencialidades para serem desenvolvidas.

Ainda no início do século XX, na perspectiva das abordagens participativas, referenciamos as contribuições de Célestin Freinet (1896-1966), nascido na cidade de Gars, um pequeno povoado nos Alpes marítimos, na França. Com seus 21 anos se feriu em uma batalha e, voltando para sua cidade, passou a se dedicar às ideias pedagógicas, criando um conjunto de técnicas de trabalho pedagógico para o professor que envolvia as crianças como sujeitos.

Tomando por base os princípios de Rousseau, Freinet também pressupõe, em sua pedagogia, a importância do contato da criança com o meio e o respeito por sua

natureza. Reafirma, também, uma concepção de homem que, por meio da educação é formado para atuar na sociedade. Para ele, a criança é um ser histórico e cultural, que aprende a partir do contato com o grupo social, com a natureza e com o grupo familiar que tem à sua volta.

Em sua pedagogia, traz a concepção de que a criança, para aprender e se desenvolver, precisa estar em contato com os objetos, agir no ambiente. É necessário, também, que a criança possa experimentar e produzir a partir de sua ação e se desenvolver tornando-se protagonista de sua aprendizagem.

Portanto, Freinet traz um novo olhar para a sala de aula, uma nova visão que transforma o ambiente, local em que as crianças passam boa parte do seu dia, em um espaço que proporcione diálogo e que promova o compartilhamento de conhecimentos entre as crianças e entre os professores.

Para que essa aprendizagem colaborativa acontecesse, Freinet desenvolveu, como principais técnicas pedagógicas, o jornal escolar, o jornal mural, a roda da conversa, o livro da vida, a aula-passeio, entre outras, que constituem algumas das técnicas Freinet como costumam ser chamadas. As que tomam destaque, ainda hoje, são as aulas passeio e a roda de conversa desenvolvida diariamente com as turmas. Para Kishimoto e Formosinho (2007), a roda de conversa traz para as crianças um momento onde elas podem participar ativamente do planejamento do professor, momento de aprendizagem que se dá com as experiências que acontecerão naquele dia. Além disso, promove o desenvolvimento de atitudes e a capacidade de expressão nas crianças. Já as aulas passeio, servem para que a criança possa ir para outro ambiente, explorar outros lugares, outras texturas, gostos, uma infinidade de possibilidades que estimulam a aprendizagem a partir da própria experiência.

Cada atividade ou técnica desenvolvida por Freinet, ocorria em espaços diferenciados e necessitavam de planejamento por parte do professor visando o desenvolvimento de aspectos como autonomia, curiosidade, desenvolvimento da linguagem escrita e oral, maior aprendizagem na relação com o meio em que está inserido, entre muitos outros aspectos que podem ser abordados e desenvolvidos com as crianças a partir dessas atividades.

Na medida em que a criança explora o mundo com atividades pedagógicas lúdicas, que sejam atrativas e despertem o seu interesse, a criança se desenvolve. Para Kishimoto e Formosinho (2007, p. 163), Freinet vê a criança “como um ser

histórico, social, afetivo, inteligente criador de cultura, artista de seu próprio desenvolvimento do saber”.

Desse modo, pode-se dizer que a Pedagogia de Freinet, considera a criança como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem, o que justifica o desencadeamento de suas propostas educacionais. Pode-se compreender que as técnicas Freinet têm um forte impacto na educação, uma vez que sua proposta promove a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das qualidades humanas, por meio de situações que são criadas com suas técnicas que promovem leitura, escrita, pesquisa, atividades de expressão, interações sociais e também as relações que as crianças estabelecem e vivenciam no dia a dia. As experiências propiciadas pelas técnicas Freinet cooperam com o processo de humanização das crianças na escola, têm um importante papel, que é o de oferecer o acesso, como também, de favorecer que as crianças se apropriem dos conhecimentos, de forma que os transformem e, conseqüentemente, modifiquem sua própria realidade. Dessa forma, para Kishimoto e Formosinho (2007, p. 157),

A escola, para Freinet, é o lugar onde a criança deve aprender os fatos importantes para a vida em sociedade, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais, não só estudando-as, mas praticando-as.

Portanto, é na escola e com a mediação dos professores que a criança desenvolve sua criatividade, aprende a partir da convivência com o outro e do ambiente que tem acesso. Ou seja, é na escola que a criança vivencia aprendizagens importantes e onde pode explorar e sanar suas curiosidades e se desenvolver integralmente.

Caetano e Bortolanz (2018, p. 35) afirmam que “o professor tem a tarefa de criar condições para que o ambiente seja propício ao desenvolvimento harmonioso da criança, desta forma, não haverá desequilíbrio do meio externo – o ambiente escolar – com o interno, pois as necessidades íntimas das crianças serão supridas”. Assim sendo, vemos o quão importante é que essa organização seja feita, para que coopere assim no desenvolvimento dos pequenos.

Portanto, a partir das teorias aqui levantadas, cabe agora analisarmos os impactos dessas abordagens no processo educativo das crianças brasileiras, conforme discutiremos no próximo tópico.

1.2 A CRIANÇA, O TEMPO E O ESPAÇO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Quando pesquisamos a educação no Brasil, precisamos entender o caminho histórico trilhado até os tempos atuais. Em nosso caso, é preciso compreender como se constituiu a organização dos espaços e tempos da Educação Infantil, de modo a delinear suas origens e marcas. De modo geral, já sabemos que o processo histórico de constituição da Educação Infantil é permeado por rupturas e permanências, mas tangível de expressão representativa em que há invisibilidade e falta de políticas públicas, em termos históricos.

Para Campos (2012), o Brasil colonial se constituiu de uma educação para as elites e maior formação religiosa para crianças indígenas e africanas. Nessa época, a educação que se desenvolvia no Brasil era a jesuítica, a qual expressava-se em diferentes espaços: no discurso bíblico, nas capelas, nas comunidades. Essas instituições implantadas pelos jesuítas, por meio de uma organização denominada Companhia de Jesus, tinham como objetivo catequizar os indígenas e escravos, a partir do método pedagógico que desenvolveram o *Ratio Studiorum*⁴.

Anos se passaram com os jesuítas sendo responsáveis pela educação no Brasil, porém em 1759, o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus, instaurando-se, assim, um silêncio na educação durante 49 anos. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, a proposta de educação foi retomada, mas pensada apenas para atender à elite brasileira.

Porém, naquele momento não havia uma organização nacional da educação, de modo que expressasse uma finalidade, intencionalidade ou que abarcasse a população de forma geral. Soma-se a este contexto, o fato de um crescente aumento no número de crianças abandonadas, largadas em locais públicos ou até mesmo que ficavam órfãs. Conforme Venâncio (1997),

Durante o período colonial, muitas mulheres viram-se diante da necessidade de abandonar os próprios filhos. Não é exagero afirmar que a história do abandono de crianças é a história secreta da dor feminina, principalmente da dor compartilhada por mulheres que enfrentavam obstáculos intransponíveis ao tentar assumir e sustentar os filhos legítimos ou nascidos fora das fronteiras matrimoniais (VENANCIO, 1997, p. 189).

⁴ *Ratio Studiorum* como já dito, foi o método pedagógico dos jesuítas, os quais utilizavam da memorização para o aprendizado.

Por esses motivos, entre os séculos XVII e XIX, a sociedade ocidental católica desenvolveu uma forma de assistência infantil chamada “Roda dos Expostos”, que se caracterizava por uma pequena abertura na parede da Santa Casa de Misericórdia que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro, sem que se conhecesse a pessoa que a havia depositado ela lá.

De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido (MARCÍLIO, 1998).

Após ser recolhida pela porteira (uma mulher que possuía em suas características integridade e já de idade avançada) era identificado o estado de saúde da criança, e essa era encaminhada a uma ama-de-leite e depois a uma ama-seca ou de criação que cuidava da criança até os sete anos de idade. Torres (2006), ainda complementa que,

A criação também poderia ser feita por pessoas que enviavam um requerimento à Santa Casa manifestando desejo de criar os enjeitados, devendo informar regularmente sobre as condições de saúde da criança à administração da instituição. Para isso recebiam um pagamento mensal para custear a criação da criança, até os oito anos de idade para meninas ou sete anos para meninos. Nessa idade, a criança deveria ser devolvida à Casa da Roda. Não ocorrendo a devolução, a criança ficaria sob responsabilidade da mãe criadeira até a idade de 12 anos sem receber pagamento da Santa Casa. Após os doze anos a responsabilidade passava ao Juiz de Órfãos. Para a manutenção dos pagamentos das crianças mantidas nas Casas da Roda, a Santa Casa utilizava recursos próprios, de doações de particulares, do governo, das câmaras municipais e dos rendimentos dos bens dos expostos oriundos de doações (TORRES, 2006, p. 108).

Essa “Roda dos Expostos” perpetuou no Brasil durante a época de 1726 a 1948. A partir da metade do século XIX, entre a proclamação da República (1889) e a década de 1930, pode-se perceber um movimento de entusiasmo entre os intelectuais da época, que se preocupavam com a educação pública e buscavam saídas para a situação das crianças. Além disso, esse período histórico pode ser caracterizado como um período de mudanças e muitas revoluções que afetaram não somente o Brasil, mas o mundo todo, dentre elas, a Revolução Industrial, que tinha como um dos principais focos a indústria têxtil.

Naquele momento, muitas mulheres eram contratadas para trabalhar nessas indústrias, fazendo surgir um problema na sociedade, uma vez que, até então, as mulheres eram responsáveis, de modo geral, pelos serviços domésticos e por cuidar

das crianças (dos seus filhos), os quais só podiam ir para as escolas com 7(sete) anos. As mulheres, quando começaram a se inserir no mercado de trabalho, não tinham com quem deixar as crianças, que passaram a ficar em casa ou nas ruas o dia todo sozinhas, o que influenciava no aumento dos acidentes domésticos, ou nas fábricas, quando podiam levar seus filhos para o trabalho.

Mesmo com um avanço nos estudos dos intelectuais sobre a educação da população, com baixo investimento, o processo educacional continuava tendo o cunho religioso e a atividade de leitura e escrita estava envolvida pelo discurso cristão ocidental. No entanto, com a pressão de diversos grupos e a situação precária que afetava as famílias e suas crianças, o Estado desenvolveu um processo que buscava normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação. Isso acabou se concretizando por meio da construção de uma proposta assistencialista de atendimento educativo para essa parcela da população (KUHLMANN JR, 2007).

Segundo Kuhlmann Jr. (2007), em 1899, dois acontecimentos importantes ocorreram, marcando a constituição do atendimento educativo assistencial às crianças no Brasil: a inauguração do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas também, de combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam de maneira precária dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN JR., 2000); e a criação da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), sendo a primeira creche brasileira para filhos de operários. Assim, com a regulamentação do trabalho feminino em 1932, as creches em empresas passaram a ser de caráter obrigatório, caso possuísse mais de 30 funcionárias.

Ao mesmo tempo que o movimento pela criação das creches ia se edificando, a pedagogia Nova, ou escolanovista, apontava para a importância da educação da criança pequena. Nesse sentido, o ambiente escolar e a estrutura de funcionamento institucional deveriam também oportunizar recursos para que essa educação fosse viabilizada. Apesar de o termo ter sido cunhado por Friedrich Froebel (1782-1852) no século XIX, é no início do século XX que sua popularização é reiterada, mas agora com potencial educativo voltado para as elites, que teriam um ambiente para aprendizagem e cuidado. Ainda que o Primeiro Jardim de Infância do Brasil, fundado em Castro/PR, em 1862, atendesse a uma comunidade urbana, é importante lembrar que o município possuía maior contingente populacional em zona rural e que o

atendimento inicial era feito para as elites aristocráticas regionais (NASCIMENTO, 2007).

Percebe-se uma diferenciação entre a proposta de atendimento educativo para crianças filhas de trabalhadores e para as demais crianças, que vale ser ressaltada. Ambas as instituições – creche e jardim de infância – traziam em sua raiz, intencionalidades distintas e que marcaram o atendimento à infância por longos anos, e cujos ecos ainda podem ser ouvidos. As creches, foram criadas e destinadas para as famílias consideradas pobres e necessitadas dos benefícios governamentais, para as crianças filhas de mães operárias e trabalhadoras. Ou seja, essas instituições tinham um cunho assistencialista. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), as creches e os cuidados para com os pobres não deveriam ser feitos com grandes investimentos, pois a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os filhos dos operários e pobres para aceitar a exploração social. Nesse caso, a educação assistencialista previa retirar a criança da rua sendo, também, uma proposta de educação com baixa qualidade no atendimento:

[...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinados; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social (KUHLMANN JR., 2007, p. 167).

Nesse caso, é perceptível que ainda não se tinha uma preocupação com a educação das classes mais vulneráveis da população. A instituição educativa era apenas um lugar onde as crianças eram colocadas por não terem onde ficar enquanto seus pais trabalhavam, ou seja, as instituições eram tidas como um ambiente de cuidado e assistência às famílias.

Já os jardins de infância, que tinham como inspiração as propostas pedagógicas de Fröebel, preocupavam-se com o desenvolvimento das crianças por meio de atividades lúdicas que visavam os aspectos cognitivo e afetivo das crianças advindas de famílias economicamente favorecidas. Estas instituições, não se pautavam pelo caráter assistencialista do ensino, pelo contrário, havia grande preocupação com os aspectos pedagógicos e preparatórios para a inserção na escola, exercendo o papel de moralizador da cultura. De acordo com Kuhlmann Jr. (2007, p. 69), “o jardim de infância seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas - ou qualquer que seja o nome dado a instituição com características semelhantes - seriam assistenciais e não educariam”.

Assim, vemos que a educação nessa época era pensada de modo que atendesse de maneiras diferenciadas a partir da classe social que a criança pertencia. Ou seja, as crianças filhas de trabalhadores não tinham previsto esse mesmo desenvolvimento na educação oferecida nas creches. Nesse caso, a educação não era igualitária a todas as crianças brasileiras, visto que as camadas mais populares recebiam uma educação voltada ao assistencialismo. Reforçando esse pensamento, Kuhlmann Jr. (2007, p. 166) afirma que:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte da concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, de igualdade e fraternidade.

Desta forma, Kuhlmann Jr. (1991) reitera que os jardins de infância eram direcionados para atender às classes mais abastadas, sobretudo a classe média-alta e classe alta, com maior abrangência nas grandes cidades brasileiras. Nas indústrias, também, foram criadas creches com viés assistencial, cuja estrutura era formada por cozinheiras, lavadoras e amas. Essas últimas, responsáveis pela educação das crianças.

De início, a preocupação com as crianças se dava a partir do discurso médico-higienista, que tinha como fundo o ideário eugenista. Afinal, deixar as crianças brancas vivas era uma forma de predomínio da raça. As mães burguesas eram vistas como aliadas dos médicos e das mães trabalhadoras. O espaço educacional passou a ser ainda mais integrado aos interesses religiosos, mas com menos exclusividade.

Além disso, houve alterações no discurso jurídico que pautavam proximidade com os aspectos eugênicos da época, visto que era preciso educar o pobre para não afetar o rico.

Como já dito, nas creches, havia intencionalidade educacional, mas com ênfase na aproximação de fala com o que ocorria nos lares, de maneira que o processo educativo fosse extensão da casa. Nas escolas, o tempo industrial também passou a ser utilizado, com cronogramas, horários de entrada e saída condizentes com o mundo do trabalho e proletarização dos profissionais cuidadores.

Para Guimarães (2017), o Jardim de Infância representava uma importante ruptura histórica brasileira, já que educava para a emancipação e buscava enfatizar

ações que realmente preparassem a criança para entendimento das questões básicas da vida social. Assim, é a proletarização das mães que produz a necessidade de haver as creches, e o Jardim da Infância se coloca como parte de um processo no qual o tempo e o espaço passam a ser dedicados ao cuidar e ao educar, ainda que em forma mais subjetiva.

As creches, neste contexto, passam a substituir as casas de expostos, onde apenas pobres e abandonados eram colocados. Portanto, a inserção das creches se dá mediante discurso médico, higienista e voltado para o cuidado, algo semelhante ao que era praticado nas casas da roda dos expostos, mas sem modalidade de internato.

Vale ressaltar que as escolas maternais não fogem da ideia de que são espaços para mães trabalhadoras que precisam deixar seus filhos para a tutela de outrem. As rotinas temporais são efetuadas de forma restrita e sem grande diversidade de tarefas. Os espaços também são pequenos e adaptados para o atendimento. O movimento escolanovista do período em que Vargas esteve no poder trouxe inovações para os jardins de infância, sobretudo os que eram frequentados por filhos da elite do país (GUIMARÃES, 2017).

O Jardim de Infância não abandona esses processos assistencialistas, mas traz um discurso de maior ênfase educacional. Vale lembrar que o primeiro jardim da infância foi criado no Paraná, no município de Castro, por Emilia Ericksen, no ano de 1862. Os parques infantis, novidade do momento em questão, era local para trabalhos diferenciados com as crianças e cursos para formação de professores foram montados. Sobre o jardim de infância, Azevedo (2016) salienta que esses tempos e espaços eram organizados para o brincar e o socializar vigiados no pátio, em momento de intervalo. Em sala de aula, esse tempo era formado mediante rotinas bem delimitadas: comer, ir ao banheiro, dormir, brincar e aprender. Aliás, a ação da brincadeira e da aprendizagem eram vistas como diferenciadas. Poderia haver brinquedos, mas estes só eram utilizados em momentos específicos do planejamento, não cabendo autonomia expressiva.

Com a fundação do Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para educação pré-escolar, em 1953, o atendimento passou a ser regido por metodologias internacionais e com enfoque na edificação de processos com ordenamento técnico.

Ao longo do tempo, com a instauração da ditadura militar, emergiram novas necessidades de organização temporal e espacial no discurso constitucional, o que

se estruturou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 4024/1961. Perante a lei, o jardim de infância passa a ser incluso no sistema de ensino, mas a efetividade prática da legislação não se fez presente (ROSEMBERG, 1992).

As medidas mais efetivas em relação à educação da criança são averiguadas apenas no final da ditadura, com a abertura política e a inserção de modelos que questionavam o mero assistencialismo. A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, por exemplo, frisava que os espaços de aprendizagem precisavam ser pensados, assim como, o próprio tempo passa a ser visto como parte integrante da estrutura capitalista de produção, já que o professor é um proletário (ROSEMBERG, 1992).

Em 1993, foi Criada a Política Nacional para a Educação Infantil. Além disso, as pressões geradas pelo Banco Mundial para melhor desenvolvimento infantil trouxeram novas necessidades, que, da mesma maneira como em contextos anteriores, foram iniciadas nas instituições privadas e posteriormente levadas para as escolas públicas (BARBOSA; HORN, 2001).

De um espaço religioso e um tempo voltado somente para a aprendizagem escolar, as creches e jardins de infância passaram por transformações que levaram ao entendimento de que a educação da criança tem especificidades, assim como o planejamento, o currículo, a utilização do espaço em prol da aprendizagem e a organização do tempo também devem ser objeto de reflexão e avaliação. E esse mesmo potencial avaliativo necessita ser vislumbrado como parte integrante da rotina escolar, dos projetos e dos planejamentos, de modo que haja melhoria na utilização qualitativa dos tempos e dos espaços.

A busca pela qualidade no atendimento à infância brasileira foi marcada pela luta pela creche nas décadas entre 1970 e 1990. Essa trajetória é retratada por diferentes pesquisadoras da área pedagógica, como Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Sônia Kramer e Beatriz Cerisara, dentre outras.

Campos (1997) reitera que os níveis de frequência à escola nos anos iniciais de formação permitem desenvolvimento mais significativo de competências e habilidades, com benefício mais expressivo para as crianças mais pobres. Assim, afirma que a qualidade da educação, desde a pré-escola, é fundamental e possui funcionalidade de retribuição dos investimentos feitos na educação. Para Kramer (1994), a luta das creches por melhoria dos processos educacionais, bem como no enfoque de transição entre o assistencialismo e a educação pública é evidenciada

como parte do componente democrático que atende mais enfaticamente as massas trabalhadoras e pobres do país. Essa educação ainda é parte integrante da luta de grupos, intelectuais e de parte da sociedade para qualificar o atendimento às crianças brasileiras, independentemente de sua classe social e se consolida com a Constituição Federal de 1988.

Para Rosemberg (1994), ainda que a Constituição tenha apontado para a formação e ampliação de políticas públicas na Educação Infantil, é preciso aprimorar o processo de acesso escolar, visto que a práxis pedagógica precisa romper com aspectos assistenciais exclusivos, assim como deve-se levar em consideração a complexidade dos sujeitos envolvidos na Educação Infantil, as relações do saber e do poder, assim como as regulamentações e obrigatoriedades colocadas.

A partir de todas as lutas advindas dos intelectuais da época em busca de uma educação de qualidade oferecida para as crianças, com a elaboração da Constituição de 1988, pela primeira vez, a educação das crianças pequenas foi considerada como um direito na legislação brasileira. Ao incluir a creche e a pré-escola no sistema educativo, atribuindo ao Estado o papel de provedor dessas instituições, prevê o acesso das crianças de zero a cinco anos de idade à educação como um direito e não como um benefício, repassando as obrigações que antes eram da área de assistência social para a área da educação.

Dois anos após, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90 – que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. Além disso, inseriu os direitos sociais das crianças que passaram a ser respeitadas, pelo menos no âmbito legal, sendo a elas assegurados direitos como sujeitos singulares que precisam ser reconhecidos como atores do próprio desenvolvimento.

Além disso, outro marco legal que passou a orientar a Educação Infantil após a Constituição Federal de 1988 e o ECA, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN n.º 9.394/96, consolidada em 20 de dezembro de 1996. A partir dela, a Educação Infantil começou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, passou a ser regulamentada pelo sistema educacional brasileiro.

A educação infantil deixa, assim, de ser responsabilidade das secretarias de assistência social e as creches e pré-escolas passaram a ser organizadas e acompanhadas pelas secretarias de educação dos municípios. A partir de 2006, os

municípios passaram a receber subsídios do Fundeb, fundo que, até então, era destinado apenas ao Ensino Fundamental.

Ao ser reconhecida pela legislação nacional, a Educação Infantil passou a organizar-se em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), sendo parte do sistema educacional e constituindo-se como a primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, a Educação Infantil passou a ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e ainda tem como princípios o cuidado e a educação, que devem estar articuladas para que assim ocorra o desenvolvimento da criança.

A Educação Infantil passou, portanto, a ser parte da Educação Básica e, para orientar a organização das propostas pedagógicas em creches e pré-escolas, em 1998, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) publicou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os primeiros subsídios para a construção das propostas pedagógicas de acordo com as novas mudanças.

Estes referenciais tornaram-se documentos orientadores das práticas educativas e sua intenção era ajudar as instituições públicas ou privadas, na elaboração de seus planejamentos pedagógicos, tendo como objetivo direcionar e encaminhar ações que se buscavam estabelecer e garantir condições escolares de desenvolvimento da criança.

A partir destes documentos, busca-se a garantia de uma educação de qualidade em que a escola possa propiciar a todas as crianças o seu pleno desenvolvimento, respeitando sua infância, suas características e suas singularidades.

Atualmente, a Educação Infantil, assim como todas as etapas da Educação Básica, passou a ter um novo documento que rege a educação no Brasil, o qual traz uma mesma proposta curricular para todas as escolas brasileiras, tendo como fundamentação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que tem objetivos de orientar o planejamento do currículo escolar e dos sistemas de ensino, com melhor direcionamento para seus currículos e conteúdos básicos (BRASIL, 2013).

A partir das diretrizes, com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos escolares na Educação Básica, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e

progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Para a Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe, como alternativa à organização por área de conhecimento, os campos de experiências. Portanto, a BNCC está organizada em cinco campos de experiências, definindo os objetivos de aprendizagem a ser desenvolvidos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades. Essa maneira de organizar o currículo da educação infantil, facilita a organização dentro de sala de aula e desenvolve nas crianças, de uma maneira contínua, as competências propostas pela BNCC.

Na trajetória de constituição da Educação Infantil no Brasil, as transformações históricas proporcionaram uma compreensão da educação da infância em função de movimentos sociais de lutas e conquistas sobre os direitos da criança. As mudanças, ao longo do tempo, vêm construindo uma identidade dessa etapa da Educação Básica, influenciada por pedagogias participativas. Assim, no próximo tópico, trazemos a compreensão dessas pedagogias participativas, as quais buscam, com suas metodologias, alcançar o máximo desenvolvimento das crianças.

1.3. AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

O entendimento de aspectos conceituais, históricos e teóricos das Pedagogias participativas são de fundamental importância para que seja possível identificar suas diferenças em relação às pedagogias transmissivas e sua relevância para uma nova compreensão dos tempos e espaços na Educação Infantil.

A Pedagogia da Participação busca entender em que medida se efetiva a interação entre os sujeitos da aprendizagem, na mediação entre professores e crianças, de forma a promover participação e desenvolvimento. Dentre os elementos que formam a pedagogia da participação, encontra-se a práxis. Segundo Franco (2015), a práxis expressa uma relação de partir da realidade, da prática desenvolvida, confrontar com a teoria, refletir, redimensionar o planejamento e voltar à prática, produzindo novas compreensões sobre a prática, a realidade: ação, reflexão ação. A autora ainda complementa que,

A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por

entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além (FRANCO, 2015, p. 603).

No trecho, observa-se que a prática pedagógica está diretamente vinculada com a práxis, já que processos essenciais de existência são formulados e dialogados mediante a aprendizagem pedagógica. A pedagogia perpassa o conhecimento escolar e é vista mediante o espaço dessa instituição, mas torna-se importante considerar que a pedagogia antecede e vai além da escola.

É importante enfatizar que não se pode emitir um juízo de valor a respeito das abordagens pedagógicas, tratando-as como adequadas ou inadequadas. No entanto, é possível identificar suas perspectivas e os elementos que as constitui. A educação tradicional vê a criança como alguém que não possui conhecimentos, comparado a uma “tábula rasa”, e o professor é o único detentor e transmissor do conhecimento. Em contraponto, a pedagogia participativa busca envolver e potencializar as crianças e suas relações com o ambiente físico e social no qual ela está inserida.

Trata-se de encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à “fatalidade” de educar todos como se fossem um só, que conseguem superar o modo simultâneo. O objetivo é encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos de organizar a classe e a escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29).

A Pedagogia da participação se diferencia ao apontar para a mediação do professor mediante os conhecimentos, possibilitando um melhor uso dos espaços e adequação dos tempos de acordo com as necessidades do grupo de crianças e de cada uma em particular, o que favorece a aproximação da realidade da criança com o currículo escolar.

Em relação à organização pedagógica, Oliveira-Formosinho (2007), ressalta ser preciso que o professor ultrapasse algumas barreiras para que as crianças se desenvolvam. Para tanto, propõe três atitudes essenciais como impulsionadoras, quais sejam, a observação, a escuta e a negociação.

A primeira, a **observação**, entendida como um processo diário, feito individualmente para cada criança, onde, independentemente da faixa etária ser a mesma, as experiências vividas, a cultura e o contexto no qual a criança está inserida são diferentes. Dessa forma, o desenvolvimento de cada uma não pode ser tido igualmente ao da outra.

A segunda é a **escuta**, que está diretamente ligada com o primeiro ponto, sendo necessário ser feita diariamente, possibilitando saber quais os interesses, as angústias e anseios das crianças. Busca ajudar o professor em sua prática educativa, promovendo um ambiente e um planejamento que venha a atender às expressões, reivindicações e necessidades das crianças.

E o último ponto, mas não menos importante, a **negociação**, onde os conteúdos curriculares tornam-se mais importantes. Neste aspecto, trata-se de compreender que cada criança possui o seu tempo para se desenvolver, dessa forma, os conteúdos curriculares não devem ser abolidos ou ignorados, mas proposto conforme o desenvolvimento da turma.

Esses três pontos são indissociáveis, dinâmicos, compondo um processo contínuo, onde a observação, a escuta e a negociação se tornam elementos fundamentais na relação pedagógica desenvolvida na turma e na instituição como um todo.

Para que o desenvolvimento da criança aconteça de forma integral, é preciso considerar a organização do espaço dentro desse ambiente escolar. Como Siegel e Cohen (1991) *apud* Oliveira-Formosinho (2007, p. 23) afirmam, “embora o espaço físico tenha uma pedagogicidade indiscutível, ele não é suficiente para caracterizar um contexto. Um conjunto de salas de aula não é necessariamente uma escola.” Dessa forma, entende-se que é preciso muito mais do que apenas caracterizar um prédio como uma escola. Assim, quando se trata de espaço, é preciso ir além ao aspecto físico preparado pelo professor. Compreende-se também as relações que esse espaço pode favorecer para as crianças em suas interações, nas provocações e diálogos que o espaço organizado pode oferecer às crianças entre elas e com o professor

Organizar o espaço é sobre a intencionalidade pedagógica do professor e, nas abordagens participativas, afirma o quanto o docente considera a participação da criança na (re)organização desse espaço: numa perspectiva transmissiva, a criança precisa solicitar uso do lápis, do brinquedo, da tinta; na perspectiva participativa, mediante um questionamento da professora ou de um colega, a criança acessa a tinta, o lápis, o brinquedo, para realizar uma proposta. Nisso está o entendimento de Siegel e Cohen (1991) *apud* Oliveira-Formosinho (2007): não basta ter o espaço físico organizado, é preciso que ele reflita uma intencionalidade.

Oliveira-Formosinho (2007) ainda acrescenta:

A primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um “segundo educador”. Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa das crianças tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 26).

Dessa forma, para proporcionar um ambiente significativo para as crianças, é necessário pensar no desenvolvimento da criança, aprimorar o olhar e a escuta atenta para com o outro, de modo que sejam atendidas as necessidades das crianças com uma postura participativa dos sujeitos na relação destes com o conhecimento, com planejamento adequado, busca por conhecimento teórico e diversificação metodológica. A relação do professor com essas crianças deve ser afetiva, criativa, responsável, planejada, organizada e pautada no compromisso com a aprendizagem. A relação das crianças entre si também pode prezar por momentos de autonomia e pela liberdade no brincar.

A observação, a escuta e a negociação passam a ser elementos fundantes da prática docente, mas é fundamental averiguar aspectos das pedagogias participativas e sua abrangência para um desenvolvimento mais significativo e múltiplo das aprendizagens em tempos e espaços planejados.

Para propostas que se fundamentam nas pedagogias participativas, as crianças são consideradas em sua individualidade, e que o contexto a sua volta também seja observado, para que assim, cada criança possa se desenvolver no seu próprio tempo, explorando o espaço e o tempo que foi planejado pensando especificamente nela e no grupo ao qual ela pertence.

Diante disso, entende-se que existem diferentes agentes mediadores das aprendizagens, assim como há elementos de mediação que possibilitam a aprendizagem de forma mais dinâmica, didática e com efetivação de resultados mais satisfatórios. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), é necessário pensar a mediação a partir das pedagogias transmissivas e das pedagogias participativas.

No quadro abaixo, segue breve comparativo entre as pedagogias transmissivas e participativas:

Quadro 1 – Comparativo entre as pedagogias transmissivas e participativas

Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
Educação da infância generalizada.	Educação da infância individualizada
Transmissão de conhecimentos	Participação dos alunos na aprendizagem.
Mediação docente limitada.	Mediação docente ampla.
Alunos: agente passivo da aprendizagem, “tábula rasa”.	Alunos: agentes ativos da aprendizagem.
Tempo de aprendizagem: cronológico, voltado para a memorização, hierárquico, definido pelo professor.	Tempo de aprendizagem: diversificado, dependendo da atividade, do objetivo, da avaliação, dentre outros elementos.
Espaço: apenas a sala de aula.	Espaço: qualquer espaço da escola ou fora dela.
Sem preocupação com a cultura escolar e a multiculturalidade.	Preocupação efetiva com a cultura escolar e a multiculturalidade.
Foco nos resultados	Foco nos processos, na relação entre os sujeitos e na aprendizagem.

Fonte: A autora, 2021.⁵

O quadro deixa antever que nas pedagogias transmissivas, a educação da infância é vista mediante aspectos gerais essenciais que devem ser compreendidos para que haja real benefício para a aprendizagem. Essas informações gerais passam a ser transmitidas para as crianças, que absorve e comprova a aquisição do saber em questão, mediante avaliações, portfólios, atividades coletivas, dentre outras metodologias.

Mesmo assim, a mediação é feita de forma transmitida, o que coloca o estudante como agente passivo da aprendizagem, não oportunizando à criança a possibilidade de apresentar seus conhecimentos, de manifestar seu modo de pensar sobre a realidade, ou seja, o professor detém o saber e sua função é transmitir à criança, que nada sabe. Como agente mediador, o professor é visto como aquele que possui responsabilidade de transmitir o conhecimento, de maneiras distintas e sob pressupostos teóricos e metodológicos diversificados.

O tempo e o espaço do professor que transmite o conhecimento são cronológicos e de ambiente de sala de aula, permeados pelo objetivo de escolarizar, compensar e acelerar. Como a criança é vista como tábula rasa na pedagogia tradicional, a mediação se dá na autoridade do professor como detentor de um saber inquestionável e as temporalidades e espacializações dedicados a cada aprendizagem partem da figura docente, de maneira hierárquica e sem questionamentos.

⁵ O quadro elaborado pela a autora, com base em: Oliveira-Formosinho (2013), Almeida (2002), Mello (2007) citado por Koerich (2012), Moreira (2012) e Azevedo e Santos (2015).

O trabalho do professor se pauta em propor estratégias para a memorização de conhecimentos que podem incluir letras, cores, numerais, símbolos, datas, dentre outros. As paredes, corredores, quadro, carteiras e ambientes de maior circulação da escola, como pátios e corredores, contém informações que contribuem para a memorização ou reforço de informações que justificam a transmissão de conhecimentos.

As pedagogias participativas, por outro lado, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), diferenciam-se na mediação porque são antagônicas ao modelo tradicional. Isso significa que as pedagogias participativas não vislumbram o estudante como tábula rasa, não enfatizam o conteúdo como algo transmitido, não centralizam no professor o componente hierárquico para escolha das propostas e competências a serem trabalhadas e não se utilizam da memorização como componente exclusivo para aprendizagem. Em vez disso, utilizam salas de aula invertidas, debates, atividades artísticas interativas, aprendizagens que envolvem mente e corpo em conjunto, dentre outras múltiplas possibilidades.

Os mediadores das pedagogias participativas são múltiplos, pois as famílias, os gestores educacionais, os professores e os colegas, são considerados como fontes de informações e conhecimentos, visto que a própria conceituação do termo "conhecimento escolar" passa a ser questionado e desconstruído em suas particularidades. Os mediadores que atuam sob pedagogias participativas buscam criar uma conscientização a respeito dos seus objetos e objetivos educacionais, meios de alcance das metas, realizações, avaliações, dentre outros processos.

O papel do docente como mediador nessa pedagogia é de organizar o ambiente, observar a ação da criança no momento dos planejamentos e efetivar uma proposta de escuta qualificada para que haja entendimento e resposta adequada para a criança.

O tempo e o espaço são, portanto, ressignificados nas pedagogias participativas. Como mediadores, diretamente em relação com a criança, os professores efetuam uma leitura mais abrangente da sala de aula e da própria escola, pensada agora como um espaço compartilhado para que haja maior interação entre as crianças, delas com os adultos, entre elas e os objetos, a cultura e o imaginário. As atividades e projetos de mediação passam a ser voltados para uma aprendizagem significativa.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), ainda destacam que os mediadores precisam trabalhar em torno de uma cultura escolar inclusiva e que seja capaz de desenvolver inteligências múltiplas. Nesse sentido, é importante salientar que as atividades em colaboração podem ser complementadas por ações de motivação da criança, de maneira que os tempos e espaços sejam pensados e executados na identificação dos interesses, esperanças e com potencial dialógico destacado no encontro com o adulto.

Nesse sentido, o professor age para efetivar uma relação mais envolvente com o conhecimento, que pode ser estabelecido tanto individualmente quanto coletivamente. Almeida (2002) convida a pensar a afetividade na escola, ao defender a necessária construção de relações afetivas que realmente tragam significativas mudanças no cotidiano escolar.

Para Vygotsky (1999), cada ser é uma unidade de desenvolvimento, de modo que a criança interage afetivamente com o ambiente, a partir de elementos externos e internos de ação. Os elementos externos são aspectos novos da aprendizagem, que são reproduzidos de diversas formas. Os aspectos internos estão relacionados à personalidade em constituição e as barreiras para a criação de laços de empatia.

Assim, as dimensões sociointeracionistas são colocadas na explicação do desenvolvimento da afetividade da criança, já que tal sentimento também parte do mundo que a cerca. Assim, a afetividade se coloca como um sentimento de empatia prolongada, na qual os aspectos comuns entre criança e ambiente são exaltados e as diferenças são diminuídas.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, cuja base epistemológica dialoga com as pedagogias participativas, a organização do tempo e do espaço deve apresentar uma intencionalidade para que assim se efetive enquanto práxis. Portanto, cabe ao professor ter a consciência de seu papel no processo educativo das crianças, compreender as especificidades que perpassam a etapa da Educação Infantil, reconhecer as peculiaridades de cada criança e buscar, com essa organização, proporcionar experiências significativas para as crianças. Conforme aponta Mello (2007) citado por Koerich (2012):

Com a teoria histórico-cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover o seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade (MELLO, 2007, p. 88 *apud* KOERICH, 2012, p. 29).

Nesta perspectiva, na organização do espaço, o professor precisa considerar o máximo de elementos para que a criança se perceba pertencente à cultura humana; na organização do tempo, dar espaço para que as crianças se organizem de forma autônoma e acompanhada, que possibilite o brincar, de forma que nas iterações com os objetos, com os espaços e outros sujeitos, se aproprie do que é próprio nas relações humanas. Portanto, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é importante que o professor compreenda o seu papel no processo educativo das crianças, que passe a entender também a necessidade dessa organização como forma de potencializar o máximo desenvolvimento das crianças.

Na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento é visto como produto da aprendizagem que vem das interações entre os sujeitos e seus mediadores, o que pode ser compreendido como os professores e as crianças. Tais mediadores ocupam lugar de destaque e colocam suas visões de mundo e de homem nessa relação de aprendizagem (MOREIRA, 2012).

Assim, a constituição de uma cultura educativa participativa passa, necessariamente, pela democracia, pelo multiculturalismo, pelo universalismo e pela análise e reflexão do currículo. Em cada um dos processos dialógicos descritos é possível inferir posicionamento do gestor e do professor, como mediadores do processo educacional que favoreça essa cultura. Para Moreira (2012), projetos que envolvem multiculturalidade podem ser explorados para que haja maior participação, integração social e compreensão das diversidades que compõem a sociedade.

Nessa perspectiva, considerando espaço e tempo como mediadores da aprendizagem, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) destacam que os eixos pedagógicos constituem mediadores entre teoria e práxis, o que significa que a ação de mediação não se dá apenas entre agentes humanos e estudantes, mas também na própria intencionalidade educacional. Os eixos são: narrar, ser, explorar, participar, significar, estar, comunicar e pertencer.

Cada um desses aspectos define a intencionalidade pedagógica no tempo e no espaço, principalmente quando articuladas com a aprendizagem experiencial. A partir desse tipo de aprendizagem, os professores mediadores podem trazer diferentes formas de uso do tempo e do ambiente educativo para possibilitar uma relação cada vez mais dialógica, acessível e prática.

A mera reprodução de mediações com tempos e espaços pré-definidos em cada ano letivo não oportunizam mudanças na qualidade da aprendizagem. Para

Mello (2015), o papel do professor enquanto mediador é de promover a apropriação cultural da criança e propiciar vivências que provoquem ações, organizando situações em que haja promoção de sociabilidade e que as formas de manifestação da criança em relação ao tempo e espaço escolares sejam respeitadas.

Diante disso, Mello (2015) salienta que os tempos e espaços da aprendizagem precisam ser pensados pelo mediador como oportunidades para provocação da curiosidade, instigação de investigar e que haja condições adequadas para que a aprendizagem realmente aconteça. Diante disso, entende-se que os mediadores não podem acelerar o processo de aprendizagem, pois a antecipação e encurtamento de ações educacionais podem fragmentar o conhecimento, o que trará prejuízos e incompletudes futuras para a criança. A ação de mediação é necessária, e, portanto, precisa ser qualificada.

Para tanto, é necessário que haja uma formação docente, inicial e continuada coerente e significativa, para que a compreensão sobre o processo educativo das crianças e as práticas desenvolvidas sejam consideradas. Dentre os aspectos da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a formação precisa contemplar os conhecimentos relacionados aos tempos e espaços e seus impactos na educação das crianças.

Em primeiro lugar, a graduação precisa ser pensada e exercida com qualidade curricular e metodológica, com amplitude temática e didática. Essa formação inicial é de fundamental importância para que as práticas pedagógicas tenham maior confiabilidade e segurança no planejamento e na avaliação dos processos realizados.

Mas a graduação não deve ser o final do processo de aprendizagem e formação docente. A formação continuada precisa ser acessível e apresentar qualidade para que as práticas sejam mais efetivas na aprendizagem das crianças. Segundo Mello (2015), a infância é o tempo em que a criança aprende a torna-se um sujeito humano, apta para iniciar um processo que poderá possibilitar pleno desenvolvimento.

Também é necessário que os currículos sejam melhor elaborados pois, para desenvolver um trabalho pedagógico com as crianças, é fundamental ter uma formação teórico-prática sólida, que possibilite ao graduando se apropriar das especificidades que essa etapa educativa pressupõe.

Diante desse cenário, verifica-se que os autores selecionados consideram a formação inicial e a formação continuada como aspectos centrais para melhoria na organização de tempos e espaços para a Educação Infantil. É relevante que tal

formação seja pensada e desenvolvida com qualidade, compromisso por parte dos formadores, de modo que possa repercutir nas práticas cotidianas e possibilite a aprendizagem significativa das crianças.

No capítulo a seguir apresentamos os dados da pesquisa e as análises realizadas, salientando aspectos da organização do tempo e espaço na Educação Infantil, presentes na fala das professoras e no levantamento bibliográfico.

CAPÍTULO II – OS TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS DOCENTES

O objetivo desse capítulo é apresentar os dados da pesquisa, analisando-os à luz do estudo teórico realizado. Para tanto, trazemos o resultado do Estado do Conhecimento elaborado, destacando seus processos conceituais e contextuais, assim como, ressaltando o quantitativo de trabalhos encontrados e utilizados no estudo. Também, apresentamos a perspectiva das professoras de Educação Infantil a respeito da organização de tempo e espaço, dados coletados por meio do questionário. Dentre os elementos que constituem o capítulo, o Estado do Conhecimento, a organização dos tempos e espaços, o perfil profissional, as experiências de docência na educação infantil e os tempos e espaços na prática docente.

As estratégias metodológicas que subsidiam esta pesquisa constituem-se em inicial levantamento bibliográfico, que resultou no Estado do Conhecimento, seguido do questionário respondido por professoras da rede pública e privada em duas escolas de Ponta Grossa, com nove profissionais que aceitaram participar no estudo.

Após aplicação do questionário a respeito do perfil e das experiências com tempos e espaços da EI, os resultados apontaram para a predominância de professoras mulheres, com trabalhos distintos, com idade predominante entre 33 e 49 anos, trabalho preferencial em EI e fala de utilização de diferentes espaços para a aprendizagem.

Na organização do capítulo, no primeiro tópico, apresentamos o Estado do Conhecimento, no qual analisamos a compreensão da organização dos tempos e espaços nas pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), no período de 2015 a 2022.

Posteriormente, trazemos a perspectiva das professoras que participaram da pesquisa respondendo ao questionário proposto. A partir dele, analisamos o perfil profissional, as experiências de docência na educação infantil, as compreensões referentes à organização dos tempos e espaços na prática docente e as implicações para a aprendizagem das crianças.

2.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento, se configura como um mapeamento, uma pesquisa, que possibilita o conhecimento e/ou reconhecimento de estudos que foram realizados em um campo ou tema de uma área de conhecimentos.

Para entendermos a importância de realizarmos esse procedimento metodológico, nos valem dos estudos de Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), ao afirmarem que ele se configura como uma sistematização de dados que abrange apenas um setor das publicações sobre um tema estudado. Ou seja, ter como referência uma base de dados ou um recorte, envolvendo uma parte das bases de dados que possam oferecer informações sobre o tema em investigação.

Nesse sentido, é possível justificar a importância que o Estado do Conhecimento adquire no presente estudo pois, por meio dele temos condições de conhecer a justaposição com o objeto de conhecimento, de tomar ciência das produções que envolvem a área estudada, de tornar visível a interpretação de conceitos que ajudam a aprofundar, analisar e compreender elementos que atestem a importância e a originalidade na realização de dada pesquisa.

A respeito do Estado do Conhecimento, Romanowski e Ens (2006, p. 43), o defendem como um passo indispensável para iniciar uma análise rigorosa sobre a produção em torno de uma temática. Ou seja, sem esse passo, a pesquisa torna-se mais frágil, pois desconsidera o que já foi construído por outras pesquisas, incorrendo no risco de se apresentar conhecimentos obsoletos e de deixar de referendar trabalhos importantes que façam referência à temática.

Ainda, para Romanowski e Ens (2006, p. 44), os dados coletados em estudos do tipo de Estado do Conhecimento, apontam para uma área específica, para um recorte sobre a temática, apontam para temas, subtemas e conteúdo específico. Mas também, essa metodologia possibilita conhecer a necessidade de se realizar determinadas pesquisas em virtude das lacunas em temas que estão silenciados.

Nesta perspectiva, para realizar o levantamento dos dados, ainda no ano de 2019, durante a Iniciação Científica, utilizamos a plataforma da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, a qual apresentava um conjunto de pesquisas que melhor atendesse à nossa busca. O levantamento inicial foi realizado no período de 14 de agosto a 14 de dezembro de 2019. Contudo, com a finalidade de atualizar

esses dados na elaboração deste trabalho, retomamos a busca na mesma plataforma e com os mesmos descritores, incluindo um filtro temporal entre o ano de 2020 e 2022.

Para tanto, com periodicidade inicial até 2019, a partir da chave de busca avançada, utilizamos os descritores “Tempo”, “Espaço” e “Educação Infantil”, para que assim, pudéssemos ter um recorte exato do que procurávamos. As produções localizadas nessa primeira pesquisa totalizaram 441 resultados. Observando que no resultado encontramos um número considerável de trabalhos e que algumas teses e dissertações não guardavam relação com a temática, optou-se por restringir a busca para um período menor de tempo. Nesse caso, optamos por mapear as publicações dos últimos 5 (cinco) anos, restringiu-se a busca para o período de 2015 a 2019. Com esta estratégia, os resultados reduziram para menos da metade da quantidade inicial, apresentando apenas 182 resultados, que se subdividiam em 141 Dissertações e 41 Teses de Doutorado.

Após a restrição, no momento de realizar o mapeamento e a leitura das publicações encontradas, optamos por mapear apenas os 100 primeiros resultados, pois continham os termos pesquisados na Busca Avançada da plataforma, em seus títulos, resumos e/ou palavras-chaves. Quando se aprofundou a leitura sobre os trabalhos selecionados, apenas 28 possuía ligação com o tema, trazendo ao longo de cada trabalho, os termos pesquisados e suas definições. Já o restante dos dados fugia da temática aqui abordada e também algumas dissertações e teses se repetiam na busca.

Já com o filtro temporal entre 2020 a 2022, foram incluídos 8 trabalhos, todos eles dissertações de mestrado. Destes, apenas 4 estão diretamente relacionados com a Educação Infantil, os demais são 2 ligados com o Currículo, 1 com a atividade do brincar e 1 com atividades educacionais para bebês.

Portanto, após a leitura dos temas, assuntos e resumos, observamos que com o filtro temporal de 2020 a 2022, tivemos o acréscimo de mais 4 trabalhos, chegando a um total de 32 trabalhos no período de 2015 a 2022 (ANEXO I), os quais tratavam realmente do tema, sendo que um deles se repetia na busca, restando assim 31 publicações referentes à temática, sobre os quais, mais adiante, trazemos para discussão e aprofundamento.

Este levantamento que fizemos após o Estado do Conhecimento a respeito das pesquisas encaminhadas até o ano de 2019 possibilitou conhecer as temáticas estudadas a respeito da Organização do Tempo e Espaço na Educação Infantil. Mas

como já dito anteriormente, observamos, a partir do levantamento, que esse assunto, ainda que apresente um número considerável de trabalhos que se referem à organização o tempo e do espaço na Educação Infantil, ainda se constitui como pouco abordado nas pesquisas, se pensarmos sobre a sua relevância e o analisarmos no conjunto de trabalhos desenvolvidos na área da Educação. Ou seja, os dados coletados revelam uma necessidade de ampliação de pesquisas que consideram a temática da organização do tempo e o espaço na Educação Infantil.

Abaixo, trazemos uma análise inicial dos dados encontrados na busca. Dos 31 trabalhos analisados, temos 10 teses e 21 dissertações. (QUADRO EM ANEXO). No caso da pesquisa em questão, que se refere à organização do tempo e espaço na Educação Infantil, o Estado do Conhecimento permitiu evidenciar o silenciamento que podemos observar nos levantamentos feitos e que podem ser vistos por meio do Quadro 1. Dos trabalhos que diziam respeito à Educação Infantil, verificamos o ano em que foram defendidos, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 2: Número de trabalho ao longo do período

Ano	Número de trabalhos
2015	4
2016	6
2017	5
2018	7
2019	5
2020	2
2021	2
2022	0
Total	31

Fonte: as autoras (2022).

Percebe-se que há maior número de defesas concentradas no ano de 2018 e uma concentração de produção entre 2016 e 2017. É preciso discutir o quadro anterior antes de apresentar o novo quadro. Analisando, ainda, os dados do Quadro 1, observamos que as publicações referentes às pesquisas sobre essa temática apresentam uma crescente nos anos de 2016 a 2018. Diante disto, começamos a perceber que este período coincidia com o momento histórico em que começou a ser discutida a elaboração da BNCC.

Diante desses dados, naquele momento da pesquisa de Iniciação Científica, viu-se a necessidade de procurar, nas publicações selecionadas, quais os documentos eram referenciados nessas pesquisas. Na grande maioria, pode-se observar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 2006), Constituição Federal (CF, 1988), e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) foram os principais documentos citados nas pesquisas.

Ao ler os documentos acima citados para verificar o que traziam sobre a temática, pudemos observar que nos RCNEI (BRASIL, 1998), os temas são trazidos de forma pontual. De modo geral, o texto do referencial possibilita uma visão mais integrada e livre dos tempos e espaços, traz sua importância na organização e planejamento da escola e, também, orienta formas de ação em relação aos tempos e espaços, dentre outros aspectos. O documento está relacionado às orientações ao professor para o trabalho com os conteúdos. O documento ressalta a organização do tempo em atividades permanentes, projetos e sequências de atividades. Além disso, o RCNEI (BRASIL, 1998) enaltece o conhecimento da criança por meio da solução de problemas como tarefa essencial e destaca a necessidade de formulação de críticas para reflexão procedimental, estabelecimento de novas relações e melhor forma de organização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), se constituem como um documento fundamental no que se refere às orientações para elaboração das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Ele foi aprovado em 2009 e publicado em 2010 e busca garantir o acesso das crianças a uma educação de qualidade para a faixa etária de zero a cinco anos. Alguns assuntos específicos dessa fase da Educação Básica foram colocados em pauta no documento que afirma: “para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” (BRASIL, 2010, p. 19). Isto significa que é de extrema importância que os educadores pensem na organização do espaço, tanto interno quanto externo, além de organizar as propostas considerando o tempo, tanto cronológico, como também, de desenvolvimento da criança.

Outro aspecto percebido durante a busca e a análise, diz respeito às instituições em que essas pesquisas foram realizadas, conforme retratado no Quadro 3:

Quadro 3: Instituições em que as pesquisas foram realizadas

Instituições	Número de trabalhos
UFSM	2
UFJF	1
UNIJUI	3
UFMG	1
UFSC	3
UNISINOS	1
UFRPE	1
UNESP	3
UERJ	2
UnB	3
UFPB	1
UFTM	1
UEPJMF	1
UFSCAR	2
PUC-RIO	1
UNIVATES	1
UNICAMP	2
USP	2

Fonte: as autoras (2022).

Os dados demonstram que a produção de conhecimentos referentes aos aspectos de tempo e de espaço estão pulverizadas, uma vez que apenas a UNB e a UNIJUI contribuíram com três trabalhos cada uma das instituições, no conjunto de pesquisas defendidas. Este fato nos leva a considerar que o tema da relação de tempo e espaço na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil ainda é incipiente e necessita de mais aprofundamento.

O quadro 3 aponta para as pesquisas mais relevantes encontradas a respeito do estudo. Seu objetivo é demonstrar quais são esses autores, as obras destacadas, a metodologia e os resultados, ofertando visão geral a respeito do campo de estudo. Em relação ao quadro anterior, há diferenças no que tange ao direcionamento aproximado do tema e sua relevância está em verificar como diferentes metodologias podem ser utilizadas na mesma linha temática.

Quadro 4: Pesquisas mais relevantes para esse estudo

Autor	Obra	Metodologia	Resultados
BARBOSA, Maria Carmem Silveira.	Por amor & por força: rotinas na educação infantil	Pesquisa bibliográfica com estudo de campo.	As rotinas, categorias pedagógicas normalizadoras na educação infantil, não devem ser engessadas, a inflexibilidade nas atividades propostas torna a vida escolar maçante e automática, devem ser continuamente pensadas, postas em prática e repensadas,
NASCIMENTO, Maria Isabel Moura.	O primeiro jardim da infância no Brasil: Emilia Ericksen.	Pesquisa bibliográfica e documental no Arquivo Público do Paraná (em Curitiba – PR), Casa da Memória de Ponta Grossa, Casa da Memória - Castro, Museu Campos Gerais - Ponta Grossa, Setor de Documentação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e bibliotecas da UNICAMP e da UEPG.	A contribuição está em identificar o primeiro Jardim da Infância no Brasil e a metodologia de trabalho desenvolvido na Educação Infantil no século XIX.
PEREIRA, Valeria Fatima Rosa.	A visão dos professores sobre a relação da organização do tempo e espaço nos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil	Observações, entrevistas e conversas informais;	No decorrer da análise dos dados foi possível concluir que a organização dos espaços/ambientes é fundamental na aprendizagem das crianças, mas exige do professor todo um planejamento dessa organização, principalmente da compreensão da concepção de criança que cada um possui.
SERAFIM, Patrícia de Bem	Organização do tempo e espaço e sua influência na educação infantil	Pesquisa empírica, utilizando como instrumento o questionário, buscando levantar dados acerca do conhecimento dos professores sobre a organização do tempo e espaço e sua influência na educação infantil	O resultado aponta para uma preocupação e um cuidado desses profissionais em suas práticas, consideram e reconhecem na organização do tempo e do espaço sua influência no desenvolvimento das crianças.

Fonte: as autoras (2022).

Conforme dito anteriormente, este levantamento nos permitiu conhecer o volume de pesquisas que abordam o tempo e o espaço na organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil, assim como, os aspectos já pesquisados em outros

estudos. Este levantamento, portanto, indicou trabalhos que se tornaram referências para nossas análises.

A pesquisa de Barbosa (2006), nos ajuda a compreender que as rotinas, organizadas em tempos e espaços, precisam ser pensadas de forma integrada entre o brincar e o ensinar. Além disso, a pesquisadora ainda enfatiza a flexibilização de planejamento e atividades, com formação contínua docente e um trabalho conjunto de governos e sociedade na valorização do professor e da criança.

Nascimento (2007), traz elementos históricos que permitem compreender a diferenciação entre períodos, bem como as formas pelas quais eram compreendidas as organizações de creches e jardins de infância. Também salienta que Emília Ericksen foi a fundadora do primeiro jardim de infância no Brasil, no município de Castro. Já Pereira (2014), ressalta aspectos práticos da pesquisa, como a percepção de professores a respeito de tempos e espaços na EI, oferecendo modelos de análise e possibilidade de comparação de resultados.

Serafim (2021), enfatiza que as práticas, identidades e formas de percepção dos tempos e espaços podem ser distintas entre professores, escolas e modelos pedagógicos. Assim, a preocupação em se organizar o tempo e espaço para propiciar melhor desenvolvimento para as crianças é fundamental.

Além do Estado do Conhecimento, desenvolvemos um estudo bibliográfico e documental, a partir do qual selecionamos diversos livros, artigos e documentos referentes ao tema da pesquisa.

Pudemos verificar, nos trabalhos analisados, que os estudos, de modo geral, privilegiam aspectos históricos de como a organização do espaço e tempo foram se modificando ao longo do tempo, de que maneira passaram a se organizar com o passar dos anos e de que forma essa organização pode contribuir na aprendizagem das crianças. Os trabalhos elaborados por Rocha e Rodrigues (2017), Serafim *et al* (2021) e Campos, Branco e Daniel (2016) são alguns dos trabalhos que corroboram para essa ideia.

Os autores possuem formas de pensar o tempo e espaço na EI na qual a liberdade, a organização, o planejamento e a formação continuada se tornam prioritárias para uma prática que alcance aprendizagem mais significativa para as crianças. Dos autores encontrados entre 2020 e 2022, ainda se destaca a visão de Nascimento (2020), Mellina (2020), Masson (2021) e Silva (2021).

Enquanto os estudos de Nascimento (2020) enfatizam os tempos e espaços entre o brincar e o estudar, de forma única, com uso dos brinquedos para edificação de aprendizagem múltiplas nos espaços disponibilizados na escola, Mellina (2020) salienta tempos de leitura e de escrita na Educação Infantil em momento de pandemia, avaliando como o ensino remoto dificultou aprendizagens nessas áreas. Masson (2021) realiza estudo sobre os espaços para os bebês nas creches, avaliando rupturas e permanências nos modelos de creche desde 2009 e salientando a necessidade do cuidar e do educar como ações concomitantes.

Por fim, Silva (2021) apresenta mapas imagéticos das experiências infantis mediante diferentes configurações de espaço e tempo planejadas durante um ano letivo.

Após analisarmos todos estes materiais, podemos afirmar que esse tópico se faz relevante em demonstrar a existência de estudos que consideram o tempo e o espaço na Educação Infantil, bem como retratar que estes temas são pensados de forma distinta na teoria e nas práticas. Também, que há rupturas e permanências na prática de trabalho e que a participação da criança na construção dessas experiências é fundamental para suas aprendizagens.

Sendo assim, em seguida, são destacados aspectos relacionados com a organização do tempo e espaço na perspectiva das professoras que responderam ao questionário.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

No presente estudo, importava-nos ir além de uma compreensão teórica e histórica a respeito da relação de tempo e espaço na organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil. Interessava entendermos como essa história, assim como as contribuições de diferentes teóricos, impactam as práticas cotidianas da Educação Infantil. Desta forma, a participação das professoras para a pesquisa foi fundamental. Para nós, torna-se essencial analisar as falas e prática docente de profissionais que estão atuando em sala de aula, o que nos possibilita conhecer a compreensão das profissionais sobre a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil.

Para tanto, buscamos uma maneira de estabelecer um diálogo com as profissionais, ainda que o contexto pandêmico impedisse um encontro presencial.

Inicialmente, definimos o campo de pesquisa. Foram selecionadas duas instituições que possuíam turmas de Educação Infantil para enviarmos o questionário, metodologia que nos pareceu pertinente, devido às restrições sanitárias. Optamos por realizar o levantamento em duas escolas, uma da rede particular e outra da rede pública de ensino. Das 12 professoras contatadas, 9 responderam ao questionário. As categorias em que foi organizado o questionário, constituiu-se em informações sobre o perfil das professoras seguido das experiências na EI, e suas práticas pedagógicas, as quais serão analisadas nesta mesma ordem.

Para preservação do anonimato das professoras que responderam ao questionário, utilizaremos a letra “P” para identificar as respostas, seguida do número correspondente à ordem de respostas recebidas no formulário.

No que se refere às respostas apresentadas nas questões abertas do questionário, respeitamos as formas ortográficas utilizadas pelas participantes, não realizando revisão, de modo a garantir a fidedignidade aos dados coletados. A partir das categorias elaboradas para compor o questionário, fazemos a apresentação dos dados, sendo eles: perfil das profissionais, as experiências de docência na Educação Infantil e os tempos e espaços na prática docente.

2.2.1 Perfil das profissionais

Em relação à idade, as entrevistadas possuem diferenças relativas de perfil, conforme observa-se a seguir:

P1: 22
P2: 47
P3: 27
P4: 40
P5: 37
P6: 33
P7: 26
P8: 33
P9: 49

No que se refere à idade, os dados apontam que a maioria das professoras têm mais de 33 anos e, no máximo, 49 anos, sendo que a média de idade entre elas é de 34 anos. Apenas duas possuem menos de 30 anos. Além disso, o questionário revelou que todas as entrevistadas são do sexo feminino. Moreira (2012) e Azevedo e Santos

(2015) apontam que, apesar das mudanças nas últimas décadas, grande parte do corpo docente profissional é formado por mulheres, principalmente na Educação Infantil.

Além da idade, interessou-nos saber qual a formação em nível médio. Este dado, nos possibilita verificar quantas dessas profissionais fizeram o curso de formação de docentes. Portanto, perguntamos: Qual sua formação em nível médio? As respostas constam abaixo.

- P1: Ensino Médio/Ensino Profissionalizante
- P2: Ensino Médio integrado com o Magistério
- P3: Ensino Médio integrado com o Magistério
- P4: Ensino Médio
- P5: Ensino Médio integrado com o Magistério
- P6: Ensino Médio
- P7: Ensino Médio/Ensino Profissionalizante
- P8: Ensino Médio
- P9: Ensino Médio/Ensino Profissionalizante

Este é o primeiro ponto em que as mudanças reiteram processos profissionais mais específicos. Isso porque das 9 participantes, apenas 3 dizem ter feito o Ensino Médio integrado ao Magistério, enquanto as demais informam terem feito Ensino Médio profissionalizante ou Ensino Médio completo. Para Souza e Melo (2018), a formação básica em Magistério é importante para o primeiro contato com a Educação Infantil, mas é preciso que haja ampliação de vagas, assim como, incentivo para que os ingressantes no Ensino Médio tenham interesse em dirigir a formação para a docência e oportunidades de acesso para o Ensino Superior, já que a formação na graduação é mais específica.

O curso de Magistério proporciona uma aproximação com os saberes docentes e as práticas a eles inerentes, de modo que haja aprofundamento desses saberes no Ensino Superior. Mesmo assim, é fundamental que ambos tenham incentivo e investimento na formação inicial.

Tão importante quando identificar a formação em nível médio, nosso interesse também se ampliou para conhecer qual a formação em nível superior. Assim, no questionário propusemos como pergunta: Qual (is) curso(s) compõem a sua formação no ensino superior?

- P1: Licenciatura em Pedagogia
- P2: Pedagogia
- P3: Licenciatura em Pedagogia e Psicologia
- P4: Pedagogia
- P5: Graduação em Pedagogia.

P6: Didática, gestão, metodologias do ensino, filosofia, psicologia, entre outras.
 P7: Pedagogia
 P8: Pedagogia com habilitação em educação infantil
 P9: ????

Todas as entrevistadas possuem formação no curso de Pedagogia, porém, uma delas enfatizou a habilitação para a Educação Infantil e a outra mencionou áreas diversas, que compõem a proposta curricular do curso de Pedagogia, levando-nos a inferir que esta participante tem essa formação. A habilitação em Educação Infantil, mencionada por P8, pode ter sido mencionada em entrelinhas ou mesmo para legitimar a ação na área em questão. Sobre isso, é válido considerar que, em função do ano de formação, antes das Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), a formação nos cursos de Pedagogia se dava a partir de uma formação homogênea em parte do curso. De determinado ano em diante, eram feitas habilitações para atuação na Educação Infantil (creches e pré-escolas), orientação educacional, supervisão educacional e Ensino Fundamental. Ainda é importante destacar que P9 parece não ter entendido a pergunta, ao inserir como resposta os pontos de interrogação.

Seguindo a questão anterior, buscamos conhecer as instituições formadoras dessas profissionais. Neste sentido, foi proposta a pergunta: Em qual (is) instituição (ões) se formou? E em qual (is) ano(s)?

P1: UEPG 2021
 P2: UEPG
 P3: UEPG - 2016 - IESSA 2021
 P4: FASF, 2014
 P5: SECAL. 2009.
 P6: UEPG
 P7: UEPG
 P8: FASF 2018
 P9: Universidade Estadual de Ponta Grossa no ano 1995.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa foi a mais mencionada dentre as respostas, isso porque, das nove entrevistadas, seis apontaram a UEPG como instituição de formação em Pedagogia. Assim, apesar de haver crescimento no quantitativo de cursos de graduação em Pedagogia, nos últimos anos, conforme destaca Borghi e Bertagna (2016), boa parte do efetivo profissional destacado faz parte da única instituição pública de ensino superior que oferta o curso no município de Ponta Grossa. Esse dado revela a importância da instituição e do curso de

Pedagogia para a formação dos profissionais que atuam na educação básica neste município.

A questão proposta na sequência indagava se as professoras possuíam alguma especialização. A esta questão, as professoras responderam:

- P1: Não
- P2: Em Educação Infantil
- P3: Não
- P4: Não
- P5: Pós em arte educação. Pós em gestão escolar.
- P6: Em andamento. Neuropsicopedagogia
- P7: Neuropsicopedagogia
- P8: Estou cursando neuropsico
- P9: Estou cursando, neuropsipedagogia.

A questão anterior pode ser articulada com esta, na medida em que se observa que as professoras que responderam negativamente para a realização de pós-graduação são as que possuem menor tempo na área. Das nove entrevistadas, quatro enfatizaram que concluíram ou estão concluindo especialização em neuropsicopedagogia. Também, há uma participante que realizou especialização em Gestão Escolar e apenas uma que buscou formação em Educação Infantil.

Zanata e Marques (2016), destacam que é essencial haver formação complementar à graduação, o que permite tanto a ampliação quanto o aprofundamento de conhecimentos que proporcionam ao profissional maior segurança, confiabilidade e qualidade nas práticas exercidas em sala de aula.

Chama nossa atenção que um terço das profissionais ainda não possuem especialização. A opção por especializações além da área em que atuam, pode revelar processos diferenciados de busca pela formação e profissionalização docente. Para Brostolin e Oliveira (2015), a Educação Infantil ainda não possui a valorização que merece, seja em relação às condições de trabalho ou aos proventos pagos, que são insuficientes pela carga de responsabilidade e trabalho que a profissão exige.

Assim, muitas pessoas optam por especializações em outras áreas, que possibilitem colocação no mercado com melhor remuneração. Outro fator salientado pelos autores é a variação de conhecimento para buscar oportunidades em outros campos, assim como especializar-se no próprio trabalho. Aquelas que destacaram não ter pós-graduação, podem indicar falta de tempo para fazer o curso, menor experiência ou escassez de recursos financeiros, desinteresse ou falta de motivação.

Assim, averiguar cada caso é fundamental para constatar tais aspectos do perfil, o que, em outra pesquisa, pode ser feito a partir de entrevistas.

Dando sequência às questões referentes ao perfil das participantes, perguntamos: “Há quanto tempo atua na Educação Infantil?”. Ao que obtivemos como respostas:

P1: 4 anos
P2: 15 anos
P3: 3 anos
P4: 5
P5: 11 anos
P6: 11 anos
P7: 6 anos
P8: 4 anos
P9: 12 anos

Pode-se observar que das 9 participantes, apenas 4 têm entre 11 e quinze anos de atuação na Educação Infantil, as demais têm entre 3 e 6 anos de trabalho na primeira etapa da educação básica. Entendemos, pelas respostas, que a maioria das professoras encontram-se em fase inicial da docência, o que aponta para a necessidade de um acompanhamento próximo e de um processo de formação continuada que possibilite a constituição de uma identidade e profissionalidade para atuar na docência da Educação Infantil.

Após termos traçado um panorama do perfil das participantes, passamos a analisar suas experiências em relação à docência na Educação Infantil, como forma de compreendermos as concepções que trazem a respeito do tema discutido neste trabalho.

2.2.2 As experiências de docência das participantes na Educação Infantil

As experiências da docência na Educação Infantil são essenciais para que haja compreensão de como os tempos e espaços são evidenciados na prática pedagógica das professoras. Além disso, a fala das professoras nos indica a importância de conhecer suas experiências vivenciadas no cotidiano, para entender em que medida a organização do espaço e do tempo, por elas, pode favorecer o processo de aprendizagem das crianças. Isso é importante, uma vez que as experiências vividas, em seus aspectos positivos ou em suas dificuldades, acabam por marcar a identidade

docente, assim como, impulsiona a busca por transformação da prática e das percepções sobre a criança e seus processos educativos. Esse se torna o motivo das indagações que se seguem.

Começamos por conhecer as marcas positivas que a docência na Educação Infantil deixou na constituição da identidade docente das participantes. Assim, perguntamos: “Sobre a atuação na Educação Infantil, que situações positivas marcaram o início da sua docência nesse segmento?”. As respostas foram:

P1: Exemplo de professores que foram inspiração.

P2: A recepção sempre calorosa dos alunos.

P3: Acompanhar o processo de alfabetização dos alunos. Perceber a importância da teoria durante a realização dos planejamentos da prática docente.

P4: A evolução no processo de aprendizagem dos alunos.

P5: A equipe gestora me orientou em tudo e me preparou para atuação.

P6: Afetividade, vivenciar os pequenos avanços que a criança conquista. A confiança que o aluno deposita no professor.

P7: A aprendizagem efetiva dos alunos.

P8: Foi o campo de abertura para tudo!! Na educação infantil ganhei muita experiência!

P9: O início da docência é um momento marcado por muitas angústias, desafios, tentativas do tipo “erro e acerto”, porém os pontos positivos são: Afetividade da criança com nós, professor. Confiança que o aluno deposita em no professor.

Aqui, as motivações foram inúmeras: professores inspiradores, reação das crianças, acompanhamento de seus processos de aprendizagem, apoio da gestão, a afetividade, a experiência adquirida e a confiança. Conforme ressaltado pela participante P3, por exemplo, ainda é preciso considerar que a teoria é importante para que o planejamento seja efetuado de forma adequada e a prática docente seja significativa, tanto para as crianças quanto para as professoras. Ademais, P 9 ressalta a existência de desafios e tentativas com acertos e erros. Apesar de não esclarecer mais detalhes a respeito desses desafios, é importante mencionar que a formação, inicial e continuada, são importantes para que as angústias e desafios colocados sejam transpostos e ressignificados ao longo da carreira. Ter o acompanhamento da coordenação, como aponta P5 e o apoio de pessoas mais experientes como ressalta P1 proporciona um suporte maior para a superação dos desafios.

Para Nascimento, Oliveira e Fátima (2016), os aspectos afetivos são essenciais para a aprendizagem e se constituem em mão dupla do ato de ensinar e aprender. Isso porque motivam a criança a desejar aprender, mas também, possibilitam ao professor receber emoções e sensibilidades que tornam mais aceitável e desejosa a profissão. Os pontos positivos também possuem aspectos racionais, de apoio, seja

na memória de outros professores, na experiência ou no apoio da gestão. Para os autores, é importante que o professor se sinta acolhido para que seu trabalho seja realizado com excelência e que o interesse por formação continuada seja expressivo.

Além disso, é importante ressaltar que algumas professoras destacaram o fato de observar o desenvolvimento das crianças, suas aprendizagens como algo importante. A valorização de tal percepção do desenvolvimento é essencial para aperfeiçoamento das aprendizagens.

Na questão seguinte, buscamos conhecer com quais grupos (faixas etárias) as professoras estavam atuando naquele momento. A pergunta foi feita da seguinte forma: Com qual faixa etária você atua neste momento?

P1: Infantil 3 - 3 a 4 anos
P2: 4 anos
P3: Infantil 5
P4: 4
P5: Pré II A e B
P6: 4 anos.
P7: 2
P8: Infantil V
P9: 4 e 5 anos.

Novamente, a variação foi expressiva, indo desde o Infantil II até o Infantil V. No entanto, pode-se perceber que a maioria das professoras, 7 das 9 participantes, atuam na pré-escola, e apenas duas com a creche. Esse resultado pode ser compreendido porque uma das instituições não atendia crianças na creche. O fato de ter um número maior de professoras que atuam na pré-escola revela um olhar muito específico para o trabalho pedagógico, sendo destacado em suas respostas o processo de alfabetização, bem como, o fato de nomearem as crianças como alunas. Isso sugere que há um traço tênue da escolarização do Ensino Fundamental que ainda perpassa as práticas pedagógicas na Educação Infantil, de modo especial, na pré-escola.

A outra pergunta ressaltou situações desafiadoras. Da mesma forma que foi importante compreender os aspectos positivos que marcaram a docência nessa etapa, foi necessário compreender os desafios enfrentados e que se revelam nas práticas pedagógicas. Assim, perguntamos: Qual(is) situação(ões) desafiadora(s) vivenciou no início da docência nesse segmento?

P1: Falta de prática escolar, não pedagógica.
P2: Falta de materiais e estrutura adequadas.

P3: A inclusão dos alunos na sala de aula, pois a faculdade não abordou muito sobre as possibilidades, metodologias e ferramentas necessárias para contribuir de maneira a auxiliá-los.

P4: Adaptação com a realidade escolar, visto que durante o período acadêmico, o tempo de prática é reduzido e superficial.

P5: Eu sempre amei a educação infantil e na verdade sempre caracterizei os momentos desafiadores como aprendizado próprio.

P6: São várias, pois a educação infantil exige muita atenção e cuidado. Mais o choro é um dos maiores desafios porque desestabiliza o professor e também as outras crianças.

P7: Gestão de tempo e falta de experiência.

P8: Quando iniciei ganhei uma turma de infantil 2!! Não tinha auxiliar! Precisei fazer tudo sozinha!! Eram 12 crianças! Para cuidar, ensinar, trocar! Não foi fácil. Mas foi esse momento que precisei usar a criatividade e meios para dar conta da turma sem prejudicar ninguém!!! Depois dessa experiência! Vejo que sou capaz de novos desafios."

P9: São várias exigências pois exige muita atenção e cuidado, porém o choro desestabiliza o professor e as demais crianças.

Os desafios citados, em sua maioria, são de ordem estrutural e emocional. No campo emocional, sobressai as situações em que as professoras precisaram trabalhar com crianças chorando, ter atenção e cuidado constante e não possuírem prática escolar. Ressalta-se que o questionário foi respondido em um período em que as escolas estavam vivenciando a reabertura de atividades presenciais após um longo período em que as crianças permaneceram em casa.

No fator estrutural, percebe-se a falta de pessoal para auxiliar a professora em classe, a falta de materiais, de estrutura, assim como o contexto de inclusão de crianças com deficiência e a gestão de tempo. Brostolin e Oliveira (2015) concordam com muitas das adversidades citadas pelas professoras. Os autores ressaltam que a falta de apoio atrelada à pouca experiência e elevada rotatividade trazem problemas de ordem interna e externa. Na ordem interna, a falta de confiança, de segurança e de experiência são evidenciadas. Na ordem externa, a escassez de estrutura e apoio prejudicam o trabalho do professor, limitam recursos para a prática pedagógica e não permite uma aprendizagem mais significativa para as crianças. Diante disso, além da formação, os autores apontam a necessidade de ouvir o professor, saber de suas necessidades, limitações, demandas e formas de olhar para a educação, pois a partir de uma gestão participativa, muitas dessas dificuldades podem ser superadas ou minimizadas.

Sobre a inclusão, é válido ressaltar que sua abordagem vai além do processo estrutural, visto que necessita de um processo de formação específico. Para o professor, é fundamental atuar com base teórica e com metodologias capazes de

trazer uma educação inclusiva e não meramente integrativa. Podemos ponderar que a formação inicial em cursos de Pedagogia, não são suficientes para subsidiar as práticas pedagógicas necessárias no processo de inclusão de crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais.

Diante de inúmeros desafios, a permanência na docência se deve à motivação que algumas situações geram nessas profissionais. Portanto, nos propusemos a identificar os motivos pelos quais as professoras continuam a atuar na docência da Educação Infantil. Assim, a questão trabalhada foi: O que te motiva a atuar na educação infantil?

P1: Amor pela inocência das crianças, sua capacidade surpreendente e alegria.

P2: Fazer a diferença na vida dos alunos

P3: Visualizar os processos de aprendizagem, as etapas de desenvolvimento infantil, contribuir no desenvolvimento da autonomia...

P4: Contribuir com a evolução na aprendizagem e formar cidadãos

P5: A Educação Infantil é a base da educação básica. E nesta etapa as crianças precisam de professores que colaborem para que as crianças amem estudar desde pequenos.

P6: O carinho e o afeto que recebemos diariamente dos nossos alunos. É na educação infantil que as crianças conhecem e se encantam com o ambiente escolar. O brilho no olhar dos pequenos descobrindo algo ou conseguindo realizar as atividades nos dá muito orgulho e satisfação.

P7: A educação.

P8: Gosto muito do infantil V!! O começo da alfabetização e ver a descoberta de cada aluno não tem preço!

P9: A educação infantil é o momento mágico e o encantamento para vida escolar é o momento de despertar para a curiosidade, imaginação e também auxiliar para construção de sua identidade, desenvolver o respeito pelo próximo.

As respostas deixam transparecer o olhar para a criança em seu ofício de aluno e a educação infantil como um lugar de preparação, de alfabetização, de realização das atividades, de estudo com amor, e de acompanhamento das etapas de desenvolvimento. Além disso, verifica-se que ainda há uma visão romantizada da criança, algo evidenciado na resposta da professora P1. Outra resposta que chama a atenção é de P2, que ressalta a ação de fazer a diferença na vida das crianças, o que pode ser compreendido como compromisso e objetivo com o próprio trabalho. Em nossa compreensão, é importante ressaltar que as profissionais de ambas as escolas apresentam o mesmo padrão de compreensão a respeito do lugar da criança como aluna e do processo de ensino ou a preparação para a etapa seguinte como sendo a finalidade da instituição de Educação Infantil. Neste caso, defendemos que a criança

da Educação Infantil não é aluna e que a identidade dessa etapa da educação não é baseada nos processos de ensino escolares.

Em algumas respostas do questionário, P5 e P6, enfatizaram a Educação Infantil como base e a importância da afetividade na relação com as crianças. Neste sentido, Rocha e Rodrigues (2017) reforçam que a afetividade, o amor, o carinho e os aspectos emocionais precisam estar relacionados com a valorização da ação laboral do professor. Historicamente, as profissionais das creches e pré-escolas recebiam os menores salários, a partir da compreensão de que não seria necessário muito conhecimento para os cuidados com as crianças. Este cenário só passa a mudar a partir do reconhecimento da primeira etapa da educação básica, mas ainda assim, na representação social, essas profissionais ainda são vistas como categoria inferior. Com isso, reiteram que é importante haver valorização do trabalho do professor para que os processos emocionais não sejam sobreposição, mas complemento para a sensação de bem-estar na profissão docente.

É recente a introdução de temáticas e disciplinas voltadas para a atuação de professores na educação infantil, de modo especial com os bebês. Os estágios se constituem como uma aproximação, no entanto, o olhar amplo, muitas vezes não contempla as especificidades do trabalho nesta etapa educativa.

Nossa intenção era compreender como o tempo e o espaço foram tratados na formação inicial ou se esta temática não foi abordada. Essas respostas nos indicam a importância de novas iniciativas para a formação docente. Sendo assim, propusemos a questão seguinte: “De que modo, em sua formação inicial, a organização do tempo e do espaço na educação infantil foram abordados?”

P1: Aulas expositivas

P2: Contribuíram para estabelecer a rotina necessária da sala de aula, na organização e distribuição do tempo ao realizar o planejamento, e a flexibilizar algumas atividades.

P3: Para realização do planejamento e rotina dentro de sala de aula

P4: Era um tanto diferente de acordo com o RCNEI. Devido a BNCC e com a pandemia estamos nos adaptando as mudanças da melhor maneira possível.

P5: No curso de Pedagogia tivemos contato através dos estágios de observação.

P6: E quando iniciamos a nossa prática docente sempre contamos com o apoio coordenação pedagógica para nos orientar nas mais diversas dúvidas.

P7: Não me recordo de terem sido abordados. Cada criança tem seu tempo, tanto para brincar como para aprender!

P8: Distribuição de objetos, saber a hora de brincar e a hora de aprender.

P9: Durante a formação acadêmica aprendemos a teoria que vai embasar nossa prática, os estágios sempre, porém é a melhor forma de pôr em prática e a hora de errar é aprender. A nossa escola é uma escola acolhedora.

Nas respostas, nem todas as professoras abordaram a formação inicial em si e a forma como ocorreu. Algumas enfatizaram o objetivo do curso ou resultado com a formação. As docentes relatam que a organização do tempo e espaço foram trabalhadas em aulas expositivas, em estágios de observação, na distribuição dos objetos e na teoria como base para a prática. Outras, enfatizaram a ação profissional, seja na flexibilização das atividades, no apoio da coordenação pedagógica, em saber a hora de brincar e aprender e nas adaptações necessárias no cenário pandêmico.

A professora P4 traz uma resposta na qual associa os RCNEI e a BNCC. Vale lembrar que os RCNEI abordavam os conteúdos e de que maneira poderiam ser peroadas a organização de tempo e de espaço. Já a BNCC, aborda campos de experiências e objetivos de aprendizagem e não os conteúdos propriamente ditos. Além disso, a BNCC estrutura os Campos de Experiências e objetivos de aprendizagem baseados nos Direitos de Aprendizagem. Vale lembrar que os RCNEIs foram essenciais no contexto de mudanças favorecidas pela Constituição Federal e pela LDBEN. Atualmente, os documentos que orientam seguem uma outra perspectiva, com outras especificidades, tais como a não-utilização de áreas de conhecimento.

Sobre as respostas de P7 e P8, é importante ressaltar que a compreensão sobre a educação da criança, propagada pela Pedagogia da Infância e fortalecidas nas DCNEI, indica uma organização que privilegie as interações e a brincadeira como eixos centrais das propostas educativas na Educação Infantil. Neste sentido, não haveria diferenciação entre hora de aprender e hora de brincar, visto que é por meio do brincar, como atividade principal da criança que ela se desenvolve. A perspectiva de ter hora de brincar e hora de aprender, reflete uma prática mais voltada para as pedagogias transmissivas, muito propagada pelo Ensino Fundamental.

Outro aspecto de fundamental importância, citado por P5, se efetiva na valorização do estágio como disciplina importante para apropriação dos saberes da prática docente. Mesmo assim, a disciplina é verificada pela entrevistada como sendo de observação. Ainda que seja importante, o processo observacional não pode ser visto como exclusivo, mas um momento propício para estabelecer uma reflexão teórico-prática a respeito da docência e os aspectos que a envolvem. Assim, salienta-se também o papel do estágio enquanto disciplina que pode contribuir para a compreensão da organização de tempo e espaço na Educação Infantil.

Na resposta de P6, salienta-se a importância da coordenação pedagógica e do acompanhamento da prática junto aos professores iniciantes na carreira docente ou na etapa da Educação Infantil. Assim, sua resposta indica a importância de uma coordenação pedagógica atuante, cujo acompanhamento seja capaz de auxiliar o trabalho realizado pelos professores.

Na resposta de P7 ainda é mencionada uma dualidade entre brincar e aprender, algo igualmente verificado na resposta de P8. Essas respostas demonstram a visão que essas professoras possuem a respeito do brincar e do aprender como processos distintos, e não interligados.

Para Wolff e Delmondes (2017), a formação para organização de tempos e espaços ainda precisa ser aprofundada em cursos de graduação. As autoras destacam que é preciso um trabalho adequado na organização de tempos e espaços para que as práticas posteriores sejam mais confiáveis, seguras e planejadas de forma qualitativa. Em suas palavras,

A indicação de um perfil para a docência na educação infantil e a discussão do papel a ser desempenhado por profissionais da área só pode emanar de um profundo conhecimento sobre esses profissionais, que têm suas identidades tocadas e traçadas a partir de suas próprias realizações práticas em creches e em pré-escolas. Isso representa aproximar os componentes curriculares de cursos de formação inicial e/ou de formação em serviço das conjunturas contextuais de trabalho dos professores, em que se revelam identidades e formas de pensar e se proceder. Ao profissional cabe além de trabalhar com conteúdos diversos ter alguns cuidados básicos essenciais para cada idade. Essas múltiplas posturas exigem uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se também um aprendiz, refletindo constantemente sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com a comunidade, com as famílias e buscando informações necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho (WOLFF; DESMONDES, 2017, p. 9).

Mas como chegar a esse trabalho? Para tanto, é válido considerar que o trabalho possui intencionalidade a partir da compreensão a respeito da criança e do seu papel no processo educativo das crianças. Da mesma maneira, também é um processo formativo inicial e continuado que privilegia os conhecimentos teóricos mais recentes e práticos para que as professoras em formação se desvencilhem das compreensões da educação infantil pelo viés do ensino fundamental. Aliás, inclui-se também, a valorização profissional de quem atua com a infância, em termos salariais e formativos.

Esse ponto é de essencial importância, pois revela que muitas docentes aprendem a organização de tempo e espaço na prática, utilizando metodologias que nem sempre dialogam com as perspectivas corretas para cada situação, turma e

contexto de aprendizagem. Assim, é válido ressaltar a importância da formação inicial e também da formação continuada no ambiente da instituição educativa. Isso porque o acompanhamento pedagógico e a formação no contexto ajudam a sanar dúvidas e significar as aprendizagens.

2.2.3 Os tempos e espaços na prática docente das participantes

Tendo conhecido o perfil das professoras, assim como suas experiências, analisando-as à luz de nosso referencial teórico, passamos a considerar os dados sobre as compreensões que as professoras têm a respeito da organização dos tempos e espaços na educação infantil e como esses conhecimentos se revelam em suas práticas. Assim, a indagação em sequência enfatizou: “Sobre a organização do trabalho pedagógico, como você planeja a rotina de trabalho cotidiano?”.

P1: Depende muito de como está a turma naquele dia. A Rotina utilizada pode variar dependendo de como os alunos se mostram.

P2: Projetos

P3: Levando em consideração os objetivos de aprendizagem do conteúdo a ser abordado.

P4: O planejamento aborda todos os momentos do dia, ressaltando que todos são importantes para o aprendizado dos alunos, incluindo alimentação, higiene e brincadeiras. A participação dos alunos influencia nas decisões tomadas no planejamento, visto que, cada turma possui perfis diferentes e precisamos nos adaptar com a forma de aprendizado de cada uma.

P5: A rotina escolar é orientada de acordo com a Pedagogia Freinet e segue direcionada ao entender das crianças do que estão aprendendo e fazendo na escola.

P6: Fazemos as rotinas (tempo, calendário, quantos somos, as propostas do dia escrita no quadro e durante o dia vamos pintando no quadro as atividades realizadas para que o aluno desenvolva a noção de tempo).

P7: Realizamos também uma atividade pedagógica, juntamente com uma brincadeira lúdica. No período da tarde procuramos realizar jogos, brincadeiras, levar ao parque e explorar os espaços do XXXX⁶.

P8: Por meio de planejamento. Organizo espaço específico para rotina, atividade lúdicas, atividades de registro, brincadeiras dirigidas, momento do lanche etc.

P9: Nossa rotina: Tempo, calendário, quanto somos, a proposta do dia no quadro e durante o dia vamos pintando as atividades já realizadas para as crianças ter noção de tempo, realizamos as atividades pedagógica no período da manhã, no período da tarde realizamos jogos e brincadeiras, parque e exploramos os espaços do XXXX.

Nessas respostas, observa-se uma diversidade expressiva de processos. Enquanto algumas professoras fixaram rotinas, outras enfatizaram, apenas, termos

⁶ Omitimos o nome da instituição mencionada pelas participantes para guardar sigilo.

gerais em relação à turma. Assim, em alguns casos, as ações a serem desenvolvidas dependem das características da turma no dia em questão e uma entrevistada ressaltou utilizar projetos, sem maior detalhamento de quais seriam tais projetos, como ocorreriam, os processos de registro, dentre outros pontos.

Em primeiro lugar, torna-se importante retomar a ideia de intencionalidade. Até porque, ainda que seja necessário flexibilizar e sentir a turma, há que se ter um direcionamento referente à proposta pedagógica, para que a prática não se revele um *laissez-faire*. A entrevistada P3 responde que trabalha com os objetivos de aprendizagem do conteúdo a ser abordado, mas não revela como esses conteúdos são estabelecidos e a partir de quais referenciais os objetivos de aprendizagem se tornam parte da rotina, enquanto P4 dá maior enfoque para a participação das crianças e adaptação à aprendizagem de cada uma. Aliás, P4 demonstra compreender que tudo é pedagógico: cuidados, brincar, alimentar, na direção da articulação entre cuidar e educar, propostos pelos documentos orientadores das propostas educativas na EI. A entrevistada P5 diz seguir as ideias de Freinet, a partir do qual frisa a aula-passeio e o livro da vida, metodologias que dialogam com pedagogias participativas.

Da mesma forma, como há a separação entre conteúdo e brincadeira na resposta de P3, também há percepção dessa perspectiva em P7 e P8, que estabelece anteposição entre atividade pedagógica e brincadeira lúdica. Essa dualidade é de importante consideração, pois retrata uma brincadeira que possui fantasia em seu enredo, uma estória contada inicialmente, um material planejado previamente e que envolva o imaginário da criança.

Enquanto isso, P9 destaca a organização do tempo em atividades pedagógicas e jogos e brincadeiras, como contrapostos.

As outras respostas apontam para rotinas padronizadas e pouco abertas para a participação das crianças, ainda que seja pautada na pedagogia de Freinet, ou aquelas com cronograma fixo em quadros. A elaboração de rotinas na educação é destacada no trabalho de Barbosa (2000). Para ela, a rotina possui importância significativa, pois além de fornecer sequência para as atividades diárias, também oportuniza uso de elementos capazes de organizar o ambiente, os usos do tempo, as propostas de atividades e a construção de materiais, dentre outros aspectos. O planejamento, processo abordado pelo questionário, é visto como ação fundamental

para os pesquisadores, pois denota organização, intencionalidade, mas também inclui a participação da criança e deve estar em acordo com o PPP da escola.

Com o objetivo de compreender em que medida essas compreensões se revelam em suas práticas pedagógicas, às professoras, foi solicitado que descrevessem um dia de aula (rotina) da turma, destacando o que é permanente e o que muda com frequência em virtude do currículo. As respostas foram as seguintes:

P1: Iniciamos a aula com a rotina de música de boas-vindas, tempo, quantos estão na sala, como estão se sentindo. Após essa rotina início a contextualização do tema a ser abordado.

P2: Rotinas, introdução do conteúdo (música, brincadeiras, história...), atividade, lanche, brincadeiras livres e dirigidas.

P3: "Permanente: chamada, roda de conversa, parque e lanche. Alterna: conteúdos e atividades."

P4: "Permanente: acolhimento, chamada, hora da história, parque, lanche e higiene. Muda: conteúdos, dinâmicas da aula e atividades".

P5: Sou professora integradora, auxílio no que é necessário nos grupos do Pré II A e B.

P6: "Acolhida, Higiene, Café, Assembleia inicial, Atividade, Almoço, Escovação, Descanso, Lanche, Parque/ ou brincadeiras, Assembleia final, Saída. Na quarta-feira a aula termina às 12:00 e então a só fazemos as rotinas do período da manhã. Também temos dois dias na semana que as crianças tem 50min de educação física."

P7: Iniciamos com a roda de conversa: música de boa tarde, contagem dos alunos, qual dia é hoje, tempo, chamada com os nomes impressos para reconhecerem a letra inicial, cabelo maluco para relacionar número e quantidade. Em seguida, explicação da atividade e aplicação da mesma. Não ocorre mudanças com frequência. De vez ou outra não há a aplicação da atividade por conta do humor da turma.

P8: "Rotina, chamada, Atividades diferenciadas."

P9: Acolhida, Higiene, Lanche, Assembleia inicial, Atividade, Almoço, Escovação, Soninho, Lanche, Parque, brincadeira, massinha, peças de encaixe etc....Assembleia final. Na quarta-feira temos aula somente no período da Manhã à tarde nos professores temos formação, as aulas também tem 2 aulas de educação física".

Nas respostas, percebe-se uma permanência em relação a alguns elementos das rotinas: a assembleia com a participação das crianças no momento inicial da aula, como está o tempo e quantas são as crianças. Destaca-se que em ambas as instituições, rede pública e privada, encontramos rotinas muito similares. Isso revela que as experiências formativas – iniciais e continuada – também são pautadas em currículos que não têm privilegiado, muitas vezes, as temáticas relativas ao trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Outro ponto de essencial relevância, é que há pouca referência ao ambiente externo. O ambiente externo é importante para se pensar em uma aprendizagem mais dinâmica, libertadora e prazerosa para a criança. Além disso, os espaços para a aprendizagem podem ser muitos, desde o pátio, os corredores, a entrada da escola,

a quadra, as salas administrativas, as salas de aula, enfim, todos os espaços podem ser pensados para a aprendizagem, sendo capazes de uso para o ensino.

O conteúdo é outro fator que merece atenção, pois aparece como um elemento diferente dos demais, por ter um lugar bastante específico enquanto trabalho na Educação Infantil. Para Barbosa (2006), os campos de experiências são fundamentais para que haja contemplação dos conhecimentos cotidianos. É por meio deles que as crianças podem desempenhar papel ativo na sociedade para consolidação de seus direitos de aprendizagem. Assim, os campos de experiência se diferenciam dos RCNEI por voltarem aprendizagem para a criança, suas experiências, contextos, com escuta qualificada e espaços voltados para um movimento dinâmico de pensar, interpretar e criar.

Enquanto muitas professoras citam a rotina, outras colocam o conteúdo como parte separada das brincadeiras, atividades e da rotina de cuidados com as crianças.

Na resposta, a P7 afirma que não há muitas mudanças na rotina, o que leva à reflexão sobre as necessárias readequações das práticas para o desenvolvimento das crianças e em virtude de suas necessidades. Ademais, os momentos e espaços de participação das crianças aparecem timidamente, na roda de conversa e na brincadeira livre. São percebidos poucos momentos relativos à música, arte e/ou movimento. Vale ressaltar que nem tudo deve ser previsto pela professora, já que a participação das crianças também é fundamental. Assim, para lidar com o inusitado, é importante que haja um planejamento mais flexível e que dê lugar para as experiências vividas pelas crianças, seja na escuta, na verbalização ou nas atividades realizadas.

Barbosa (2006) ressalta alguns elementos para se pensar as rotinas da criança na Educação Infantil. Para ela, a própria arquitetura é parte da proposta pedagógica de uma instituição escolar. Além disso, é importante que a escola enquanto espaço físico seja pensada para atender às diferentes oportunidades de ampliação e diversificação de espaço para a aprendizagem. Em relação às rotinas, ela destaca que as escolas e as fábricas possuem semelhança, principalmente por conta do tipo de organização de tempo e de espaço. A homogeneização é outro aspecto que ela analisa como problemático. A organização das rotinas passa a ser de forma visual e oral, apenas e os materiais de uso das crianças são pensados dentro dessas rotinas. Para Barbosa e Horn (2001, p.69), a organização dos tempos e espaços significa “ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais

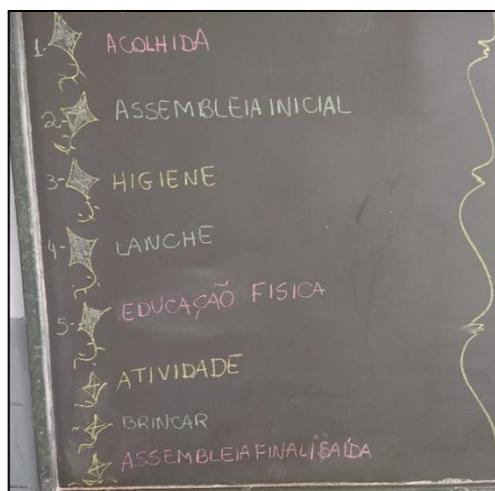
vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias”. Barbosa ainda complementa:

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p.122).

Além disso, as rotinas convergem para o que fora tratado na pergunta anterior. Apenas uma das professoras revelou ser auxiliar nas turmas, atuando no auxílio das atividades necessárias. Nos casos apresentados, percebe-se que conversas, músicas, chamada, higiene, brincadeiras, atividades diversas, histórias e lanches são práticas cotidianas, mas que, nem por isso, precisam ser realizadas da mesma forma todos os dias. A organização dos tempos e dos espaços parecem bem delimitadas em muitos casos, pois algumas respostas apontam para dias específicos que a rotina se modifica e que, até mesmo, o “humor” da turma pode indicar a prevalência ou mudança de atividade.

Neste sentido, para Carvalho (2015), a criação de rotinas precisa conter elementos fundamentais, mas a realização desse processo pode obedecer a aspectos lúdicos distintos. Assim, a rotina se coloca como novidade, já que outras formas de aprendizagem, músicas, histórias e outras especificidades podem ser trazidas para sala de aula.

Figura 1: Rotina da professora 6



Fonte: a autora, 2021.

Figura 2: Planejamento de aula professora 3.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. • Traços, sons, cores e formas. • Escuta, fala, pensamento e imaginação; • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. 	
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar a coordenação motora fina, atenção e raciocínio por meio das atividades; • Estimular criatividade e imaginação; • Estimular a criança a respeitar e tratar os colegas desde cedo de forma pacífica e respeitável; • (EI03FD6) Utilizar a linguagem oral ou escrita, fotos, desenhos etc. Para expressar ideias. • Explorar atividades concretas envolvendo conceito de adicionar; • Identificar o símbolo que representa a operação de adição; • 	MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS ADQUIRIR OU PEDIR PARA OS PAIS:
MÃO NA MASSA: <input type="checkbox"/> Horta: <input type="checkbox"/> Culinária: <input type="checkbox"/> Experiência:	<input checked="" type="checkbox"/> Fora da caixa: <input checked="" type="checkbox"/> Artes:
Hora da história /ou filme: ao decorrer do arquivo Compartilhando com a família:	

Tarefas: Ao decorrer do arquivo Link de músicas e vídeos: ao decorrer do arquivo. Novas descobertas: viajando pelo mundo/viajando pelo espaço.		
DIA DA SEMANA	DATA	ATIVIDADES
ACOLHIMENTO		Uso de brinquedos diversos.
TERÇA-FEIRA	16/11	<ul style="list-style-type: none"> • Acolher as crianças com gestos de carinho, de forma que elas se sintam amparadas e seguras; • Realizar a rotina diária: música boa tarde, quantos somos chamada, qual o dia de hoje, tempo; • Juntamente com os alunos ler a história "A caixa Misteriosa de Dona Quitéria". • Conversar com os alunos sobre a história contada; • Neste momento apresentar aos alunos a letra Q e seu traçado; • Apresentar a família silábica da letra Q. • Realizar as atividades do livro páginas (74 a 79 do livro alfabetizando). <p>TAREFA: NO CADERNO COLAR IMAGENS E EM SEGUIDA ESCREVER OS NOMES QUE INICIEM COM A LETRA Q.</p>
ACONTECIMENTOS /REFLEXÕES		
DIA DA SEMANA	DATA	ATIVIDADES
ACOLHIMENTO		Uso do parque ou brinquedos diversos.
QUARTA-FEIRA	17/11	<ul style="list-style-type: none"> • Acolher as crianças com gestos de carinho, de forma que elas se sintam amparadas e seguras; • Realizar a rotina diária: música boa tarde, quantos somos, chamada, qual o dia de hoje, tempo; • Neste momento apresentar aos alunos a letra H e seu traçado; • Apresentar a família silábica da letra H. • Realizar as atividades do livro páginas (80 a 91 do livro alfabetizando). • Aula extra: Artes e musicalização.
DIA DA SEMANA		DATA
ACOLHIMENTO		Uso do parque ou brinquedos diversos.
QUINTA-FEIRA	18/11	<ul style="list-style-type: none"> • Acolher as crianças com gestos de carinho, de forma que elas se sintam amparadas e seguras; • Realizar a rotina diária: música boa tarde, quantos somos chamadas, qual o dia de hoje, tempo; • Apresentar aos alunos o texto da água e em seguida explicar a importância da água em nossas vidas; • Realizar as atividades do livro páginas 231 a 237 do livro alfabetizando. • Aula extra: Artes e musicalização.
DIA DA SEMANA	DATA	ATIVIDADES
ACOLHIMENTO		Uso do parque ou brinquedos diversos.
SEXTA-FEIRA	19/11	<ul style="list-style-type: none"> • Acolher as crianças com gestos de carinho, de forma que elas se sintam amparadas e seguras no ambiente de sala de aula; • Realizar a rotina diária: música boa tarde, quantos somos chamada, qual o dia de hoje, tempo; • Explorar juntamente com os alunos o conceito de adicionar; • Realizar as atividades do livro páginas 151 a 157(alfabetizando). • Tarefa: Realizar as atividades do livro páginas 158,159 e 160.
ACONTECIMENTOS /REFLEXÕES		

Fonte: a autora, 2021.

Figura 3: Planejamento de aula professora 7

QUARTA-FEIRA	17/11	<ul style="list-style-type: none"> Realizar a rotina diária: música boa tarde, quantos <u>somos chamada</u>, qual o dia de hoje, tempo; Aula extra: musicalização; Lata dos números: com a data do dia a professora irá mostrar o número e em seguida contar até a data; Lata das letras: cada criança irá pegar a letra do seu nome; Cabelo maluco: cada aluno irá pegar um número da lata de número e irá colocar a quantidade em grampos de roupas no cabelo maluco (um prato de papelão semelhante a uma cabeça); Com os palitos de sorvete, os alunos irão colocar corretamente a quantidade indicadas pelo número no envelope. Imagem de referência no anexo. Posteriormente, na página 207, os alunos irão desenhar: 3 bolas na mão do Vitor Hugo e 1 bola na mão do Lucas.
DIA DA SEMANA	DATA	ATIVIDADES
ACOLHIMENTO		Uso do parque ou brinquedos diversos.
QUINTA-FEIRA	18/11	<ul style="list-style-type: none"> Acolher as crianças com gestos de carinho, de forma que elas se sintam amparadas e seguras no ambiente de sala de aula; Realizar a rotina diária: música boa tarde, quantos <u>somos chamada</u>, qual o dia de hoje, tempo; Lata dos números: com a data do dia a professora irá mostrar o número e em seguida contar até a data; Lata das letras: cada criança irá pegar a letra do seu nome; Cabelo maluco: cada aluno irá pegar um número da lata de número e irá colocar a quantidade em grampos de roupas no cabelo maluco (um prato de papelão semelhante a uma cabeça); Aula extra: LIV; <ul style="list-style-type: none"> A professora irá esconder o <u>o mascote</u> da sala para que todos possam procurar juntos; Em seguida, com a lata de sentimentos, iremos sortear cada sentimento e conversar sobre. Perguntar para as crianças como estão se sentindo neste dia; Posteriormente, a professora irá trabalhar o sentimento AMOR. Iremos fazer a atividade da página 197, em que os alunos terão que desenhar a sua idade. Em seguida, na página 199, os alunos irão colar as velas no bolo de aniversário.

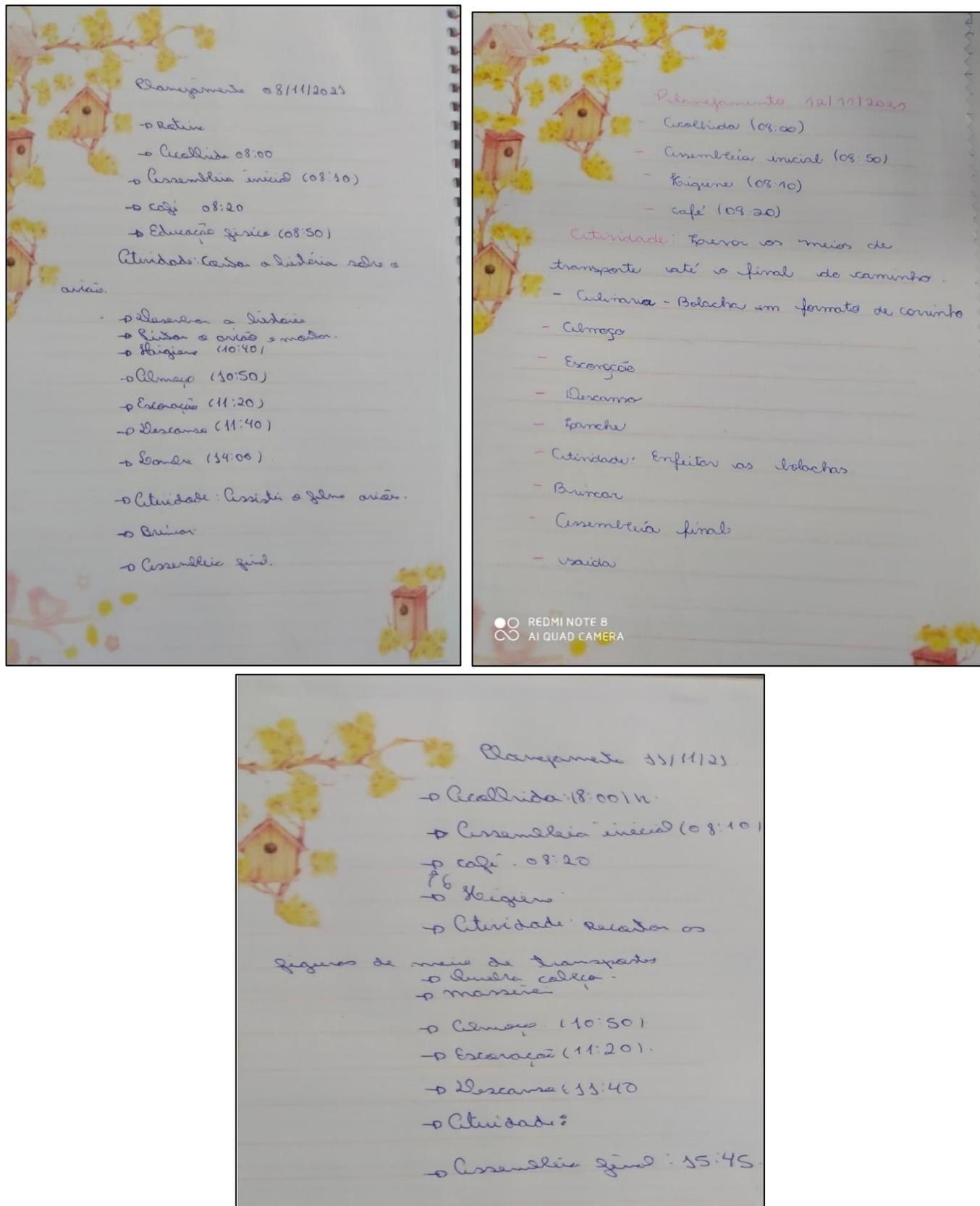
Fonte: a autora, 2021.

Figura 4: Planejamento de aula professora 2

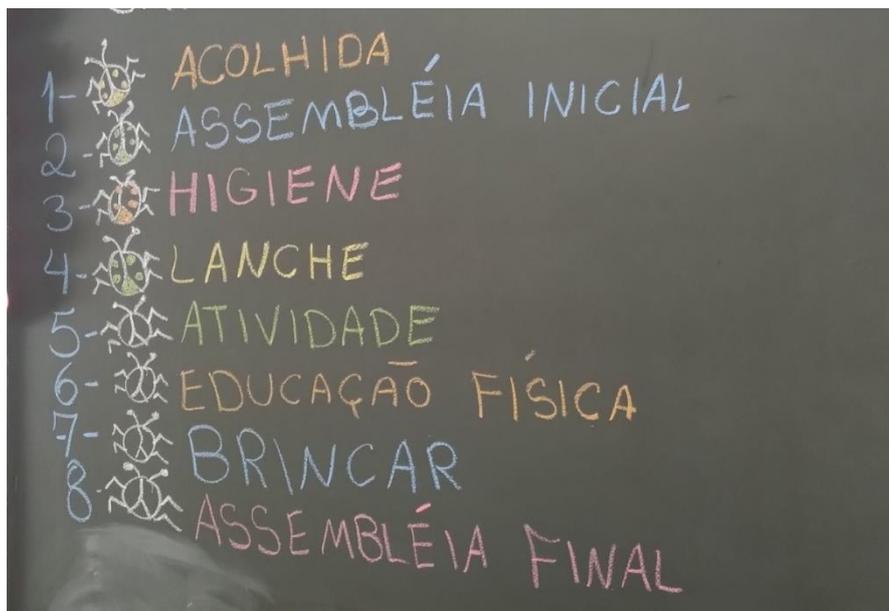
Inf. 4	Simone	03 a 05/11/2021	PROJETO Viajando pelo mundo
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS			
<ul style="list-style-type: none"> O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; 			
OBJETIVOS:		MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS ADQUIRIR OU PEDIR PARA OS PAIS:	
(EI03TS02). Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.		•	
(EI03ET07). Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.			
(EI03EF09). Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.			
MÃO NA MASSA		() Fora da caixa:	
() Horta:		() Artes:	
() Culinária:			
() Experiência:			
Hora da história /ou filme:			
Tarefas:			

Fonte: a autora, 2021.

Figura 5: Planejamento de aula professora 6



Fonte: a autora, 2021.

Figura 6: Rotina professora 9

Fonte: a autora (2021)

Em relação às imagens, é preciso refletir que são escolas distintas, uma pública e outra privada, mas com a organização de rotinas semelhante, o que salienta o uso do tempo e do espaço de forma similar. Ainda que a escola de rede pública tenha uma organização de tempo integral, tal questão permite pensar na continuidade dos espaços tradicionalmente utilizados nas escolas, como as salas de aula, em detrimento de outros, como o pátio, os corredores, o entorno da instituição, por exemplo. A rede privada sugere espaços condicionados, visto que as professoras enviaram imagens apenas do espaço interno (essas imagens serão apresentadas posteriormente no texto), permitindo pensar que a maior parte do tempo da criança é passado no interior da sala de aula. Para Chaves (2014), é importante considerar o tempo e os espaços dentro de um conjunto de propostas, de forma integrada, o que não se verifica nas rotinas e não serão identificados no contexto das imagens, posteriormente.

A questão sequencial proposta foi a seguinte: Em relação aos aspectos de tempo e espaço, há algo que você gostaria de relatar? As respostas foram:

- P1: Não
- P2: Não
- P3: São necessários para a organização pedagógica.
- P4: Não
- P5: Não.
- P6: Não

P7: O tempo de atividade necessita ser curto por conta da concentração da faixa etária do infantil 2. As atividades precisam ser bem direcionadas e focadas.

P8: Não.

P9: Trabalho em uma escola muito privilegiada pois temos muitos espaços como: parque, bosque sendo uma área externa bem grande, onde exploramos sempre.

A maioria das professoras não quis relatar nada em específico e utilizaram negativas breves. As três professoras que responderam, argumentaram que tempo e espaço são necessários para a organização pedagógica e, a depender da faixa etária, o tempo precisa ser curto e as atividades direcionadas, sendo que a qualidade e quantidade dos espaços são aspectos importantes para a aprendizagem. No entanto, não revela qual tempo precisa ser curto e quanto das atividades precisam ser direcionadas. Sendo assim, quando a criança se interessa pela realização de algo significativo para ela ou em espaços em que brinca, a dimensão do tempo se amplia e quase sempre ouvimos seus pedidos para continuarem a realizar aquilo que as mobiliza.

Para Oliveira-Formosinho (2019), é importante que a criança seja entendida como sujeito, pessoa e cidadão, que seja vista em sua autonomia, cooperatividade, competência, reflexão e crítica, que seja observada como um ser que se relaciona com o mundo e as pessoas, o que remete à uma organização pedagógica que priorize esses aspectos.

Para tanto, cabe compreender o que será feito, a intencionalidade do exercício, as propostas pensadas para as crianças e com as crianças, assim como utilizar uma organização de tempo e espaço que permitam o brincar, mediante intencionalidade do planejamento e a própria participação da criança.

Da mesma forma que buscamos compreender as compreensões acerca do tempo, propusemos questões que favorecessem conhecermos as compreensões a respeito da organização do tempo. Assim, indagamos: “Como são organizados os espaços da sua sala de aula?”

P1: Não temos muitos espaços separados. Temos o canto com o mural do tempo, crianças, dia.

P2: Depende da proposta do dia.

P3: Em cantos de aprendizagem.

P4: Estações (leitura, brinquedos).

P5: Painel de rotina. Mesa dos alunos. Mesa da professora. Quadro de giz. Brinquedos. Livros de histórias.

P6: Organizamos através dos cantinhos (Leitura, brinquedo, entre outros). Mas devido a pandemia optamos em organizar por mesas e brinquedos individuais para que as crianças não tenham tanto contato com o colega.

P7: Tenho o painel de exposição e varal de atividades.

P8: "Através do painel!! Ali encontramos rotina diária, chamada, aniversários, ajudantes etc. O espaço para brincar, momento contação de história!!".

P9: Em sala temos os cantinhos de leitura e brinquedo, porém procuramos utilizar mais os espaços externos para realizar atividades diversificadas.

Conforme apontado nas respostas acima, as participantes não trouxeram muitos elementos que contribuam para a análise dos espaços, mas que se pode destacar que a maior parte das entrevistadas citou "cantos" ou estações de aprendizagem, espaços em sala de aula em que podem haver atividades distintas. Outras lembraram de varais de aprendizagem, painéis e mesas. Todos esses espaços são importantes, mas revelam-se restritos. Apenas uma das professoras mencionou os espaços externos, que também são fundamentais para o aprender.

Verifica-se que P1 afirma não haver muitos espaços, contudo, não distingue se são espaços diferenciados em sala de aula ou se essa observação se relaciona com espaços externos e materialidade para diversificar as práticas em sala de aula.

Já P5, traça um perfil de sala de aula que não se difere dos espaços comuns no Ensino Fundamental. Ainda se torna importante pensar os impactos dessa forma de pensar e organizar os espaços nas compreensões acerca das crianças e nas especificidades da Educação Infantil. Esses impactos podem ser de um ensino mais voltado para a sala de aula, para antecipação de situações da próxima etapa educacional, o que se reflete em maior separação entre o brincar e o estudar, processos que são interligados, mas que podem ser vistos como diferenciados pela professora.

Destaca-se que P6 aponta para os impactos da pandemia na reconfiguração dos espaços da sala de aula. Dentre esses impactos, ressalta o distanciamento das crianças na sala de aula, a falta de contato próximo com as crianças, a restrição ao espaço domiciliar, a falta de sociabilidade entre as crianças, dentre outras particularidades, o que demonstra o quão limitadas as práticas relativas ao brincar foram ainda mais reforçadas sob o posicionamento da saúde.

Na resposta, P7 salienta o painel, com pouca atenção para espaços externos e diversos. Diante disso, percebe-se que pode haver falta de espaços para um trabalho mais qualitativo, mas, ao mesmo tempo, muitos dos espaços existentes poderiam ser redimensionados para favorecer o desenvolvimento das crianças, além de tornar o espaço da Educação Infantil mais significativo e provocativo para elas.

Diante disso, Pereira (2014) reitera que é importante atrelar espaços externos e internos, articular propostas e promover brincadeiras e jogos dentro e fora de sala de aula, pois a criança precisa compreender suas potencialidades não apenas no espaço de sala de aula, mas no encantamento que o espaço externo propõe.

Na questão seguinte, trouxemos uma provocação para sabermos como esses espaços externos eram percebidos pelas docentes na elaboração do planejamento. Para tanto, perguntamos: “Que outros espaços da escola são contemplados na rotina diária?”.

- P1: Parquinho, refeitório
- P2: Brinquedoteca, área externa
- P3: Parque, refeitório, biblioteca, laboratório, quadra, sala de balé.
- P4: Quadra, parque, refeitório, biblioteca, sala de balé, sala multifuncional
- P5: Quadra. Pátio. Etc.
- P6: “Campo, Quadra, Parque, Bosque”
- P7: Parque, sala de ballet, brinquedoteca.
- P8: Parque, biblioteca etc.
- P9: “Brinquedoteca, Campo, Quadra, Parque, Bosque”.

Na maior parte das respostas, são mencionados espaços como o parquinho, a biblioteca, a brinquedoteca e o pátio, dentre outros. Em primeiro lugar, as menções a esses lugares permitem aos docentes efetuarem uma separação entre a sala de aula e outros lugares, visualizando a diferença entre espaço interno e externo. Além disso, percebe-se que as professoras entendem “outros espaços” apenas como áreas dentro da escola. Projetos que se vinculem ao entorno da instituição não são evidenciados. Ademais, por mais que sejam ditos pelas professoras que há pouco espaço, ou que na rotina diária os espaços externos não são mencionados, na resposta a esta questão, os espaços diversificados até aparecem.

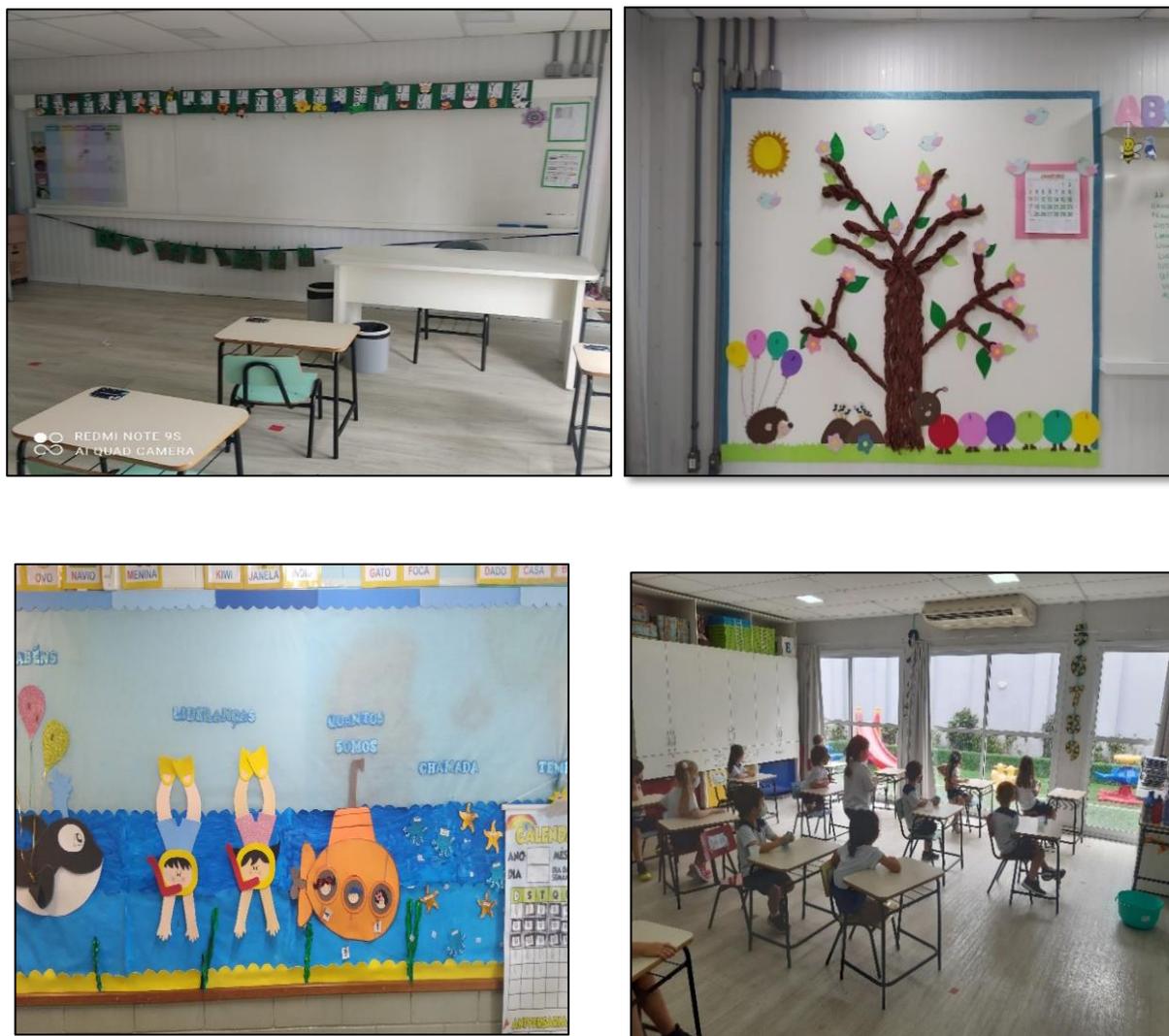
Nesse sentido, é possível interpretar que não haja uma compreensão destes espaços enquanto ambientes de aprendizagens. Dessa maneira, os argumentos trazidos por Chaves (2014) convergem para uma Educação Infantil na qual se aprende dentro e fora de sala de aula, visto que o processo de aprendizagem não deve contemplar apenas as letras e os números, mas também a Psicomotricidade, a mobilidade, a sociabilidade, a interação, dentre outros aspectos.

Vale ressaltar, também, um que os corredores não são citados e o pátio é mencionado uma única vez. Além disso, os arredores da escola também não são contemplados como espaços a serem utilizados na rotina escolar.

Essa reflexão do uso dos espaços nos permite uma articulação com o planejamento e com as rotinas propostas pelas docentes. Anteriormente,

evidenciamos as imagens das rotinas das professoras e fizemos alusão à utilização recorrente da sala de aula em detrimento dos outros espaços da instituição. Essa organização temporal e, a nosso ver, fundada em uma concepção de criança pouco participativa, se revela e se percebe, na organização dos espaços, conforme imagens enviadas por algumas professoras, abaixo.

Figura 7 – Imagens do espaço da escola da rede privada enviadas pelas professoras participantes



Fonte: a autora, 2021.

Figura 8 – Imagens do espaço da rede privada, enviadas pelas professoras participantes



Fonte: a autora, 2021.

Podemos identificar que os painéis são elaborados pelo adulto, as mesas seguem um padrão individual, antecipando a experiência do Ensino Fundamental, a mesa da professora em um lugar de destaque.

A partir da compreensão de que, muitas vezes, as professoras justificam que suas práticas são menos ousadas pelo fato de que a estrutura não é adequada, vimos como importante indagar das professoras o que elas julgavam ser necessárias para qualificar suas práticas. Assim, perguntamos: “Em relação aos espaços, descreva o que seria necessário adquirir ou providenciar para qualificar as práticas pedagógicas”.

P1: Mais experiências para as crianças. Produções autorais e mais natureza.

P2: Mobiliário adequado, materiais e jogos pedagógicos.

P3: Laboratório de informática.

P4: Todos os espaços oferecidos são suficientes e necessários.

P5: Acredito que trabalhamos da melhor maneira possível sempre criando atividades e usando os materiais diversos que temos a nossa disposição.

P6: A escola XXXX disponibiliza vários espaços dando oportunidade de explorar muito todos os locais.

P7: Mais cursos de formação de professores focados para a Educação Infantil e crianças especiais.

P8: Quadro interativo.

P9: Os espaços externos, também contamos com uma brinquedoteca bem organizada com variedades de brinquedos, porém devido a pandemia se encontra fechada.

Nessas respostas, foram colocados diferentes suportes: informática, quadro interativo, jogos pedagógicos, formação docente, brinquedoteca e mobiliário. Outras

professoras afirmaram que os recursos que possuíam já eram suficientes. Assim, dois pontos podem ser destacados: a maleabilidade em realizar planejamentos com os materiais dispostos e a desigualdade de condições em diferentes escolas. Em relação à resposta de P1, é válido enfatizar que “mais experiências para as crianças” não é afirmação diretamente relacionada com materiais ou espaço físico, já que a ideia de experiência é significativamente ampla e pode envolver variada gama de aprendizagens e metodologias. Ainda assim, foi a única das participantes que mencionou a natureza como parte desses espaços.

Outra resposta que chama a atenção é de P3, visto que citou o laboratório de informática. Boa parte das crianças, já possui acesso a meios digitais de interação, o que coloca a tecnologia como fundamental nesse processo. Porém, o laboratório em si não vai possibilitar às crianças mais experiências significativas. A intencionalidade da professora, assim como suas propostas serão determinantes para alcançar esse objetivo.

Uma das professoras, a P7, salientou a formação continuada como potencial para favorecer novas interpretações e formas de uso dos recursos. Mesmo assim, é importante evidenciar que a formação em si pode não ser capaz de mobilizar as práticas, já que tal capacitação precisa ser de qualidade e considerar as necessidades das professoras e seus desafios nas práticas cotidianas.

Para Gadotti (2014), o planejamento é um instrumento de intervenção do Estado para execução de suas políticas públicas. A partir do momento que esse planejamento é passado para os professores por intermédio de documentos, a variação metodológica se torna mais dificultosa. O papel do Estado, porém, seria de promover recursos e acesso à uma educação que não se limite apenas à sala de aula.

Para Leite *et al* (2018), é importante considerar as demandas dos professores da escola e não apenas formações externas que não se relacionam com os desafios docentes. Os autores complementam que:

Tais desafios e demandas adquirem respaldo em função das peculiaridades e especificidades de cada uma dessas modalidades de ensino, que tornam impreterível a constituição de modelos pedagógicos próprios e diferenciados no atendimento às características singulares dos alunos inseridos nessas modalidades e, conseqüentemente, requerem uma formação inicial de professores que seja específica para a atuação em cada uma delas (LEITE *et al.*, 2018, p. 35).

Além disso, conhecer os referenciais que embasam o planejamento se constituiu como uma forma de entender sob quais referenciais teóricos o planejamento dos espaços e tempos das professoras se relacionam.

Por fim, a última questão a este respeito indagou: “Quais referenciais você utiliza no seu planejamento?”.

P1: BNCC

P2: BNCC

P3: BNCC, Diretrizes, material pedagógico do colégio.

P4: BNCC

P5: BNCC. Freinet. Etc.

P6: BNCC, e temos formação as quartas feiras a tarde com tema escolhido pela coordenação.

P7: BNCC.

P8: Tenho como base situações de vida das crianças, exploro minha criatividade, e uso como base o material didático.

P9: BNCC, formações nas quartas feiras e Google.

A maioria das entrevistadas citou a BNCC. O documento é de fundamental importância e precisa ser conhecido, utilizado, discutido, mas também problematizado a partir de uma análise crítica, de modo a responder à realidade da instituição e do grupo de crianças. No entanto, este documento não aborda especificamente a organização de espaços e tempos. Isso leva muitos professores a compreender os campos de experiências, muitas vezes, como um espaço físico ou como uma área de conhecimentos, a partir dos quais se possam traçar conteúdos.

Porém, algumas professoras mencionaram as diretrizes, materiais pedagógicos internos, formação continuada, situações de vida e internet. Todos esses documentos e recursos são fundamentais para aprimoramento do conhecimento e das práticas, segundo Rocha e Rodrigues (2017). Os autores apontam que o uso dos recursos disponíveis e do conhecimento está associado com a segurança e confiabilidade que se possui do saber, de maneira que o aprofundamento da teoria para conciliação com as práticas é essencial para uma educação transformadora. No entanto, tomar como base os materiais pedagógicos, apostilas e diretrizes, sem uma reflexão crítica e sem considerar as crianças, pode favorecer a realização de propostas centradas no professor, com pouco espaço para a participação da criança.

É fundamental observar que a BNCC é um referencial relacionado aos objetivos de aprendizagem, mas os professores necessitam acessar outros referenciais para elaborar um bom planejamento. O planejamento coletivo, a formação continuada, a leitura autônoma de algumas obras, cursos, pós-graduação, dentre outros processos,

são fundamentais para a qualificação da prática pedagógica. Mesmo assim, todas essas formações só produzem sentido e transformam as práticas, se estiverem em diálogo com a criança.

Outro ponto de essencial relevância se coloca na resposta da P6, que salienta o fato de a temática ser escolhida pela coordenação. Assim, os professores possuem menos autonomia, já que nem sempre os temas ofertados pela equipe de coordenação podem vir ao encontro de suas necessidades.

Diante desse contexto, observa-se que as professoras se utilizam do tempo e da organização do espaço mediante os recursos que possuem, buscando conhecimento e enfatizando que há limitações. Também reiteram a formação continuada e a motivação para continuarem a trabalhar com a Educação Infantil. Para tanto, verifica-se ser fundamental haver mais propostas, projetos, valorização profissional, estrutura, recursos e compartilhamento de saberes para que haja melhoria das rotinas e que a mediação seja ainda mais mediadora e participativa.

Em síntese, ainda que as respostas das professoras permitam entender que há necessidade de construção de espaços e tempos que possibilitem maior participação e valorização das experiências das crianças, na organização da rotina, dos espaços e em suas propostas, ainda prevalecem dicotomias, como a não diferenciação entre criança e aluno ou mesmo entre educar e brincar.

Esses aspectos são discutidos com maior veemência no capítulo a seguir, que apresenta uma síntese dos conhecimentos elaborados no processo de pesquisa, por meio da análise dos dados obtidos. Nele expressamos a importância e aprendizagens proporcionadas por uma nova compreensão dos tempos e espaços, evidenciando o diálogo teórico possível e necessário para melhor percepção das rotinas e da própria qualidade mediadora dos tempos e espaços da Educação Infantil.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, OS TEMPOS E OS ESPAÇOS EM ANÁLISE

O objetivo deste capítulo é trazer os conhecimentos elaborados ao longo da pesquisa e apresentar as contribuições deste estudo. Nele, evidenciamos a compreensão de que os tempos e os espaços são elementos fundamentais na organização das propostas educativas, seja na perspectiva da participação, seja numa abordagem transmissiva.

O estudo, permitiu identificar que toda proposta educativa, revela uma compreensão de mundo, de criança e de educação, portanto, na organização dos tempos e espaços, é possível perceber a intencionalidade dessa proposta.

O capítulo está organizado em três tópicos. Inicialmente, discute o ofício de aluno e de criança, uma vez que foi recorrente, nas respostas das professoras, o termo aluno em referência às crianças da educação infantil.

No segundo tópico, trata das rotinas que revelam a compreensão de tempo e espaço expressa nas práticas das professoras.

Por fim, no terceiro tópico, apresenta a síntese do estudo, que resultou na compreensão do tempo e do espaço como mediadores de aprendizagens significativas como forma de apropriação de conhecimentos necessários à educação da criança.

3.1 “CRIANÇA” OU “ALUNO”? : A IDENTIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discutir a utilização dos termos “criança” ou “aluno” para se referir às crianças que vivenciam o processo educativo nas instituições de educação infantil, é uma tarefa complexa e que reúne falas contraditórios. Neste tópico, buscamos apenas inserir iniciar um diálogo que precisa ser aprofundado em outros estudos. Entendemos que neste trabalho, tornou-se importante considerar que as discussões a respeito destes termos porque, nas respostas das professoras, o termo aluno apareceu de forma bastante recursiva. Isso nos levou a buscar na literatura em que medida a compreensão das crianças enquanto alunas pode impactar na organização de tempo e espaço.

Em primeiro lugar, é importante considerar que a escola possui papel central na sociedade, uma vez que por meio dela, se formam os sujeitos que darão continuidade à sua organização social, exercendo nela diferentes tarefas e desempenhando diversos papéis. Ainda que a educação não aconteça apenas na escola, os processos educativos sistematizados para a propagação de conhecimentos acumulados pela humanidade só acontecem nesta instituição. Portanto, concordamos que a escola, por meio de seus profissionais, sua proposta pedagógica e currículo, têm como função principal o ensino.

No entanto, compreendemos que nas instituições de educação infantil, o propósito da instituição é uma inserção na vida social, na percepção de pertencimento à comunidade humana, pois nesta etapa de formação da criança, como já vimos, as aprendizagens acontecem por meio das interações com outras pessoas, com o ambiente, com os objetos e fenômenos que observam no cotidiano. Os conteúdos de aprendizagem são os fundamentos das relações humanas, percepção de si, do outro, da cultura; aprender a andar, falar, sentir, expressar. Neste sentido, a instituição passa a ser um local onde se privilegia a constituição da identidade dos sujeitos atrelada aos valores e princípios vivenciados no cotidiano de crianças e adultos. Portanto, não tratamos de ensino, mas de processos educativos que exigem metodologias específicas e reflexões profundas sobre o ser humano que se constitui nestes espaços.

Diante disso, esse tópico tem por objetivo discutir aspectos relacionados ao ser criança e ser aluno na instituição educativa, assim como, entender a importância da valorização plural dos tempos e espaços na Educação Infantil.

Para Costa e Caldeira (2015), a instituição educativa deve oferecer experiências significativas para que cada pessoa consiga desenvolver uma identidade consciente e aberta. Os professores precisam considerar as diferenças identitárias, assim como, os processos individuais de aprendizagens de modo que a criança possa, a partir de suas experiências, se apropriar dos elementos da cultura humana, se constituir enquanto ser no mundo. Assim, desde os primeiros anos, é fundamental que os professores tenham propostas para as crianças, baseadas em suas necessidades e capacidades, sustentadas por uma visão integral para os processos de aprendizagem que ocorrem em cada etapa.

Mesmo assim, essa ambiguidade entre ser criança e ser aluno transparece na fala, tão frequente no decorrer da história. Torna-se importante entender que a escola

é um ambiente onde se estabelecem relações de ensino e de aprendizagem, no entanto, a criança só responde às exigências de um ofício de aluno – cumprimento de tarefas relacionadas à comprovação de aprendizagem de conteúdos – a partir do ensino fundamental, segmento que corresponde a essa prática.

Já na educação infantil, a perspectiva de ensino e de aprendizagem é diferente, uma vez que se estabelecem na vida cotidiana, nas interações, nas descobertas de ser e pertencer à comunidade humana, o que precisa estar presente nas relações de cuidado e interação. As aprendizagens ocorrem por meio de influência mútua e experiências com o outro e também com o espaço, o que pode acontecer por meio de brincadeiras, por exemplo. O papel do adulto (professora/educadora) é mediar e organizar com intencionalidade, os tempos e espaços, as propostas e as interações que essa criança irá vivenciar. Os conteúdos de ensino e aprendizagem, nesta perspectiva, não estão relacionados às áreas de conhecimentos de forma estática, mas sim, emerge das vivências e da curiosidade própria do grupo de crianças, cabendo ao adulto (professor/educador), sistematizar esses conhecimentos juntamente com as crianças.

Assim, entendemos que na Educação Infantil é preciso reafirmar essa condição da criança, em seus ritmos e descobertas, não a identificando com aluno, mas na sua mais genuína identidade, a qual se apropria do conhecimento a partir das suas interações e experiências com o mundo. Dessa forma, a família e as relações sociais também se tornam elementos importantes, assim como outros locais sociais dos quais a criança participa. A criança, portanto, possui uma história que se desvincula, em parte do componente educacional formal que se estabelece a partir do Ensino Fundamental.

Da mesma maneira, Pereira (2015) salienta que muitas produções acadêmicas, sobretudo com base na Sociologia da Educação, consideravam a criança por meio de duas instituições que a representavam: a família e a escola. Essa perspectiva reforça que as Pedagogias Liberais e modelos pedagógicos transmissivos, enfatizam o ensinar e o brincar de forma separada, como se houvesse o tempo da brincadeira, sendo este tempo desprovido de possibilidades de aprender, e o tempo de estudo, no qual a brincadeira não poderia fazer parte ou seu uso pedagógico era esporádico, isolado.

Essa dualidade ainda permeia o pensamento, como se apresenta nas respostas das professoras para a questão sobre o planejamento da rotina de trabalho

cotidiano e organização da ação pedagógica. Algumas professoras, como P4, ressaltou que todos os momentos são importantes, o que inclui alimentação, higiene e brincadeiras. Já P8 aponta para atividades lúdicas, atividades de registro e brincadeiras como sendo itens diferentes, realizando tal dissociação.

Para Sarmento (2011), o "ofício" de criança pode ser definido como um agrupamento de comportamentos e ações esperadas para seu desempenho. Esse conceito foi confundido com a ideia de "ofício de aluno". É seu potencial de aprendiz, dentro do contexto escolar, que define a junção entre o que é ser criança e o que é ser aluno. A expansão das instituições de educação infantil, com uma identidade distinta do Ensino Fundamental, não impediu que fosse expresso o ofício de aluno mediante seu programa institucional.

O autor ainda considera que o aluno teria por ofício a apropriação do saber e da cultura escolar, mas que não pode deixar de lado sua cultura de origem. Assim, reiteram que é preciso reinventar esses ofícios, compreender que a criança deve ser entendida no todo, seja no atendimento individual, seja no processo de construção coletiva. Na visão de Marchi (2010), é preciso entender os "ofícios" de criança e aluno no quadro interpretativo do paradigma da infância e da criança por meio de construções sociais.

O encontro entre eles se coloca em um espaço, a escola, mas o lugar de exercício do ofício está associado com a natureza da identidade infantil. Para ela, a destituição do ofício de criança para inserção do ofício de aluno se coloca em uma institucionalização infantil, refletida em um movimento de invenção e preparação para a vida. O ofício de aluno se coloca na aprendizagem das regras do jogo, na assimilação do currículo. Mesmo assim, destaca que não é fácil desempenhar os ofícios da infância e que muitas são induzidas para se tornarem alunos.

Nas palavras de Finco, Barbosa e Faria (2015, p.48):

Consolidar a identidade significa viver serenamente todas as dimensões do próprio eu, estar bem, ser tranquilizado na multiplicidade do próprio fazer e sentir, sentir-se seguro em um ambiente social estendido, aprender a se conhecer e a ser reconhecido como pessoa única e irrepetível. Ou seja, experimentar diversos papéis e formas de identidade: aquelas de filho, aluno, companheiro, masculino ou feminino, habitante de um território, membro de um grupo, pertencente a uma comunidade sempre mais ampla e plural, caracterizada por valores comuns, habituais, linguagens, ritos, papéis.

Diante dessa compreensão, afirma-se que a consolidação identitária da criança está envolta pelo todo vivido, pelo próprio eu e pelo sentimento de conhecer e ser conhecido, experimentando diferentes papéis e funções, sem a desvalorização destes e na junção com a função de aluno. Em outras palavras, a escola precisa ter conhecimento de que essas identidades e papéis sociais existem e, portanto, trabalhar para que haja valorização de cada um, com amplo espaço para desenvolvimento da autonomia e das competências necessárias para a formação.

Além disso, essa identidade envolve o conhecimento do corpo, da personalidade, do estar com os outros e no contato com o mundo. Assim, compreender que a criança é dotada de especificidades e complexidades que podem envolver e ser interessantes para a aprendizagem é uma forma de buscar planejamentos e formas de interação que não se reduzam à função de aluno, mas que incorporem todos esses papéis sociais vividos, se consolidando em práticas que auxiliem no seu desenvolvimento cognitivo, motor e social.

Para Barbosa e Horn (2019), é importante que haja entendimento de que o tempo da criança na instituição de educação infantil é precioso e que descobertas e experiências podem ser trabalhadas no momento em que a criança está neste ambiente, sem retirar a personalidade do papel de criança. As autoras, ainda, complementam que a aprendizagem é construída através da vida cotidiana e as instituições devem pensar o bem-estar da criança em sua organização, nos limites colocados, nas propostas feitas e nas possibilidades de aprendizagem.

Para Marchi (2010), além de tais ofícios remeterem a uma Sociologia da Infância, também corroboram para a construção de um paradigma da infância e da criança a partir de construções sociais historicamente definidas. Não há apenas a ação, o exercício, mas o lugar onde esse ofício é executado. Há um enquadramento da criança para que atue mediante papéis institucionalizados e que cada espaço pressuponha regras, principalmente quando aluna.

A autora ainda complementa que realizar ofícios próprios da infância não é um exercício de fácil realização pela criança e a aprendizagem passa a ser vista como separada e parte de um ordenamento escolar induzido, parte de um jogo, que nem sempre compreende seus mundos de vivência, apenas normaliza e normatiza suas ações para um comportamento social aceitável pela sociedade.

Da mesma maneira, a autora salienta que a socialização da criança na escola não deve ser vista como uma programação cultural em que ela apenas absorve

informações e influências, mas que precisa priorizar a criança como sujeito ativo, consciente de suas sensibilidades, com pontos de vista que sejam levados em consideração e com respeito aos seus tempos e espaços de atuação.

A partir dessa compreensão, entendemos que a valorização da criança em sua identidade nas propostas educativas participativas aponta para uma organização pedagógica que dialogue com essa compreensão, o que necessariamente se reflete na criação de tempos e espaços abertos à participação das crianças, tema que trabalhamos no tópico a seguir.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO: EM PAUTA AS ROTINAS

Tempo e espaço foram elementos já analisados como fundamentais para a aprendizagem da criança. Um dos pontos que reúne ambos os conceitos na EI é a elaboração de rotinas, como forma de organizar o cotidiano. Para tanto, esse tópico salienta o que são rotinas e como podem ser trabalhadas para uma ressignificação do tempo e do espaço, de forma a proporcionar aprendizagens significativas. Dessa forma, valoriza-se uma criação de rotinas na qual haja flexibilidade de planejamento, intencionalidade, conhecimentos e saberes profissionais que favoreçam propostas participativas e a valorização da experiência de vivência temporal infantil na escola.

A organização do tempo e do espaço são essenciais para a composição de uma proposta significativa para a Educação Infantil. As rotinas se traduzem como práticas que conciliam tempo e espaço, com valorização singular dos processos que envolvem as atividades propostas. Para Finco, Barbosa e Faria (2015), o planejamento precisa ser pensado para que haja capacidade de percepção e produção de sentido das rotinas, na promoção de um contexto educativo apresentado com coerência. Para tanto, é necessária orientação adequada da equipe pedagógica. O currículo escolar é outro componente importante para as rotinas, já que estas possuem funcionalidade de regulamentar as jornadas e são base de segurança para que as crianças desenvolvam experiências e aprendizagens significativas.

Para Kuhnen *et al* (2011), a observação das rotinas pedagógicas é uma forma de compreender se o planejamento está adequado com a ação, se a aprendizagem ocorre como previsto e se outras atividades podem ser enfatizadas ou realizadas em um cenário futuro. A presença do adulto nessas rotinas é importante para orientar e mediar as ações, de modo que se apropriem de suas aprendizagens e elaborem

conhecimentos e hábitos, mediante apropriação daquilo que aprende – o que gera conhecimento.

Na visão de Carvalho (2015), a duração das rotinas é pensada mediante a duração temporal das atividades propostas e executadas, ou seja, uma rotina concebida numa perspectiva tecnicista, numa abordagem transmissiva. O autor aponta que a elaboração dessas rotinas nem sempre prioriza elementos espaciais, não considera a intensidade de tempo e as crianças que compõem o grupo.

Essa maneira de ensinar está ligada com uma noção homogênea de tempo, cronológico e com sentido direto, no qual deve-se haver produtividade, pressa e fragmentação do cotidiano, com separação por etapas que aparentam desconexão e falta de consciência de si ante o tempo. Vale lembrar que as rotinas precisam respeitar o tempo das crianças, seus ritmos, o que dita a organização e reordenação dessas rotinas na escola.

O que chama a atenção, é o fato de que muitas rotinas se colocam com expressiva rigidez e sem correspondência com a significação temporal das crianças. Até porque, a maneira pela qual o tempo passa a ser organizado na instituição educativa possui regulação por uma pedagogia que privilegia atividades, classificadas como sendo mais importantes para a aprendizagem e, muitas vezes, sem componentes lúdicos ou próximos da realidade da criança que vivencia essas propostas.

Em muitos casos, ocorre o esquecimento de que a criança é sujeito capaz de produzir cultura. Para Carvalho (2015, p. 135):

A experiência de vivência temporal infantil é sempre mediada por um processo de humanização. As crianças, ao interagirem com o mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação. Em razão disso, o trabalho de pesquisa com crianças implica a criação de estratégias que envolvam os interesses e as rotinas infantis, a partir de situações que possibilitem que meninos e meninas possam expor os seus pontos de vista durante o processo investigativo.

Conforme apontado na citação acima, a ação humanizadora é fundamental para que a experiência temporal seja evidenciada com maior destaque. Além disso, a interação com o mundo produz representações e forma aspectos identitários da criança, sem necessariamente torná-la exclusivamente aluno. É importante que pesquisas voltadas para a aprendizagem das crianças salientem as rotinas mediante

situações em que haja participação das crianças, o que não deixaria de lado uma pedagogia de atividades, mas incluiria pedagogias participativas.

Aliás, Carvalho (2015), afirma que se torna expectativa de que os docentes não se preocupem tanto com a transformação da infância, sua remodelagem. A preocupação maior deve ser no rompimento de rotinas que são monótonas, repetitivas e sem valorização da participação da criança. Diante disso, estabelecer rotinas que tragam maior envolvimento e que valorizem o momento vivido pela criança é importante para sua aprendizagem de maneira significativa.

Em relação aos tempos e espaços na construção das rotinas, é importante compreender que a criança precisa ter sua temporalidade respeitada, de modo que a infância seja vivida com oportunidades e que os ambientes de aprendizagem sejam utilizados com planejamento capaz de ofertar uso criativo e distinto daquele local. Em outras palavras, não basta construir uma rotina fixa na qual o tempo seja regulado constantemente e o espaço seja apenas um local diferente da sala de aula. É fundamental observar as características, se há riscos na permanência das crianças ali, quais são os potenciais assuntos que podem ser explorados ali, as brincadeiras que podem ou que não devem ser exercidas naquele espaço, dentre outras especificidades.

No questionário aplicado às professoras, verifica-se que as rotinas se colocam como elementos importantes das respostas externadas. Foram duas perguntas que relacionaram diretamente essa temática: “Que outros espaços da escola são contemplados na rotina diária?” e “Em relação aos espaços, descreva o que seria necessário adquirir ou providenciar para qualificar as práticas pedagógicas”. Nas respostas, foram citados espaços como o parque, o refeitório, a biblioteca, o laboratório, a quadra, a sala de balé, a sala multifuncional, o campo e a brinquedoteca. No que tange ao necessário para qualificação das práticas, houve suficiência em alguns casos, indicando satisfação com o oferecido pela escola. Em outros, foram citados aspectos como mais experiências para as crianças, mobiliário adequado, laboratório e quadro interativo.

Diante disso, observa-se que a construção das rotinas depende de elementos de execução humana, mas também de processos estruturais e de mobiliário. Isso porque o tempo pode ser reordenado para privilegiar as experiências das crianças na Educação Infantil, com um currículo que se adapte a essas medidas de organização

temporal. Entretanto, a qualidade do espaço exige investimentos que nem sempre podem ser alcançados, principalmente nas escolas públicas, o que não justifica que a rotina tenha que ser sempre a mesma. A ressignificação dos espaços e dos materiais disponíveis podem ser uma possibilidade, ainda que seja legítima a reivindicação por melhores condições físicas e estruturais dos ambientes.

Pensar no tempo e no espaço como mediadores de aprendizagem com vistas ao máximo desenvolvimento da criança na Educação Infantil é enfatizar processos de qualidade e diversificação dos espaços e materiais, assim como a organização temporal. No entanto, esses elementos só terão sentido a partir da ação de um professor que ordene e expresse uma intencionalidade na mediação das crianças. A qualidade dessa mediação precisa ser valorizada, pois pode conduzir para caminhos que envolvem as aprendizagens ou mesmo dar solidez para rotinas propostas. É sobre o que passaremos a tratar no próximo tópico.

3.3 O TEMPO E O ESPAÇO COMO MEDIADORES DE APRENDIZAGENS

Neste tópico apresentamos aspectos relacionados com o tempo e o espaço na ótica da mediação docente. Aliás, o processo de mediação já foi enfatizado no primeiro capítulo deste estudo. Porém, a partir dos questionários, vimos a necessidade de abordar com maior profundidade o sentido da mediação nas práticas com as crianças, bem como, reiterar a importância de se pensar o tempo e o espaço como mediadores no processo de aprendizagem das crianças.

De modo geral, Kuhnen *et al* (2011) salientam que o brincar é uma ação mediada dentro do contexto de vivência da criança, o que não se coloca como algo estático, mas como uma atividade na qual a liberdade pode ser alcançada e que, com autonomia, pode significar a apropriação das relações humanas e seu conjunto de regras. Se a brincadeira se coloca dessa forma, ações planejadas em que se trabalhe perspectivas diferenciadas de uso do espaço também podem apresentar autonomia e liberdade de ação.

Até porque, os autores abordam que, em zonas circunscritas (que podem ser locais delimitados por três lados de barreira) e em arranjos espaciais semiabertos, abertos ou fechados, a necessidade de mediação é variável. Nessas zonas circunscritas, a interferência do adulto pode ser menor e as interferências de outras crianças em momento de atividades também podem ser mais individualizadas. Essas

zonas priorizam segurança e privacidade e podem agir como suporte para as interações entre as crianças e delas com a professora.

Para Tomás e Gama (2011), a criança precisa ser ouvida e ter uma atitude participante no espaço educativo em que se encontra. Da mesma forma, é preciso que os outros atores desse processo educacional estejam engajados para que essa escuta seja qualificada e capaz de compreender as necessidades e experiências que a mediação pode trazer nos tempos e espaços distintos.

Os pesquisadores esclarecem que a escola é pensada como um espaço para transmissão cultural, mas de forma estática, progressiva e linear, com uma estrutura hierárquica que coloca o adulto como tutor e autoridade inquestionável sobre a criança. Assim, por mais que a ideia de participação seja multifacetada, ampla e com diferentes posicionamentos, é preciso entender seu significado democrático, pois está associada com a tomada de decisão, a colaboração, a partilha.

Outra questão evidenciada pelos autores a respeito do espaço como mediador é que a escola se coloca como local privilegiado para oportunizar a cidadania e combater ações como o racismo. Assim como os professores necessitam ser ouvidos para tratar da participação das crianças, também há necessidade de deixar as crianças verbalizarem os motivos de sua falta de participação, pois essas informações também são parte importante no desenvolvimento de um planejamento mais voltado para seus interesses, e que favoreçam uma aprendizagem significativa.

O tempo também é mediador importante das aprendizagens, pois o uso do tempo de aula de maneira fixa está mais direcionado a uma política de trabalho do que de aprendizagem. Para Silva (2006), uma das maiores contribuições de Comenius está no entendimento de que a educação provém da crítica ao sistema escolar e às instituições. Uma das questões assinaladas pelo filósofo é o uso de um tempo de aula que seja suficiente para a aprendizagem. Esse aspecto se destaca porque permite pensar que o tempo cronológico não deve ser visto como medida fixa, na qual as reflexões e aprendizagens são estabelecidas até determinado momento e deixadas de lado para que outros saberes ganhem destaque na mentalidade das crianças.

Outro ponto de essencial importância, diz respeito ao papel mediador do professor, que se dá desde o planejamento, no qual tempos, espaços e rotinas devem ser construídos em conjunto, e não de forma isolada. Isso implica em considerar que quando o professor realiza a organização dos tempos e espaços nas atividades participativas que fará, deve buscar um sentido para sua prática pedagógica, com

observação interventiva e avaliação do próprio trabalho. Para Finco, Barbosa e Faria (2011, p. 53-54),

- O espaço terá que ser acolhedor, quente, bem cuidado, orientado pelo gosto estético, expressão da pedagogia e das escolhas educativas de cada escola. O espaço falará bem das crianças, de seus valores, de suas necessidades de jogo, de movimento, de expressão, de intimidade e de sociabilidade, por meio da ambientação física, a escolha de móveis e objetos concebidos como um lugar funcional e aconchegante;
- O tempo que fica consentido à criança de viver com serenidade o próprio dia, de jogar, brincar, falar, entender, se sentir dona de si mesma e das últimas atividades que experimenta e das quais não se exercita.

A partir deste trecho, percebe-se que a mediação dedicada ao desenvolvimento, precisa ser pensada mediante o espaço disponibilizado, principalmente em suas dimensões de acolhimento e cuidado. Isso porque, o espaço possui relação com o que nele ocorre, no tempo em que ocorre. Sobre o aspecto temporal, é importante considerar a necessidade de buscar uma vida serena para a criança no seu dia, de forma que as crianças realizem as propostas de forma confiante e vivencie experiências significativas.

Em relação às professoras que responderam ao questionário, a pergunta que mais se associou com a temática foi: “Como são organizados os espaços da sua sala de aula?”. Conforme visto no capítulo anterior, as respostas se estruturaram em torno de aspectos diferenciados. Houve menção ao fato de não haver muitos espaços separados. Também se percebeu que a organização depende da proposta do dia, pode ocorrer em cantos de aprendizagem, painel de rotina, varal de atividades, dentre outros espaços. Nas imagens das rotinas, parte significativa das propostas ocorrem no ambiente interno, nomeado como sala de aula. Algumas imagens relativas à organização da rotina e do planejamento, revelam poucos espaços de participação das crianças.

Já nas respostas, percebe-se que a mediação pode, então, ocorrer com maior ou menor qualidade dependendo do que houver de proposta no dia em questão ou mesmo se não houver espaços diferenciados e separados para tal finalidade. Em outros casos, foram citados espaços distintos, muitos deles que podem ser organizados pela professora e utilizados pelas crianças, como o varal de atividades e os painéis de rotina. O processo de mediação que visam o desenvolvimento da criança para que haja com maior liberdade e autonomia e tenha uma aprendizagem significativa e agradável passa diretamente pela resignificação dos espaços e

tempos em que está no ambiente educativo. A socialização, as brincadeiras e todos os outros componentes da rotina precisam ser vistos dentro de um todo.

Da mesma forma, entender que existe uma institucionalização da infância e uma prática que canaliza para a compreensão da cultura escolar, também é fundamental a compreensão de que o papel do professor está na valorização dos conhecimentos mediados e em uma edificação de rotinas que valorize o brincar, as interações e experiências, que proporcionem assim uma melhor apropriação dos tempos e espaços para a aprendizagem. Mesmo assim, é importante destacar que a reorganização para melhor aproveitamento de tempos e espaços é componente desafiador da prática docente. Porém, os desafios precisam ser transpostos com motivação, conhecimento teórico, avaliação do próprio trabalho e apoio pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa se justificou pela necessidade de compreendermos como se organizavam os tempos e espaços na Educação Infantil e se essa organização influenciava na aprendizagem das crianças. Para tanto, a problemática inicial do estudo se constituiu em verificar em que medida a organização de tempo e espaço pode contribuir para promover o máximo desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

A partir de nossa problematização, perguntamos: em que medida a organização de tempo e espaço pode contribuir para promover o máximo desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Assim, nos colocamos como objetivo principal compreender quais aspectos da organização do tempo e do espaço podem contribuir para o máximo desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Delineamos como objetivos específicos, analisar como o tempo e o espaço são concebidos em diferentes abordagens teóricas que vêm influenciando as propostas pedagógicas para a Educação Infantil no Brasil; identificar as concepções de tempo e de espaço que as professoras possuem e vivenciam em suas práticas na educação infantil e compreender em que medida a organização do tempo e do espaço podem favorecer o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

O estudo preliminar e os primeiros dados obtidos ainda no programa de Iniciação Científica, apontaram para a relevância desta pesquisa, o que nos motivou para a investigação. Os resultados estão expressos neste texto, organizado em três capítulos, nos quais sistematizamos os conhecimentos elaborados.

Dessa forma, no primeiro capítulo, foi possível compreender aspectos históricos, conceituais e pedagógicos a respeito da Educação Infantil e da organização dos tempos e espaços nessa etapa da educação básica. Foram enfatizados aspectos relacionados com as abordagens pedagógicas, o contexto brasileiro e as pedagogias participativas, na comparação com pedagogias transmissivas. O capítulo ressalta ainda que o processo de organização dos tempos e espaços na Educação Infantil se constitui em uma história que ainda está em curso, pois ainda é preciso aprimorar sua forma de olhar, planejar e executar para que haja melhor aprendizagem na Educação Infantil.

Já o segundo capítulo, sintetiza o estado de conhecimento e os materiais buscados e selecionados para a pesquisa. Além disso, e especialmente, apresenta as falas de um grupo de professoras, da rede pública e particular de educação, que se dispuseram a responder um questionário referindo-se ao tema discutido. Nas respostas, destaca-se um perfil de professoras mulheres, que possuem tempo relativamente recente de formação e de atuação na Educação Infantil. Em suas respostas, apresentam divergências quanto às suas práticas e entendimentos sobre a organização do tempo e espaço na Educação Infantil, revelados nas rotinas e nas imagens enviadas. Ainda que os espaços da rede pública e particular sejam bastante diferenciados para a realização do trabalho de mediação, percebem-se recorrências na forma de organização de tempo e de espaço, não alterando de forma significativa as propostas educativas.

E finalizando o trabalho, no terceiro capítulo, são estabelecidas reflexões que apontam para o uso dos termos “aluno” e “criança”, e os motivos que nos levam a considerar a criança em sua identidade no período em que estão na Educação Infantil. Ainda nesse capítulo, tratou-se da importância das crianças terem em suas rotinas a oportunidade de experienciar e vivenciar essa organização dos tempos e espaços, os quais permitam a elas brincar, se socializarem e aprenderem. No último tópico do capítulo, trazemos a importância de se ter uma mediação docente de qualidade, para que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma que essas aprendizagens sejam mais significativas.

Diante disso, percebe-se a importância de se ter um maior entendimento sobre o que é e do que se trata essa organização do tempo e do espaço na Educação Infantil, e principalmente entender o porquê é importante que as professoras que estão atuando com esse segmento e aquelas que ainda entrarão, tenham uma maior compreensão desses elementos, desde a formação inicial.

Defendemos que é preciso entender que as crianças dessa faixa etária necessitam de um olhar sensível para suas necessidades e capacidades, pois aprendem brincando, experienciando, fazendo e vivendo, enfim, participando da vida cotidiana. Mas para que isso aconteça, é preciso que a professora entenda como é importante que essas atividades aconteçam em espaços organizados em função das necessidades do grupo de crianças, que se tenha uma intencionalidade, de modo que as crianças possam sair além do espaço físico (sala de aula), e que possam aprender e se interessar por coisas novas. No campo das propostas, o tempo para as atividades

não devem ser pensados de forma engessada, não seja o tempo do relógio, mas sim o tempo que respeite o desenvolvimento de cada criança, a qual é única e aprende no seu tempo.

Portanto, ao professor, cabe um planejamento direcionado ao melhor aproveitamento do tempo e dos espaços que possui, os quais precisam ser planejados, teoricamente compreendidos e reiterados na prática de maneira criativa e capaz de alcançar a criança em suas experiências, tornando-as mais proveitosas para sua vida. Dessa forma, o objetivo foi alcançado, visto que foi possível compreender que os aspectos da organização do tempo e do espaço podem contribuir para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

No entanto, compreendemos que o estudo precisa ser aprofundado em diversos aspectos. Identificamos que apesar de haver um quantitativo significativo de trabalhos que tratam do tempo e do espaço na Educação Infantil, o número de estudos ainda é pequeno se relacionado ao campo da Educação Infantil. Com vistas à existência de lacunas, há necessidade de maior quantidade e qualidade nas publicações. Outro resultado percebido se coloca no fato de que, por mais que haja publicações e que as professoras que responderam ao questionário tenham visto algo relacionado ao tempo e ao espaço na Educação Infantil no processo de formação inicial ou continuada, as práticas que afirmam ter estão descontextualizadas das abordagens participativas.

As rotinas, na perspectiva apresentada pelas professoras não consideram a participação da criança e demonstram uso maior da sala de aula do que o espaço externo, o que permite pensar a existência de uma contradição entre o plano teórico das abordagens participativas. As pedagogias participativas enfatizam a importância do tempo e espaço para o desenvolvimento das crianças, para as aprendizagens, ao passo que evidenciamos uma prática que ainda revela uma percepção do adulto, em sua percepção de tempo e espaço, de sua visão de rotina, da escassa participação, bem como do planejamento do espaço em segundo plano. Sendo assim, uma possibilidade é estabelecer uma relação mais próxima das professoras, a partir de observações e entrevistas, de modo que se tenham mais elementos para a análise.

No que tange às contribuições desta pesquisa, destaca-se que o estudo favorece um olhar mais significativo para pensar o tempo e espaço na Educação

Infantil, o papel do espaço e dos materiais como educadores, assim como a importância da participação da criança no tempo e no espaço.

Sendo assim, outras questões podem ser pensadas nesse contexto, pois a organização dos tempos e espaços precisa ser aprofundada em termos de reflexões. Assim, indaga-se como as aulas especiais, caso haja na escola, poderiam estar articuladas com um planejamento que propicie o brincar e o educar? Ou ainda, como o professor deve atuar para mediar e ressignificar os conflitos que ocorrem nos momentos do brincar? Ainda, é possível indagar de que maneiras a formação inicial e continuada podem favorecer uma nova percepção a respeito da organização de tempos e espaços numa perspectiva inclusiva? Estas questões apontam possibilidades para novas pesquisas. O campo de estudo é vasto e o caminhar constante é necessário.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Olga. O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*, v. 6, p. 132-156, 2016.

ALMEIDA, Leandro S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia escolar e educacional**, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

ARIÈS, Philippe et al. **La infancia**. Revista de educación, 1986.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor & por força: rotinas na educação infantil. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. **Para pensar à docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 506-518, 2016.

BROSTOLIN, Marta Regina; DE OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa. Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2015.

CAETANO, CLÁUDIA APARECIDA; BORTOLANZA, ANA MARIA ESTEVES. PEDAGOGIA FREINET: EDUCAR A CRIANÇA PARA A VIDA E PELA VIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 1, p. 29-41, 2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. UNESP, São Paulo. 1999.

CAMPOS, Roselane Fatima. "Política pequena" para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, p. 81-105, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 113-127, 1997.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; BRANCO, Veronica; DANIEL, Lezianny Silveira. A organização do espaço e do tempo educativo-escolar: análise de uma experiência de educação integral. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 2, p. 100-118, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. *Revista Teias*, v. 16, n. 41, p. 124-141, 2015.

COSTA, Maria de Lurdes; CALDEIRA, Ana Isabel Marreiros. Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, p. 124-131, 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. Educação infantil: um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça? **Perspectiva**, v. 10, n. 17, p. 11-24, 1992.

CHAVES, Marta. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 81-91, 2014.

DA SILVA, Ursula Rosa. Filosofia, educação e metodologia de ensino em Comenius. 2006.

DA SILVA, João Alberto; FREZZA, Júnior Saccon. A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 15, n. 1, 2010.

DE CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, 2015.

DE SOUZA, Andréa Rodrigues; DE MELO, José Carlos. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. **Revista Inter Ação**, v. 43, n. 3, p. 697-709, 2018.

DO NASCIMENTO, Voltolini Helena; DE OLIVEIRA, Maria Aparecida Miranda; DE FÁTIMA, Oliveira Maria. Afetividade na educação infantil. **Revista Saberes Docentes**, v. 2, n. 3, 2017.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 2015.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. In: Conferência Nacional de Educação. 2014.

GUIMARÃES, Marina da Conceição da Silva. " Eu quero ir para a área das histórias!": reorganização e dinamização da área das histórias no jardim de infância. 2017. Tese de Doutorado.

KRAMER, Sonia. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola**: questões teóricas e polêmicas. Por uma política de formação do profissional de educação infantil, MEC/SEF/COEDI - Brasília:1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. FORMOSINHO, JO, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 1, p. 145-167, 1996.

KUHLMANN JR, Moysés et al. A BASE DE DADOS SOBRE O BOLETIM INTERNO DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO, ASSISTÊNCIA E RECREIO, SÃO PAULO, 1947 A 1957.

KUHLMANN, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, n. 78, p. 17-26, 1991.

KUHNEN, Ariane; GUIMARÃES, Ana Maria Fernandes; DOS SANTOS, Gláucia Felicidade. A linguagem do espaço físico na educação infantil. Barbarói, p. 109-127, 2011.

MAGALHÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História social da criança abandonada. In: História social da criança abandonada. 1998. p. 331-331.

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista portuguesa de educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MASSON, Giseli Alcassas. Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018). 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro. Editora Vozes Limitada, 2012.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O primeiro jardim da infância no Brasil**: Emilia Ericksen.167f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual De Ponta Grossa. 2007. Dissertação de Mestrado.

NASCIMENTO, Angelica Paola dos Santos Ferreira. Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Um estudo sobre tempos e espaços para brincar na educação infantil do município de Votorantim. 2020.

NOGARO, Arnaldo; POKOJESKI, Sueli. O conceito de educação no Emílio de Rousseau. Revista Espaço Pedagógico, v. 11, n. 2, p. 92-110, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Artmed Editora, 2007.

PEREIRA, Valeria Fatima Rosa. A visão dos professores sobre a relação da organização do tempo e espaço nos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil. 2014.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PESTALOZZI, J.H. **Antologia de Pestalozzi** Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013.

REA, Marina Ferreira et al. Possibilidades e limitações da amamentação entre mulheres trabalhadoras formais. *Revista de Saúde Pública*, v. 31, n. 2, p. 149-156, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie. *Perspectiva*, v. 6, n. 11, p. 104-131, 1988.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 82, p. 21-30, 1992. Disponível em: link de acesso. Acesso em: data de acesso.

ROCHA, Gabriele de Andrade; RODRIGUES, Paula Adriana. MEU, SEU, NOSSO TEMPO DE BRINCAR: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais do Seminário Internacional de Educação (SIEDUCA)**, v. 2, n. 1, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 73-79, 1984.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de aluno e de criança. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3: 2011. Pp. 581-602

SERAFIM, Patrícia de Bem et al. Organização do tempo e espaço e sua influência na educação infantil. 2021.

SILVA, Mellina. Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na Educação Infantil. 2020.

SILVA, Vinícius Marques. Mapas imagéticos de experiências infantis: entre espaços, corpos e tempos. 2020.

SÖETARD, Michel. Johann Pestalozzi. Trad. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes e Ciriello Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

TOMÁS, Catarina; GAMA, Ana. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Territórios e (Des) Igualdades II Encontro de Sociologia da Educação*, 2011.

TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande. **Biblos**, Rio Grande, v. 20, p.103-116, 2007. 2007.

VILELA, Silvio Henrique. Maria Montessori: O caminho dos sentidos. *Revista Teias*, v. 15, n. 38, p. 32-46, 2014.

VIGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Harvard University Press. 1999.

WOLFF, Gabriela; DELMONDES, Iraildes Sales dos Santos. Estado da Arte Acerca da Prática Docente e a Organização Tempo/Espaço na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação, Cultura E Linguagem**, v. 1, n. 1, 2017.

ZANATA, Eliana Marques; MARQUES, Antônio Francisco. E assim esses jovens se tornam professores e professoras. In: **III Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores**. 2016. p. 2702-2713.

APÊNDICE 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO

Quadro 1 – Autores e obras encontradas sobre tempos e espaços na EI elaborado a partir do Estado do Conhecimento

Autor (a/es/as)	Obra
ROCHA, Gabriele de Andrade; RODRIGUES, Paula Adriana	MEU, SEU, NOSSO TEMPO DE BRINCAR: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROCHA, Gabriele de Andrade.	Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem
SERAFIM, Patrícia de Bem et al.	Organização do tempo e espaço e sua influência na educação infantil
ZANATA, Eliana Marques; MARQUES, Antônio Francisco.	E assim esses jovens se tornam professores e professoras.
WOLFF, Gabriela; DELMONDES, Iraildes Sales dos Santos.	Estado da Arte Acerca da Prática Docente e a Organização Tempo/Espaço na Educação Infantil
PEREIRA, Valeria Fatima Rosa.	A visão dos professores sobre a relação da organização do tempo e espaço nos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil
DA SILVA, João Alberto; FREZZA, Júnior Saccon.	A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil
AZEVEDO, Olga.	O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância
DE SOUZA, Andréa Rodrigues; DE MELO, José Carlos.	Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil
De SOUZA, Maria Ferreira.	Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil
SILVA, Melina	Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na Educação Infantil
COELHO, Flávia de Oliveira	Espaços e tempos da educação infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês
BARBOSA, Maria Carmem Silveira.	Por amor & por força: rotinas na educação infantil
BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza.	Organização do espaço e do tempo na escola infantil
CAMPOS, Roselane Fatima.	"Política pequena" para as crianças pequenas?: Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina
SCHRON, Andreia Aparecida	O cotidiano na educação infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês
CAMPOS, Maria Malta.	Educação infantil: o debate e a pesquisa
CERISARA, Ana Beatriz.	Educação infantil: um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça?
GADOTTI, Moacir.	Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional

KRAMER, Sonia.	Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas
FRANCISCO, Zenilda Ferreira	Zé, tá pertinho de ir pro parque? o tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil
MAGALHÃES, Célia Maria.	A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola
BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena.	Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras
BROSTOLIN, Marta Regina; DE OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa.	Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante
CAMPOS, Marília Andrade Torales; BRANCO, Veronica; DANIEL, Leziany Silveira.	A organização do espaço e do tempo educativo-escolar: análise de uma experiência de educação integrada
CHAVES, Marta.	Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na educação infantil
DE CARVALHO, Rodrigo Saballa.	Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil
NASCIMENTO, Angelica Paola dos Santos Ferreira.	Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Um estudo sobre tempos e espaços para brincar na educação infantil do município de Votorantim. 2020.
SILVA, Mellina.	Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na educação infantil
MASSON, Giseli Alcassas.	Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018)
SILVA, Vinicius Marques.	Mapas imagéticos de experiências infantis: entre espaços, corpos e tempos'

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO

Questões que compunham o questionário enviado pelo *Google Forms* às professoras das duas instituições participantes

Perfil

E-mail:

Nome completo:

Qual a sua idade?

Qual seu gênero?

Qual sua formação em nível médio?

Qual (is) curso(s) compõem a sua formação no ensino superior?

Em qual (is) instituição (ões) se formou? E em qual (is) ano(s)?

Possui alguma especialização? Qual(is)?

Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

Experiências com a Docência na Educação Infantil

Sobre a atuação na Educação Infantil, que situações positivas marcaram o início da sua docência nesse segmento?

Com qual faixa etária você atua neste momento?

Qual(is) situação(ões) desafiadora(s) vivenciou no início da docência nesse segmento?

O que te motiva a atuar na educação infantil?

De que modo em sua formação inicial a organização do tempo e do espaço na educação infantil foram abordados?

Organização de tempo e de espaço na prática docente

Sobre a organização do trabalho pedagógico, como você planeja a rotina de trabalho cotidiano?

Descreva um dia de aula (rotina) da sua turma. (Destaque o que é permanente e o que muda com frequência em virtude do currículo).

Se possível, insira uma foto (imagem) do seu planejamento (Fotografia da rotina diária/semanal no quadro/painel da escola/caderno de planejamento).

Em relação aos aspectos de tempo e espaço, há algo que você gostaria de relatar? Como são organizados os espaços da sua sala de aula?

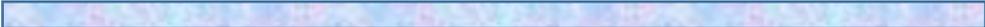
Que outros espaços da escola são contemplados na rotina diária?

Se possível, insira fotos da organização da sala (Pedimos que seja foto do espaço sem a presença das crianças, por questões éticas).

Em relação aos espaços, descreva o que seria necessário adquirir ou providenciar para qualificar as práticas pedagógicas.

Quais referenciais você utiliza no seu planejamento?

APÊNDICE 3 – CARTA DE APRESENTAÇÃO ESCOLA PÚBLICA

À Exma. Sra. **Autorização para aplicação de questionários com professores da Educação Infantil na**


Eu, **FERNANDA GRZEBIELUCKA**, RG 9.893.937-7, CPF 079.737.159-16, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, venho, pelo presente, solicitar autorização para realizar aplicação de questionários *on line* com profissionais que atuam nas turmas de Educação Infantil desta instituição, como parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Esse trabalho constitui-se numa atividade acadêmica de pesquisa e sistematização de conhecimentos sobre um objeto de estudo pertinente à profissão, ao curso de graduação e à realidade social, desenvolvida mediante controle, orientação e avaliação docente, como um requisito essencial e obrigatório para finalização do curso.

A aplicação de questionários e as entrevistas que compõem a metodologia do TCC de minha autoria, estão vinculadas ao tema “A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: os espaços e tempos como mediadores de aprendizagens”, que tem por objetivos:

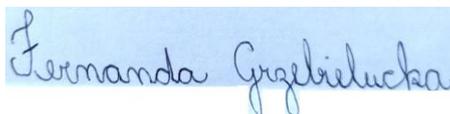
- a) analisar como o tempo e o espaço são concebidos em diferentes abordagens teóricas que vêm influenciando as propostas pedagógicas para a Educação Infantil no Brasil.
- b) Identificar as concepções de tempo e de espaço que as professoras possuem e vivenciam em suas práticas na educação infantil.
- c) Compreender quais aspectos da organização do tempo e do espaço pode contribuir para o máximo desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

No intuito de atingir esses objetivos, solicito autorização para realizar a pesquisa com professoras que na Educação Infantil, de acordo com o cronograma que será estabelecido com a escola e com as profissionais.

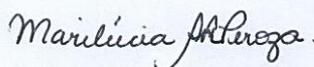
Esclareço, ainda, que o TCC está sendo realizado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza, do Departamento de Pedagogia da UEPG.

Certa de sua compreensão, peço deferimento e me comprometo a compartilhar e discutir os resultados do trabalho junto à equipe de educadoras desta instituição.

Ponta Grossa, 03 de novembro de 2021.



Assinatura da Acadêmica
fergrzebielucka@gmail.com



Prof.^a Dr.^a Marilúcia A. de Resende Peroza
malu.uepg@gmail.com

APÊNDICE 4- CARTA DE APRESENTAÇÃO REDE PARTICULAR

Ao Exmo. Sr.

Autorização para aplicação de questionários com professores da Educação Infantil no

Eu, **FERNANDA GRZEBIELUCKA**, RG 9.893.937-7, CPF 079.737.159-16, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, venho, pelo presente, solicitar autorização para realizar aplicação de questionários *on line* com profissionais que atuam nas turmas de Educação Infantil desta instituição, como parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Esse trabalho constitui-se numa atividade acadêmica de pesquisa e sistematização de conhecimentos sobre um objeto de estudo pertinente à profissão, ao curso de graduação e à realidade social, desenvolvida mediante controle, orientação e avaliação docente, como um requisito essencial e obrigatório para finalização do curso.

A aplicação de questionários e as entrevistas que compõem a metodologia do TCC de minha autoria, estão vinculadas ao tema “A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: os espaços e tempos como mediadores de aprendizagens”, que tem por objetivos:

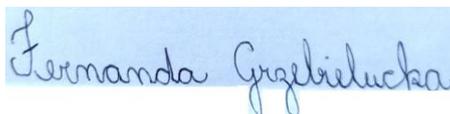
- d) analisar como o tempo e o espaço são concebidos em diferentes abordagens teóricas que vêm influenciando as propostas pedagógicas para a Educação Infantil no Brasil.
- e) Identificar as concepções de tempo e de espaço que as professoras possuem e vivenciam em suas práticas na educação infantil.
- f) Compreender quais aspectos da organização do tempo e do espaço pode contribuir para o máximo desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

No intuito de atingir esses objetivos, solicito autorização para realizar a pesquisa com professoras que na Educação Infantil, de acordo com o cronograma que será estabelecido com a escola e com as profissionais.

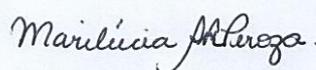
Esclareço, ainda, que o TCC está sendo realizado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza, do Departamento de Pedagogia da UEPG.

Certa de sua compreensão, peço deferimento e me comprometo a compartilhar e discutir os resultados do trabalho junto à equipe de educadoras desta instituição.

Ponta Grossa, 03 de novembro de 2021.



Assinatura da Acadêmica
fergrzebielucka@gmail.com



Prof.^a Dr.^a Marilúcia A. de Resende Peroza
malu.uepg@gmail.com