

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

HELOÍSA MARQUES CARDOSO NUNES

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por HELOÍSA MARQUES CARDOSO NUNES ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof. Dra. MARTA CHAVES.

**MARINGÁ
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

N972o

Nunes, Heloisa Marques Cardoso

A organização do espaço na educação infantil:
Contribuições da teoria histórico-cultural / Heloisa
Maques Cardoso Nunes. -- Maringá, 2018.
155 f : il., color, figs., quadros, fotos.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Marta Chaves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de
Concentração: Educação, 2018.

1. Teoria histórico-cultural. 2. Educação
infantil. 3. Organização do espaço interno e
externo. 4. Formação de professores. I. Chaves,
Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá.
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de
Concentração: Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 372.21

AHS-CRB-9/1065

HELOÍSA MARQUES CARDOSO NUNES

**A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Dra. Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof^a. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Dra. Celma Regina Borghi Rodriguero (Suplente)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

MARINGÁ, 22 DE MARÇO DE 2018.

Dedico a minha vida e os meus sonhos aos meus pais, **Dirceu** e **Marilda**, que me ensinam a sonhar; ao meu noivo, **Renan**, que me ensina a realizar; e aos meus sobrinhos e minha afilhada, **Arthur**, **Lorenzo** e **Ana Laura**, que me ensinam a amar. A vocês, o meu verdadeiro e eterno agradecimento!

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque **cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra!** Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que **as pessoas não se encontram por acaso** (CHARLES CHAPLIN, 1889-1977).

Agradeço a **Deus**, por todas as pessoas que estão ao meu lado: sei que não é por acaso, mas planos Dele em minha vida. Deus, com sua infinita sabedoria, permitiu-me trilhar caminhos junto a pessoas especiais, que me apoiam incondicionalmente em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, comuns para aqueles que tentam a realização de sonhos;

Agradeço a **Deus**, pela permissão de concretizar meu sonho de aprimorar os estudos, por toda a força a mim concedida, pelas maravilhosas bênçãos, pela sabedoria, coragem para acreditar, proteção para me amparar, por ser meu sustento e autor da minha existência;

Agradeço a **Deus**, que de forma verdadeira e única possibilitou-me estar ao lado de meus familiares, amigos e amores;

Aos meus pais, **Dirceu Nunes e Marilda Marques Cardoso**, por não medirem esforços e muitas vezes se sacrificarem, abdicarem de seu tempo e de projetos pessoais para minha realização. Sou grata pelo amor e rigor diário: é um amor inexplicável, incomparável e incondicional. Sei que esse sonho e sua realização é nossa, porque sem vocês nenhuma conquista valeria a pena. E nesta vida agora somos quatro: eu, vocês, e nossa princesa Lilica, minha Prin Prin;

Ao meu noivo, **Renan Cardozo de Souza**, presente de Deus em meu caminhar, que nele escreveu as mais belas sensações do Amor. Homem com quem compartilho meu passado e meu presente, e ainda ousa sonhar diariamente com nosso futuro. Sou grata a Deus porque ao longo desses 08 anos Ele permitiu que, além de ter um amigo, namorado e noivo, me presenteou com uma nova família;

Aos meus sogros, **Reinaldo Marcelino de Souza** e **Maria das Graças Cardozo de Souza**, que sempre me acolheram com muito amor e carinho e que me presentearam com um dos seus maiores amores: seu filho Renan;

Aos meus cunhados, **Ronaldo Cardozo de Souza** e **Patrícia Bertunes de Souza**, por transmitirem segurança e serem exemplo de família. Sou grata por permitirem que eu conhecesse o amor de Tia, por eu poder amar e cuidar dos seus filhos verdadeiramente, e com eles poder aprender diariamente o que é amar;

Aos meus cunhados, **Gracielli Cardozo de Souza Eusébio** e **Juliano Guimarães Eusébio**, por ter vocês ao meu lado com alegria e companheirismo, por me proporcionar tamanha felicidade ao me consagrarem madrinha da princesa de vocês;

Em especial, agradeço pelas vidas dos meus pequenos **Arthur Bertunes de Souza** e **Lorenzo Bertunes de Souza**, por me ensinarem que o amor verdadeiro acontece nas pequenas coisas, nos pequenos gestos, e verdadeiramente acontece. Sou grata por ser presenteada com a vida da nossa princesa **Ana Laura Cardozo Eusébio**, a quem a madrinha promete amar, zelar e orar todos os dias de minha vida: contarei os minutos para a sua chegada. Vocês são para mim o mais puro sentimento de amor;

Aos meus familiares, particularmente aos meus padrinhos, **José Roberto Amaral** e **Mariluci Cardoso Amaral**, às minhas avós, **Maria Helena Marques Cardoso** e **Cecília Rodrigues da Costa Nunes**, por rezarem todos os dias pela minha vida e pela concretização de meus sonhos. Sou agradecida também aos meus avôs (*in memoriam*) que deixaram lindas lembranças de minha infância;

À pequena **Brenda Geovanna Cardoso Shirabayashi** (*in memoriam*), por me ensinar em tão pouco tempo que precisamos viver a vida intensamente um dia de cada vez, por me ensinar que “É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã” (Renato Russo), porque o amanhã pertence a Deus;

Às amigas que estão ao meu lado por muitos anos de minha vida, me ensinando o significado da palavra amizade, porque “Foi Deus, quem consagrou vocês e eu para sermos bons amigos, num só coração” (Anjos de Resgate). Prometo estar com vocês em todos os momentos:

Patrícia Laís de Souza, você é uma amiga que a universidade trouxe, um exemplo de caráter e valentia, que me ensina diariamente que amar alguém significa zelar e orar por essa pessoa diariamente. **Emilly Campina dos Santos**, não há memória em que você não apareça, pois é a amiga e irmã que Deus permitiu que eu tivesse aqui na terra, obrigada pelos 18 anos de companheirismo e amizade;

Ao **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)**, por oportunizar vivências ricas de sentido e significado e que contribuiu de forma significativa para minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Sou grata a cada integrante do GEEI que me acolheu com um abraço afetivo, um olhar sincero, uma expressão alegre, uma fala encorajadora, principalmente **Cristiane Aparecida da Silva Pastre** e **Deovane Carneiro Ribas de Moura**, por permitirem que juntas estivéssemos na realização de uma etapa especial de nossas vidas;

Às minhas amigas: **Ana Paula Evangelista**, pela sensibilidade e torcida ao longo da nossa caminhada, desde a infância; **Mariane Elizabeth da Silva**, pelo silêncio que me transmite paz, pelas palavras incentivadoras e a oportunidade de conviver com tanta sabedoria; **Paula Gonçalves Felício**, por estar ao meu lado desde o início deste sonho, por me fazer acreditar que tudo daria certo e por me ensinar o que é ser uma estudiosa;

À minha orientadora, Prof. **Dra. Marta Chaves**, por todos os ensinamentos durante a caminhada acadêmica. Sem a Senhora a realização dos sonhos não seria possível, pois se “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes” (Isaac Newton/ 1643-1727). Sou agradecida por contribuir decisivamente para a minha formação, me apresentando as possibilidades de uma Educação humanizadora que por meio da Ciência e da Arte pode oportunizar as crianças o pleno desenvolvimento;

Aos professores que foram exemplo para nós, e por mérito e respeito à **Dra. Rosângela Célia Faustino** e ao **Me. Vinícius Stein**, pesquisadores que contribuem de forma especial para nossa formação;

À banca examinadora deste estudo: professores **Dra. Mylene Cristina Santiago** (UFJF), **Dra. Celma Regina Borghi Rodriguez** (UEM) pelas contribuições, em especial à **Dra. Maria Christine Berdusco Menezes** (UEM), coordenadora do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo que nos oportunizou vivências significativas.

Sonhe com aquilo que você quiser.

Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que se quer.
Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz [...]
(CLARICE LISPECTOR, 1920-1977).

NUNES, Heloísa Marques Cardoso. **A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Marta Chaves. Maringá, 2018.

RESUMO

Nesta dissertação, o objeto de estudo é a organização dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil. Objetivamos identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a composição dos espaços organizados intencionalmente para as crianças dos primeiros meses aos cinco anos de idade. Com delineamento bibliográfico, pautados nos preceitos da Ciência da História e da Teoria Histórico-Cultural, descrevemos o contexto histórico da Educação Infantil na Europa, pontualmente Alemanha, França e Inglaterra e no Brasil; refletimos sobre como se apresenta a temática espaço em documentos orientadores como o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2010); verificamos as propostas e reflexões acerca da organização do espaço em teses e dissertações de programas de pós-graduação das diferentes universidades do Brasil; explicitamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a consolidação dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil; exemplificamos, com base em vivências do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil (GEEI), em especial o programa de formação continuada no município de Telêmaco Borba, no estado do Paraná e o curso de graduação em Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo, as possibilidades de composição de espaços internos e externos para as crianças. Constatamos que o espaço deve ser organizado em uma perspectiva de Educação humanizadora, pois sua organização justifica-se enquanto componente didático que pode favorecer o pleno desenvolvimento das crianças dos primeiros meses aos cinco anos de idade.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Organização do espaço interno e externo. Formação de professores.

NUNES, Heloísa Marques Cardoso. **THE ORGANIZATION OF SPACE IN CHILDREN'S EDUCATION: CONTRIBUITUIONS OF THE CULTURAL-HISTORIC THEORY**. 155 f. Thesis (Master's in Education) - State University of Maringá. Advisor: PhD. Marta Chaves. Maringá, 2018.

ABSTRACT

In this thesis, the object of study is the organization of internal and external spaces of the Institutions of Children's Education. We aim to identify the contributions of the Cultural Historic-Theory for the composition of spaces organized intentionally for children from the first months to five years of age. With bibliographic delineation, basing on the precepts of Science of History and Cultural-Historic Theory, this paper describes the historical context of Children's education in Europe, Germany, France, England and in Brazil; We reflect on how the thematic space is presented in guidance documents as the Curriculum Reference for Children's Education (BRAZIL, 1998a; 1998b; 1998c) and the National Curriculum Guidelines for the Children's Education (BRAZIL, 1999; 2010); This document verifies the proposals and reflections about the organization of space in dissertations and thesis of postgraduate programs of the different universities in the country; We explain the contributions of the Cultural-Historic Theory for the consolidation of the internal and external spaces of the institutions of children's education; We exemplify, based on experiences of the Research Group in Child Education (Grupo de Pesquisa em Educação Infantil – GEEL), in special the continuing education program in the municipality of Telêmaco Borba, in the state of Paraná, and the with graduation courses in Pedagogy – Special Class for Educators of the Field, the possibilities of composing internal and external spaces for the children. We see that the space must be organized with a humanizing Education perspective, because its organization is justified as a didactic component that can favor the full development of children from the first months to five years of age.

Key words: Cultural-Historic Theory. Children's education. Organization of internal and external space. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Teses e dissertações encontradas no portal da Capes e da Biblioteca IBICT.....	67
Quadro 2 –	Temáticas abordadas nas 98 pesquisas selecionadas.....	68
Quadro 3 –	Publicação das pesquisas por ano, entre 2006 e 2016	70
Quadro 4 –	Instituições de Ensino Superior: orientadores e ano da publicação	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Registros fotográficos de vivência de contação de história no CMEI Clarice Lispector.....	108
Figura 2 –	Registro fotográfico do recurso didático “Caixa de Pesquisa e Estudos” elaborado na formação continuada no município de Telêmaco Borba-PR.....	109
Figura 3 –	Intervenção pedagógica no espaço interno de uma instituição a partir dos estudos e ações planejadas afetas à arte de Tarsila do Amaral.....	111
Figura 4 –	Registro fotográfico de uma intervenção pedagógica relacionada aos estudos de Monteiro Lobato (1882-1948) em um espaço interno do CMEI Cecília Meireles do município de Telêmaco Borba-PR.....	112
Figura 5 –	Registro fotográfico afeto a composição do jardim no CMEI Cecília Meireles do município de Telêmaco Borba-PR.....	114
Figura 6 –	Equipe de Planejamento de Ensino orientada pela professora Edina de Jesus Guimarães com a Equipe de Coordenadoras da Educação Infantil: Aline Aparecida Max, Deovane Carneiro Ribas de Moura, Suzy da Conceição Waldman, Tânia Aparecida Mercer Suarez e a orientadora do programa de formação, Prof. Dra. Marta Chaves, no município de Telêmaco Borba-PR, em 31 de maio de 2016.....	116
Figura 7 –	Turma Iraci Salete Strack e Dra. Marta Chaves em uma das disciplinas do curso na escola Milton Santos em 2013.....	119
Figura 8 –	Integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil, Patrícia Laís de Souza e Kathia Maria Amarantes, junto aos estudantes do Curso, Aline Ruas Pasqual e Vanderlei Alves Fortes, em momentos de estudos no Bloco I-12 da Universidade Estadual de Maringá, em 7 de março de 2016.....	121
Figura 9 –	Turma Iraci Salete Strack e Dra. Marta Chaves em uma das disciplinas do curso de graduação em Pedagogia, na Escola Milton Santos em 2013.....	122
Figura 10 –	Profs. Coordenadoras do Curso: Dra. Maria Christine Berdusco Menezes, Dra. Marta Chaves, Dra. Rosângela Célia Faustino e a integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) Heloísa Marques Cardoso Nunes, na Escola Milton Santos de Agroecologia (EMS) em 9 de junho de 2014.....	123

Figura 11 –	Turma Iraci Salete Strack e membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil na Vivência Cultural no Cinema, no Shopping Catuaí de Maringá, com o objetivo de assistir ao filme “Deuses do Egito”, em 5 de março de 2016.....	125
Figura 12 –	Maria Rita Brenda Ayala em uma apresentação de Balé como expressão de Arte, para os estudantes da Turma Iraci Salete na Escola Milton Santos, em 15 de outubro de 2013.....	126
Figura 13 –	Turma Iraci Salete Strack e membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil na Vivência Cultural, em ambientes internos da Universidade Estadual de Maringá, em 21 de março de 2016.....	127
Figura 14 –	Turma Iraci Salete Strack e membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) no evento “Política Educacional e Educação do Campo: Semana da Pedagogia do Campo/I Encontro do PIBID – Diversidade”, de 12 a 14 de setembro de 2016.....	128
Figura 15 –	Turma Iraci Salete Strack e membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) na Semana de Trabalhos de Conclusão de Curso na UEM, em 2 dezembro de 2016.....	130
Figura 16 –	Registro fotográfico de uma intervenção pedagógica com o recurso didático “Colcha Roda de Conversa” em um espaço externo de um assentamento.....	133
Figura 17 –	Ateliê de Arte na Ciranda Infantil com o Prof. Me. Vinícius Stein, pesquisador do Grupo de Pesquisa em Estudos em Educação Infantil (GEEI).....	134
Figura 18 –	Jogos e brincadeiras na Ciranda Infantil com o Grupo de Pesquisa em Estudos em Educação Infantil (GEEI) durante a 13ª Jornada de Agroecologia, intitulada Terra Livre de Transgênicos e sem Agrotóxicos – Construindo o Projeto Popular e Soberano para Agricultura, 14 em junho de 2014.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CF	–	Constituição Federal
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	–	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	–	Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil
DNCr	–	Departamento Nacional da Criança
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMS	–	Escola Milton Santos
GEEI	–	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
GT	–	Grupo de Trabalho
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	–	Instituto de Ensino Superior
INCRA	–	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério de Educação e Cultura
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIBIC	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONERA	–	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RU	–	Restaurante Universitário
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UFSCar	–	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICENTRO	–	Universidade Estadual do Centro-Oeste
URSS	–	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS.....	26
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DA EUROPA E DO BRASIL.....	27
2.2	DOCUMENTOS ORIENTADORES: PROPOSTAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	46
2.3	PESQUISAS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: PROPOSIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	66
3	ORGANIZAÇÃO DA ROTINA: POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL HUMANIZADORA.....	94
3.1	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPOSIÇÃO DOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	95
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA EM TELÊMACO BORBA-PR: PRÁTICAS HUMANIZADORAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	104
3.3	ESTUDOS COLETIVOS COM O CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO: VIVÊNCIAS FORMATIVAS.....	117
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	143

1 INTRODUÇÃO

Nossa motivação para este estudo teve início durante as aulas da disciplina “Educação e Literatura Infantil na Escola”, ministrada pela Prof. Dra. Marta Chaves, no primeiro ano (2012) de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os estudos e reflexões realizados nessa disciplina pautaram-se em autores clássicos como Bertolt Brecht (1898-1956)¹, reflexões sobre a função da Educação e as possibilidades de intervenções pedagógicas com a Literatura Infantil e Arte. Pontuamos que Brecht (1993)² também nos convida a refletir sobre a dinâmica da sociedade e das instituições sociais, as quais, por vezes, nos tornam brutalizados e nos afastam do conhecimento.

Ainda na referida disciplina, empreendemos estudos iniciais relativos às principais proposições da Teoria Histórico-Cultural, referencial teórico-metodológico que embasa as intervenções pedagógicas do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)³ coordenado pela Prof. Dra. Marta Chaves. Também atentamo-nos para a necessidade de compormos espaços com o propósito de desenvolver o espírito ativo, sensível e estético das crianças, capacidades humanas que contribuem para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa vivência inicial na disciplina acadêmica do curso de Pedagogia, a organização do espaço, composto com toalhas sobre as mesas, flores, pequenos cartazes de boas-vindas, laços de fita de cetim nas cortinas e a possibilidade de vivenciarmos intervenções pedagógicas com livros de Literatura Infantil, canções de

¹ Eugen Berthold Friedrich Brecht, nascido em 10 de fevereiro de 1898, em Augsburg, Alemanha, de pai católico e de mãe protestante. Destacado como um dos dramaturgos mais lidos no Brasil e o segundo mais encenado no mundo, superado apenas por Shakespeare (CHAVES, 2000).

² Alguns textos escritos por Brecht, como: “A Mãe” –, adaptação da peça original de Máximo Gorki, e o conto intitulado “Se os Tubarões Fossem Homens”, são referências de estudos do GEEI.

³ O GEEI, liderado pela Prof. Dra. Marta Chaves, é formado por discentes e docentes da UEM, e pesquisadores de IES do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Seus objetivos concentram-se em estudos afetos à formação dos profissionais atuantes com crianças pequenas e investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os membros do Grupo realizam pesquisas e atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná e outras unidades da Federação. Além da participação em eventos, estudos e vivências diversas, há a elaboração de recursos pedagógicos que auxiliam na efetivação de intervenções pedagógicas humanizadoras, tais como: Caixas de Encantos e Vida, Caixas que Mostram Telas, Caixas que Contam Histórias, Livretos e Dicionários. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as intervenções pedagógicas dos integrantes a fim de instrumentalizar a organização de um ensino de excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011b; CHAVES, 2012).

coletâneas e com os recursos didáticos: “Caixas de Pesquisas e Estudos” e “Caixas de Encantos e Vida”⁴ nos motivaram, em agosto de 2012, a nos dedicar a uma trajetória de estudos junto ao GEEI por sentirmos a necessidade de proporcionarmos às crianças uma Educação que apresente o mais belo e elaborado que a humanidade desenvolveu ao longo do tempo (LEONTIEV, 1978; CHAVES, 2014b).

Ressaltamos que no segundo ano de graduação, nas disciplinas intituladas “Formação e atuação docente: prática de ensino na Educação Infantil” e “Estágio Supervisionado na Educação Infantil”, tivemos a oportunidade de vivenciar alguns períodos da rotina em instituições educativas nas quais realizamos as atividades acadêmicas propostas pelo curso. Com essas experiências, foi possível observar que, em geral, a rotina é organizada de forma que as crianças fiquem sob a visão imediata dos professores, frequentemente em espaços de sala de aula. Em algumas situações, presenciamos falas de professores que afirmavam: “ir ao parque perde muito tempo”, “sair do espaço de sala de aula dá muito trabalho, porque em espaços abertos não conseguimos controlar as crianças”, “prefiro ficar na sala de aula, onde as crianças já estão acostumadas e eu consigo melhor observá-los”, entre outras justificativas que nos permitem questionar sobre como são organizadas as rotinas nos espaços educativos.

Essas e outras experiências que se efetivaram durante os estudos e estágios obrigatórios do curso também contribuíram para refletirmos acerca da utilização dos espaços externos que, em geral, embora sejam amplos e poderiam permitir o movimentar e brincar das crianças, na maioria dessas áreas há grades, que por vezes não favorecem o acesso das crianças. Em outros casos, observamos que os parques de areia, quando existentes, estavam descuidados e sujos, e em algumas situações pareciam abandonados, reafirmando nossa hipótese de que o acesso e a apropriação das crianças não eram priorizados.

Em relação aos espaços internos, verificamos nas salas de aula que os materiais elaborados para as crianças, por vezes, estavam expostos na parte superior das paredes, de modo que as crianças não os alcançavam. Além disso, nesses recursos predominava o formato retangular, as formas geométricas não variavam,

⁴ Esses recursos didáticos, intitulados “Caixa de Pesquisa e Estudo” e “Caixa de Encanto e Vida”, foram sistematizados no artigo de pós-doutorado da Prof. Dra. Marta Chaves, intitulado “A formação e a Educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil” (CHAVES, 2011c).

havendo intensidade de cores e letras grandes. Notamos ainda na organização da rotina o uso frequente de imagens vinculadas à mídia e aos programas de televisão, em cartazes ou nas atividades que constituem a rotina da instituição. Salientamos que essas ações didáticas, por vezes, são justificadas pelos profissionais por serem personagens que as crianças gostavam. Destacamos que estas reflexões foram desenvolvidas por meio das exposições empreendidas pela Prof. Dra. Marta Chaves em cursos de formação continuada em diferentes municípios paranaenses e em aulas ministradas nos cursos que participamos, assim como em estudos do GEEI.

As situações por nós observadas reafirmaram algumas ponderações realizadas em nossos estudos iniciais pautados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural junto ao GEEI e contribuíram para que algumas indagações se apresentassem, tais como: Os espaços internos e externos são preparados para receber as crianças com vistas a encantá-las e entusiasamá-las? Os materiais organizados para as crianças são dispostos para elas e com elas? Os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças participam de formação continuada que possibilite reflexões sobre temáticas que contribuam para a organização da rotina? A organização do tempo e do espaço é contemplada em documentos orientadores para a Educação Infantil?

Diante dessas primeiras reflexões realizadas acerca da organização da rotina, tempo e espaço, nos anos de 2013 e 2014 desenvolvemos um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC)⁵ intitulado “Há jardins e flores para as crianças? Estudos iniciais sobre a organização do tempo e do espaço nas Instituições de Educação Infantil” pautados em autores contemporâneos que abordam a organização da rotina (HOFFMANN, 1995; ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999; BARBOSA; HORN, 2001; CARVALHO; RUBIANO, 2004; OLIVEIRA, 2005; CHAVES, 2011a, 2014b; BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012). Com as experiências na graduação, participação no GEEI, estudos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁶,

⁵ NUNES, H. M. C. **Há jardins e flores para as crianças?** Estudos iniciais sobre a organização do tempo e do espaço nas Instituições de Educação Infantil. Maringá: Universidade Estadual de Maringá; Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq; Fundação Araucária, 2013.

⁶ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como propósito aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a Educação Básica. Objetiva, assim, promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (Fonte: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>).

com ênfase na Educação Infantil, coordenado pela Prof. Dra. Heloísa Toshie Irie Saito, mobilizamo-nos a verificar se as instituições de Educação Infantil favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como memória, atenção e linguagem por ser essa uma das principais preocupações do nosso Grupo de Pesquisa.

Como desdobramento desse projeto, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido em nosso último ano de graduação (2015)⁷, intitulado “Organização da rotina: possibilidade de reflexões sobre a constituição do espaço e aprendizagem na Educação Infantil”, objetivamos sistematizar estudos afetos à organização do tempo e espaço e apresentar reflexões iniciais sobre a constituição do espaço e aprendizagem na Educação Infantil. Nessa elaboração, concluímos que a organização do tempo e do espaço pode facilitar e contribuir para a humanização das crianças. Por isso, a Educação Infantil pode e deve ser caracterizada de forma afetiva e lúdica, com ambientes acolhedores, educativos, seguros e interativos, espaços internos e externos organizados para favorecer atividades autônomas e cooperativas (CHAVES, 2014b).

Salientamos que a vivência acadêmica de elaboração do TCC nos motivou para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) com o intuito de darmos continuidade às reflexões atinentes à organização da rotina, em especial na composição do espaço nas instituições de Educação Infantil. Desse modo, acentuou-se em nós a necessidade de compreender como as elaborações da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para a organização da rotina, em especial para a composição dos espaços na Educação Infantil?

A partir dessas primeiras averiguações e por meio das vivências junto ao GEEI, pautados na Teoria Histórico-Cultural, defendemos que as organizações dos espaços externos com flores podem se configurar como práticas educativas que promovem o desenvolvimento e possibilitam uma Educação humanizadora (CHAVES, 2010). Em nossos estudos e observações, constatamos que os espaços externos das instituições de Educação Infantil não são organizados e planejados para as flores e os jardins. O que encontramos, comumente, foram pequenos vasos próximos às salas de diretoras ou secretarias.

⁷ NUNES, H. M. C. **Organização da rotina**: possibilidade de reflexão sobre a constituição do espaço e aprendizagem na Educação Infantil. 2016. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

Chaves (2014b) salienta que os jardins não são considerados como recurso pedagógico. Concordamos com a autora que organizar e planejar os jardins para e com as crianças significa efetivar a coerência nos espaços educativos, isto é, vivenciar na rotina o que se trabalha com as crianças na Literatura Infantil. Como lembra Chaves (2011a), em incontáveis textos literários e canções há menção às flores, borboletas, e incoerentemente há a ausência de flores e jardins nas instituições escolares frequentadas pelas crianças.

Essas experiências fortaleceram em nós a necessidade de efetuarmos estudos iniciais relativos à rotina escolar, por meio dos quais observamos que as propostas de intervenções pedagógicas, em sua maioria, são organizadas nas áreas internas das instituições. Refletimos sobre a formação continuada dos professores, especificamente sobre se há a compreensão de que a maneira como organizamos as ações pode contribuir de forma decisiva ao processo de ensino e aprendizagem das crianças. De acordo com Chaves (2010, p. 80), todas as vivências são educativas “[...] desde a seleção e a utilização dos recursos didáticos pedagógicos à organização da rotina, todas as ações realizadas na escola compõem a intervenção pedagógica”.

Essas hipóteses e questionamentos referentes à configuração da organização da rotina, ou seja, do tempo e do espaço, reafirmou nosso entendimento de que é necessário realizar estudos sobre como as instituições organizam os espaços para e com as crianças. Entendemos, conforme Chaves (2014a), que um dos desafios aos professores é a solidificação de uma formação contínua que lhes possibilite reflexões acerca das intervenções pedagógicas junto às crianças, e a compreensão que é necessário reorganizá-las a fim de promover o seu desenvolvimento pleno.

As referidas vivências contribuíram decisivamente na definição de nosso tema de pesquisa: organização da rotina, especificamente a composição dos espaços internos e externos nas instituições de Educação Infantil. Pontuamos que isso se efetivou mediante nossa participação nas formações continuadas.

Além da formação continuada junto aos municípios, salientamos a vivência junto ao curso de Pedagogia para Educadores do Campo⁸ da UEM. Esse curso, com

⁸ O curso Pedagogia Turma Especial para Educadores do Campo teve início no dia 24 de abril de 2013 e foi organizado pela UEM junto aos Movimentos Sociais Populares do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Teve duração de quatro anos (2013-2016), estruturado em regime de alternância (com períodos de Tempo Escola/ Universidade e períodos Tempo Comunidade). Durante o Tempo-Escola/Universidade, as aulas ocorreram na UEM e na Escola Milton Santos (EMS), onde foram realizadas as demais atividades acadêmicas. No Tempo-Comunidade, os estudantes tiveram atividades direcionadas para serem desenvolvidas em seus assentamentos e acampamentos.

duração de quatro anos (2013-2016), foi coordenado pelas professoras Dra. Maria Christine Berdusco Menezes, Dra. Rosângela Célia Faustino e Dra. Marta Chaves, e as atividades acadêmicas eram realizadas geralmente na Escola Milton Santos (EMS), no município de Maringá-PR. Destacamos ainda nossa participação no Projeto Ciranda Infantil – Sementes da Esperança, desenvolvido durante a XIII Jornada de Agroecologia realizada em 2014, que nos permitiu defender o espaço como componente didático, como afirma Chaves (2014b, p. 82):

[...] considero que as salas, os pátios, corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças devem ser organizados com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da Literatura Infantil.

Ressaltamos que as atividades no GEEI permitiram-nos perceber que não são todas as intervenções pedagógicas que favorecem a emancipação e a humanização das crianças, pois a forma como são organizadas por vezes podem ou não promover o pleno desenvolvimento infantil. Amparados nos escritos de Chaves (2014b), defendemos que há a necessidade de organizarmos a rotina, o que compreendemos como tempo e espaço, com recursos e estratégias que podem proporcionar o desenvolvimento das capacidades humanas como memória, atenção, linguagem e organização do pensamento das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

Em nossos estudos, refletimos acerca das proposições que devem ser consideradas para a organização da rotina a fim de proporcionar às crianças o acesso à cultura desenvolvida historicamente pela humanidade, como quer Leontiev (1978). Destacamos, contudo, que não basta que as crianças estejam expostas ao conjunto de objetos da cultura: a mediação do adulto é essencial para a apropriação da cultura pelas novas gerações (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2001; MELLO, 2007; CHAVES, 2011c).

Fortalecemos o entendimento que as práticas pedagógicas precisam ser pautadas em um referencial teórico-metodológico. Em nossa acepção, com base nas vivências no GEEI e nos estudos pautados nos escritos de Chaves (2000; 2011c), a Teoria Histórico-Cultural é a perspectiva que ampara a nossa defesa de apresentar às crianças aquilo que há de mais elaborado, mesmo em situações adversas da sociedade capitalista.

Assim, oportunizar às crianças o que há de mais elaborado culturalmente

significa organizar o ensino em todos os tempos e espaços das instituições de Educação Infantil pautados na Ciência e na Arte, a fim de realizar intervenções pedagógicas que promovam seu pleno desenvolvimento (CHAVES, 2010; 2011a; 2014b). Ter como referência a Ciência e a Arte para a composição da rotina, tempo e espaço requer estudos coletivos e ações planejadas da equipe pedagógica, com o propósito de escolher intencionalmente a Literatura para as crianças, o que para nós significa música, poesias, histórias, canções, parlendas (CHAVES, 2011a).

Compreendemos que se não priorizarmos a cultura elaborada ao longo da humanidade (LEONTIEV, 1978), a Ciência e a Arte na organização intencional do ensino, teremos nas instituições de Educação Infantil rotinas fragmentadas e frágeis. Isso pode ser apresentado na ausência de espaços preparados para as crianças, na presença de autores e versos da mídia, em linguagens empobrecidas e na distinção da valorização das ações.

Salientamos o que Moraes (2001) e Duarte (2003) têm discutido em suas pesquisas: a própria Educação tornou-se elemento fundamental para o financiamento do mercado e o gerenciamento das práticas educacionais, sendo atribuída à escola a formação da força de trabalho para o desenvolvimento das habilidades necessárias para atender o capital. Destacamos que em geral encontramos nas instituições ausência do conhecimento, o “recuo da teoria” (MORAES, 2001), o que significa reafirmar os princípios de desigualdade e miséria impostas pela sociedade capitalista.

Em nossa trajetória de estudos, a atenção ao referencial teórico desenvolvido em meados de 1920 na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS se fez de forma mais efetiva. Em nossa acepção, a Teoria Histórico-Cultural, que teve como principais elaboradores os intelectuais russos Lev Semionovitch Vigotski (1986-1934), Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovitch Luria (1902-1977), apresenta possibilidades de avanços para as instituições de ensino na atualidade, e nesse caso, a Educação Infantil, objeto desta pesquisa.

Pautados na Teoria Histórico-Cultural, desenvolvemos nossos estudos com base em Leontiev (1978) e Vigotski (2009), precursores desse referencial teórico que amparam suas pesquisas nessa perspectiva (BLAGONADEZHINA, 1969; MUKHINA, 1996; DUARTE, 2003; CHAVES, 2007, 2010, 2011a, 2014b; PRESTES, 2012; MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016). Consideramos também Oliveira et al. (1992), Craidy (1998), Ostetto (2000), Fridmann (2003), Proença (2004), Carvalho e Rubiano (2004), Horn (2004), Barbosa (2006), Batista (2008), Corsino (2009) e outros que refletem sobre a organização da rotina, tempo e espaço.

Com o objetivo de verificarmos se há escritos que versam acerca da organização da rotina, do tempo e do espaço publicados na área da Educação, constatamos a necessidade de pesquisarmos como tem sido contemplado esse tema em dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação do Brasil. Definimos por realizar nossa pesquisa em dois portais de fontes que objetivam a integração e socialização de teses e dissertações: Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para a realização da pesquisa nos referidos portais, investigamos por dissertações e teses que apresentassem no título, resumo ou palavras-chave os termos: Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil, Organização da rotina, tempo e o espaço. Localizamos 6100 pesquisas, sendo 4.346 no portal da CAPES e na Biblioteca IBICT encontramos 1.754 escritos. Para apurar essa pesquisa, definimos um período temporal de visibilidade da Educação Infantil, de 2006-2016, no qual selecionamos 98 resumos de dissertações e teses dos portais, 49 em cada portal.

Dessas pesquisas, selecionamos 31 investigações que abarcaram dois ou mais termos no título ou nas palavras-chave. Efetuamos a leitura dos resumos dando atenção ao referencial teórico abordado e às referências elencadas ao final dos trabalhos. Após esse estudo inicial, elegemos 14 dissertações que se aproximaram dos termos que utilizamos na pesquisa dos portais, considerando as referências empregadas.

Nesta pesquisa, reiteramos que nosso objeto de estudo é a organização da rotina, pontualmente a constituição dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil. O objetivo geral é identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a composição dos espaços direcionados às crianças dos primeiros meses⁹ aos cinco anos.

Como desdobramento, nossos objetivos específicos são: descrever o contexto histórico da Educação Infantil na Europa, pontualmente Alemanha, França e Inglaterra

⁹ Ainda que os documentos orientadores do Ministério da Educação, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999; 2010), como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96), utilizem a expressão “crianças de zero anos de idade”, no decorrer dos nossos escritos não nos referimos as crianças com zero anos, porque, em nosso entendimento, com base em Chaves (2007, p. 178), “[...] a idade da criança precisa ser reconhecida e considerada desde os seus primeiros momentos de vida”.

e no Brasil; refletir sobre como se apresenta a temática espaço em documentos orientadores como o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999; 2010); verificar as propostas e reflexões relativas à organização do espaço em teses e dissertações de programas de pós-graduação das diferentes universidades do Brasil; explicitar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a consolidação dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil; exemplificar, com base em vivências no GEEI, com o programa de formação continuada no município de Telêmaco Borba, do Estado do Paraná, como também junto ao curso de graduação em Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo, as possibilidades de composição de espaços internos e externos para as crianças.

Consideramos este estudo de caráter exploratório, pois de acordo com Gil (2008), a pesquisa com esse delineamento identifica fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fatos. Além disso, entendemos como uma investigação de cunho bibliográfico, porque trata-se de um estudo que tem como referência materiais elaborados, constituídos prioritariamente de livros, artigos científicos e documentos (GIL, 2008).

Nessa direção, Gil (2008, p. 45) afirma que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Segundo Lara e Molina (2011), a investigação bibliográfica constitui uma técnica importante no estudo qualitativo, complementando informações obtidas por outras técnicas ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema; e o pesquisador nessa vertente se utiliza de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.

Organizamos esta dissertação da seguinte forma: na primeira seção, descrevemos os aspectos históricos da Educação Infantil na Europa, pontualmente Alemanha, França e Inglaterra e no Brasil; refletimos sobre como se apresenta a temática tempo e espaço em documentos orientadores como o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2010); verificamos as propostas e reflexões atinentes à organização do espaço da Educação Infantil, em teses e dissertações de programas de pós-graduação das diferentes universidades do Brasil.

Na segunda seção, explicitamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização da rotina, particularmente a consolidação dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil; exemplificamos e refletimos, por meio das vivências em formação de professores com o GEEI e a experiência com o curso de Pedagogia do Campo, a necessidade de estudos contínuos que possibilitem a organização dos espaços em favor do desenvolvimento infantil. E por fim, encerramos os escritos com as considerações finais acerca dessa trajetória de estudo.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS

Nesta seção, descrevemos os aspectos históricos da Educação Infantil na Europa, pontualmente Alemanha, França e Inglaterra e no Brasil e refletimos sobre como se apresenta o tema tempo e espaço em documentos orientadores como o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2010), também verificamos as propostas e reflexões sobre a organização do espaço da Educação Infantil em teses e dissertações dos programas de pós-graduação das diferentes universidades do Brasil.

Para compreendermos os aspectos da organização do ensino para a Educação Infantil na atualidade, entendemos, conforme os fundamentos da Ciência da História, ser necessário considerar o contexto econômico e político em que se desenvolveram as primeiras instituições para crianças com menos de cinco anos. Desse modo, acreditamos que os estudos, ainda que iniciais, são significativos para melhor compreensão dessa temática.

Com base nas elaborações de Marx e Engels (1993; 2008), a concepção de Homem, Sociedade e Educação se expressa por meio da materialidade, e isso significa que a forma de pensar e agir do Homem está intrinsecamente relacionada com sua atividade material. Para os autores,

[...] Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1993, p. 36-37).

Desse modo, refletir sobre a história das instituições brasileiras como resultado de interesses jurídicos, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos e acerca da presença da mulher no mercado de trabalho é fundamental para conhecer o contexto histórico em que se desenvolveram as instituições de Educação Infantil.

A Ciência da História concebe que a Educação não pode ser explicada por si só; ou seja, para compreendermos os fenômenos sociais, é preciso considerar o contexto em que estes se desenvolveram. Diante disso, o estudo dos aspectos históricos, como pontuamos, pode contribuir com nossas reflexões relativas à

constituição da Educação Infantil, pois são elementos do contexto que nos permitem compreender a criação das primeiras instituições educativas da Europa e do Brasil.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DA EUROPA E DO BRASIL

Nesta subseção, descrevemos como se consolidaram as primeiras instituições educativas para crianças com menos de cinco anos de idade na Europa e no Brasil. Kuhlmann Júnior (2000), estudioso dos aspectos históricos da Educação Infantil, julga necessário averiguar o contexto, pois assinala que o desenvolvimento da escolarização está relacionado aos fatores sociais, “[...] envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 15-16), e, portanto, vinculado à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção. Continua o autor:

Não se pode deixar de reconhecer, ainda, que subjacente ao conjunto desses fatores, a questão econômica – entendida de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial – evidencia-se como um fator determinante (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 77).

No que se refere ao progresso científico, comercial e artístico ocorridos na Europa entre meados do século XIV e o fim do século XVI, período da história conhecido como Renascimento, se desenvolveu a concepção de como a criança deveria ser educada, “[...] desencadeando uma preocupação da sociedade em estabelecer métodos de educar e escolarizar as crianças” (MARAFON, 2009, p. 1).

Destacamos que até esse período histórico, conforme Ariès (1981), com exceção dos registros paroquiais, o sentimento da infância geralmente era inexistente, pois as crianças eram consideradas adultos em miniatura. Esse período foi marcado pela precariedade das condições econômicas, especialmente na França, com o alto número de morte de crianças “[...] das quais apenas 50% sobreviviam ao décimo ano de vida” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 23).

As condições eram precárias principalmente para as crianças, vítimas da pobreza, da fome e do abandono. Com o propósito de diminuir o número de maus

tratos e abandono, mulheres organizavam espaços domiciliares para receber essas crianças, as quais eram atendidas para o cuidado da higiene e da saúde, e “[...] atividades de canto, memorização de rezas, passagens bíblicas e exercícios de escrita e leitura” (MARAFON, 2009, p. 1-2). Diante dessa condição de crianças abandonadas

[...] criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíam a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. São iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos assistência científica - por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 56).

Desde o século XVI, começaram as primeiras iniciativas de instituições “ como as leis isabelinas, na Inglaterra; a Confraria de Misericórdia de Portugal, fundada pela rainha Leonor, em 1498; a do Rio de Janeiro, de 1567; ou a instituição da Aumône Generale em Lyon, no início de 1530” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 55). Essas instituições tinham como finalidade diminuir as dificuldades da classe trabalhadora: “[...] a criança pobre é identificada como menino de rua, que, por sua vez, torna-se sinônimo de trombadinha” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 27).

Cabe destacar que até o século XV, a classe trabalhadora era considerada como aquela que deveria agradecer pela benção de ser “pobre” e ao mesmo tempo como um castigo a ser suportado. Nas palavras de Kuhlmann Júnior (2015, p. 55), “[...] a pobreza ou era adotada como voto sagrado, para melhor cumprir a vontade de Deus; ou tolerada como cruz a suportar ou a resistir”.

No Brasil, a concepção de infância passou a vigorar em meados do século XVI com os jesuítas, quando estes desenvolveram a Educação catequética com os indígenas. Estes ainda “[...] trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a Ratio Studiorum” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 21-22).

No início do século XVIII, estudos registram que por um longo período da história da humanidade a Educação e o cuidado com as crianças eram responsabilidades das famílias; até meados do século XV não havia instituições encarregadas por compartilhar com a família a Educação das crianças (BUJES, 2001). Somente no início do século XVIII se firmaram publicamente as primeiras inquietações

com a Educação formal das crianças. Oliveira (2005, p. 62) assinala que:

[...] a [criança] começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [pelo menos para os que podiam frequentá-la] um instrumento fundamental.

Com o desenvolvimento da nova maneira de conceber a criança, algumas atitudes, ensinamentos e cuidados relativos à Educação das mesmas se modificaram, estas passaram a ser consideradas como indivíduos com necessidades e que precisavam de cuidados e proteção. Nesse período, a intensificação da produção manufatureira e o ingresso da mulher no chamado mercado de trabalho levaram as famílias a necessitar de um espaço para deixar seus filhos enquanto estivessem no trabalho (KRAMER, 1991).

No período da Revolução Industrial, em 1760, no final do século XVIII, a transição do processo de manufatura e a mulher no chamado mercado de trabalho ocasionaram o reconhecimento das instituições infantis como a primeira etapa de ensino que proporcionaria uma Educação formal para as crianças que frequentavam esses espaços enquanto seus familiares trabalhassem.

Há registros que as primeiras intenções pedagógicas nas instituições de Educação para crianças de até cinco anos se desenvolveram no continente europeu, e na França, em 1769, final do século XVIII, por Johann Friedrich Oberlin (1740-1826), na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, chamada de “escola de principiantes” ou “escola de tricotar” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 70). A intenção era que as crianças deveriam perder os maus hábitos adquiridos em casa, evitar a “preguiça” e que pudessem adquirir costumes de obediência, bondade e sinceridade, além de serem instruídas para as letras, a soletração e o aprimoramento da linguagem, e adquirir princípios de moral e da religião (MARAFON, 2009; KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Essas primeiras iniciativas do final do século XVII e início do século XIX visavam ao atendimento exclusivo da classe trabalhadora, e as instituições buscavam desenvolver a concepção sobre “[...] sua função, as prioridades e modalidades de atendimento, o papel do Estado e das organizações da sociedade civil, os requisitos e os procedimentos a adotar para a prestação do serviço” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 56).

Na sequência dessas primeiras iniciativas de instituições infantis,

desenvolveram-se outros espaços, como as caixas de socorro para casos de moléstia e ferimentos, a assistência ao parto, desvelos para os recém-nascidos, espaços para atender viciados e “[...] prevenir as folgas trabalhistas e separação entre casais, foram desenvolvidos para normatizar as relações de trabalho” (BUJES, 2001, p. 16). Propagaram-se entre essas instituições as de acolhimento à criança, “[...] como a sala de asilo e a creche, apresentada como uma solução para os cuidados da infância, em função do trabalho feminino” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 59).

No século XIX, em 1816, Robert Owen (1771-1858) desenvolveu, em New Lanark, na Escócia, uma escola para receber alunos desde a infância até os 25 anos. Sua proposta era ensinar as crianças a julgar e a raciocinar corretamente, de modo a distinguir as verdades gerais e as afirmações falsas. Em 1826, na França, foi criada a *Salles d’Asile* para prover cuidados e Educação moral e intelectual às crianças; a qual, em 1882, teve seu nome alterado para “escola maternal” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

[...] em 1855, sobre as salas de asilo, declarava que o seu ensino ali compreendia: os primeiros princípios da instrução religiosa, da leitura, da escrita, do cálculo verbal e do desenhar linear; os conhecimentos usuais ao alcance das crianças; os trabalhos manuais apropriados à idade das crianças; e os cantos religiosos, os exercícios morais e os exercícios corporais. As lições e os exercícios morais não deveriam durar mais do que dez a quinze minutos, sempre entremeados de exercícios corporais (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 169).

No processo de expansão do ensino, na segunda metade do século XIX, a necessidade dos espaços educativos para as crianças é justificada historicamente pelo fato de as mulheres ingressarem ao chamado mercado de trabalho assalariado. As instituições educativas eram difundidas internacionalmente “[...] como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e pobres” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 77-78).

Sendo assim, a nova maneira de compreender a criança refletiu em novas atitudes e transformações nos aspectos educacionais, e a partir da década de 1870, “[...] o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de preocupação com a infância, privilegiando instituições marcadas pelo caráter médico e sanitário” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 87), devido ao avanço das doenças associadas ao alto número de mortalidade infantil. Foram vários os médicos que

utilizavam as creches como laboratórios de observação, e de algum modo

[...] redirecionaram suas atividades profissionais ou políticas à educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas à educação popular, etc. Os higienistas discutiam os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 90).

Embora marcada pela concepção médica e sanitária, as propostas de atendimento não “[...] são monopólio daqueles interesses, daquele corpo profissional” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 87). As novas instituições representavam a luta dos aspectos jurídico, médico e religioso, e cada perspectiva anunciava a justificativa de que a implantação de creches, asilos ou jardins seria necessária para o cuidado à infância.

Com a organização desses espaços difundidos internacionalmente como propostas modernas e científicas advinda da assistência científica, a partir da segunda metade do século XIX se acentuou a intencionalidade educativa de controle e cuidado com a população trabalhadora. Na assistência científica, o objetivo deveria ser disciplinar a classe trabalhadora que havia obstáculos intransponíveis para alcançar os bens sociais. Para isso, divulgavam-se referências científicas que preservavam a ideia de que a estrutura e as relações sociais eram naturalizadas e não teriam como mudá-las (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Ainda no século XIX, na Alemanha, foram desenvolvidos os Jardins de Infância por Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), natural de Oberweibach, sudoeste da Alemanha. Filho de um pastor protestante, aprendeu a ler, escrever e calcular com seu pai no início de sua infância e logo foi adotado por um tio, e se empenhou a aprender matemática, linguagem e explorar as florestas próximas de onde morava. Em 1797, aos quinze anos, Froebel trabalhou como aprendiz de um guarda florestal, quando se interessou pela natureza. Seus princípios filosóficos e teológicos tinham origem protestante, e desejava manifestar “[...] ao exterior o que lhe acontecia interiormente: sua união com Deus” (ARCE, 2002, p. 34)

Como instituição educacional a se adotar para a Educação da criança de três a seis anos, Kuhlmann Júnior (2015) aponta que Froebel desenvolveu o Jardim de Infância visando aperfeiçoar o princípio de que as crianças devem ser cultivadas

assim como os jardineiros cuidam do desenvolvimento das plantas. Marafon (2009, p. 3) enuncia que, para Froebel “[...] A educação, não faz o homem bom, mas tem o objetivo de proteger a criança de modo que sua natureza não seja direcionada de forma errada”.

Kuhlmann Júnior (2015) salienta que Froebel não pretendia reformar apenas a Educação, mas por meio dela, a estrutura familiar. Devido a isso sua concepção educacional, de caráter liberal, centrou a dimensão religiosa com o intuito de propagar uma formação moral, presente nos “[...] cânticos, histórias e roteiros para as aulas de linguagem” a fim de disciplinar as crianças (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 149). A Educação moral preocupava-se com a formação de bons hábitos, a sensibilidade, a polidez, a obediência e o respeito.

Para que fossem desenvolvidos os bons costumes, conforme o estudioso Kuhlmann Júnior (2015), Froebel propôs um ambiente vigiado por adultos a fim de que a criança aprendesse o certo e o errado. Nessa intenção, organizava o espaço para as crianças com o propósito de impor ordem, controlar sua disciplina e vigiar a ação infantil, reconhecendo o espaço como um componente relevante para o desenvolvimento (MARAFON, 2009; KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Em 1840, Froebel inaugurou o Jardim de Infância denominado *Kindergarten* (em alemão, *kind* significa criança e *garten* significa jardim), em Blankenburg, na Alemanha. Em seu entendimento, a Educação no âmbito familiar ocasionaria a preguiça e a ausência de sensibilidade, a indiferença (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Em junho de 1839, Froebel inaugurou também em Blankenburg um curso de especialização para coordenadores de estabelecimento para a primeira infância denominado “Guia da infância” que, inicialmente, foi frequentado por homens. Mas a sua preocupação com a educação das mulheres e, sobretudo, aquela pelas mães, irmãs mais velhas e babás, levou-o a posteriormente fazer com que as mulheres se tornassem a maior parte dos alunos, as mesmas que se preparariam para continuar a obra por ele empreendida (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 109).

Kuhlmann Júnior (2015) assinala que a insistência de Froebel na formação das mulheres para dar continuidade à Educação das crianças contribuiu para a expansão desse gênero no chamado mercado de trabalho. Desse momento em diante, a Educação passa a desenvolver um novo papel histórico e garantir um espaço de profissionalização: o magistério (KUHLMANN JÚNIOR, 2015). Continua o autor:

[...] as instituições de atendimento à infância na Alemanha, os *Bewahranstalten*, sob responsabilidade das igrejas católicas e protestantes, apoiavam-se na visão tradicional do pecado como inato na criança, coordenando o *Kindergarten* como centro de ateísmo e de subversão política: a educação pré-escola poderia ser um elemento desagregador da família e deveria ser destinada apenas aos setores mais pobres da sociedade, sem condições de cuidar dos seus filhos (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 114).

No século XIX, os Jardins de Infância foram considerados modelo educacional para as crianças com vistas à formação de uma nova sociedade “[...] um dos maiores aperfeiçoamentos, com que, há muitos séculos, se tem melhorado” (KRAMER, 1986). Assim, sob forte influência estadunidense, se expandiram internacionalmente até a sua chegada ao Brasil (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Nos Estados Unidos, os Jardins de Infância foram desenvolvidos com o objetivo de reformar a moral e combater influências privadas, em especial de famílias dos imigrantes. Os estadunidenses fortaleceram a concepção que as crianças não seriam pecadoras, mas homens bons em desenvolvimento, e por meio deles poder-se-ia controlar a pobreza do país (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

No tocante à implantação dos Jardins de Infância no Brasil, Rui Barbosa (1849-1923), em 1882, apresentou um parecer na Câmara do Império, com base em fontes bibliográficas estadunidense, francesa e belga, expondo sua argumentação que “[...] a reforma de ensino primário e várias instituições complementares das instituições pública” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 111) só seria possível por meio do Jardim de Infância. Rui Barbosa defendia que no modelo educacional estava a maior influência de Educação nacional, pois no *Kindergarten* as crianças “[...] são mais vivos, mais perspicazes, mais prontos e mais inteligentes” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 134).

Cabe destacar que em 1875, no Rio de Janeiro, organizado pelo médico Joaquim José Menezes Vieira (1848-1897), foi desenvolvido o primeiro Jardim de Infância de caráter privado. Foi criado para atender crianças do sexo masculino, e oferecia como atividades ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem, cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião (MARAFON, 2009).

O Jardim de Infância pressupunha que “[...] a comunhão das crianças pequenas entre si já oferece grande potencial educativo” (CONRAD, 2000, p. 45). No início do século XIX, estimava-se que era preciso considerar a especificidade das crianças com menos de sete anos, e que a aprendizagem ocorreria pela Educação dos sentidos, e fundamentaria a arquitetura, o mobiliário e materiais didáticos, marcados por “[...]”

inovações como as carteiras individuais, os quadros-negros de parede e de mão, os instrumentos e aparelhos de ensino, as 'lições de coisas', os atlas e mapas" (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 133).

Além do ensino por meio dos sentidos, a Educação deveria possibilitar a expressão dos instintos infantis, objetivava educar a mão e o olho para os hábitos de higiene, "[...] urbanidade, império sobre si mesma, aguçaria o engenho, interpretaria os números e as formas geométricas, inventaria combinações de linhas e imagens, e se representaria com o lápis" (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 134-135). As crianças deveriam ser educadas de acordo com a sua essência, serem ensinadas a agir com liberdade em todas as situações, desenvolver boas maneiras, saber conduzir o corpo, a conduta, a comportar-se publicamente, cultivar o belo e o bem. A polidez e a delicadeza eram virtudes fundamentais a serem ensinadas mediante poesias e canções. Assinalamos, conforme Conrad (2000), que o incentivo à musicalização teve direta relação com a continuidade da Educação materna.

Por meio de poesias e canções, os Jardins de Infância priorizavam atividades lúdicas, pois as consideravam essenciais para o desenvolvimento sensório-motor. Defendiam ainda que a infância era o momento ideal para a introdução de atividades mediante o manual da Educação das crianças.

As atividades envolviam continhas, trabalhos simples de entrelaçamento, dobradura, modelagem, tecido, picado, desenho, mosaico, tecelagem, alinhavo, botões e costura. Seu objetivo básico era o de adquirir destreza, desenvolver força e aptidões. No trabalho com os dons, adotava-se sempre a regra de dispor as partes em posições simétricas, de modo a construir uma infinita variedade de figuras que pela regularidade do seu contorno agradam a vista e cultivam o gosto artístico. O amor do belo não pode deixar de desenvolver-se, assim, na alma das crianças e a esta emoção se associará o amor do bem, pois que esses dois sentimentos são inseparáveis (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 141).

Diante da necessidade de desenvolver as crianças mediante as atividades lúdicas, como os jogos, poesias e conto, havia uma preocupação com o planejamento e a organização da rotina das atividades cotidianas, hábitos de higiene e alimentação, socialização e disciplina. Para demarcar os diferentes horários que indicavam o início e o fim das atividades, as práticas corporais e as canções eram utilizadas.

Além delas, vários outros recursos são utilizados na organização da

vida diária: comandam-se as atividades com sinais; fazem-se adivinhações para definir quem será o chefe da sala ou ajudante do dia; faz-se a escola do auxiliar da distribuição do material, da posição de comandantes da marcha e da fila de crianças (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 123).

A organização da rotina deveria ser orientada pela professora, mulher, encarregada de educar para a obediência, e seu poder de convencimento deveria ser utilizado para controlar o acesso dos materiais, guiar cada momento da vida da criança na instituição, mesmo as consideradas atividades livres, pois as atividades orientadas tinham como objetivo salientar a obediência, a disciplina e impedir o espontâneo e o criativo. Para isso, as atividades rotineiras eram organizadas em sequências fixas, sendo a entrada (com canto e saudações); o repouso; o recreio; a refeição; os pensamentos, méritos e cantos de despedida; e a saída. Para quatro horas na instituição eram previstos 20 momentos distintos, com até 15 minutos de duração.

O fato de as atividades desenvolverem-se em um tempo tão restrito deve-se à crença de que a atenção das crianças em uma mesma atividade duraria somente por esse período. Os sábados tinham um horário mais livre, com a programação de exercícios gerais de linguagem, jogos, cantos e passeios (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 119).

Destacamos que as atividades desenvolvidas em posição sentada pelas crianças deveriam ser alternadas com os “jogos de ação, isto é, [...] aqueles em que as crianças imitam o voo e os pássaros, a natação, os movimentos de semear, de lavrar a terra, etc., com a ginástica e exercícios vocais” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 120). Os jogos eram considerados necessários, porque possibilitariam o contato com a natureza e outros seres humanos por meio de excursões e passeios semanais aos sábados. Nesses passeios, as crianças deveriam ser orientadas pelos professores para observar e compreender a beleza da natureza e sua influência no bem-estar do homem (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Além dos jogos, poesias e contos, a Educação Artística era elemento central na Pedagogia dos Jardins da Infância, constituída de diversos tipos de atividades como o desenho, a pintura, a escultura; considerava-se que o homem desde a infância tem a necessidade de se expressar por meio da Arte. “Assim, o homem adulto pode muitas vezes não chegar a ser um artista, mas poderá apreciar e contemplar a obra

dos demais” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 141).

Para incentivar o desenvolvimento da linguagem eram previstas as narrativas e as rodas de conversa, centradas em atividades oral, com o pronunciamento de sons, sílabas, palavras sobre os mais diversos temas, a fim de formular frases e pronunciá-las corretamente. Ao formular frases e perguntas, a professora organizaria para que as sentenças fossem elaboradas e respondidas por completo. Assim, nas atividades as crianças precisariam repetir as expressões ditas pela professora, pois “[...] a repetição das coisas em coro e seguindo a um mestre é muito importante como exercício de compreensão, intuição, designação e facilidade da palavra” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 125). A narração de histórias era considerada um elemento fundamental no trabalho, porque a criança precisaria desenvolver o prazer em escutar histórias, e por meio destas se conseguiria ensinar a Educação moral e aperfeiçoar os sentimentos mais belos como a delicadeza (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Em relação à moral das histórias, era preciso, por meio do contar, fazer que a Arte e o belo estivessem presentes. Para isso, a atenção e a satisfação das crianças era imprescindível, e poderiam ser convidadas a participar de alguns momentos, realizando movimentos, mímicas e reproduzindo sons (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 127).

O objetivo da Educação por meio de atividades artísticas, lúdicas, rituais e manuais, seria o desenvolvimento integral da natureza infantil, isto é, o estímulo físico e intelectual das crianças. Na realização de atividades que incentivassem o físico, eram vivenciados o recreio, os passeios e as excursões, a ginástica, a marcha, os jogos cantados, os jogos organizados e os brinquedos. Considerava-se que as atividades corporais contribuem para o desenvolvimento e para “[...] aprender a conhecer o corpo, aprender a usá-lo, ter habilidades para a aquisição de aprendizagens motoras – como a escrita, o desenho e o uso dos instrumentos musicais –, possuir vigor e agilidade, conservação e porte externo” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 130).

A rotina no Jardim de Infância tinha como característica:

- a) as atividades eram organizadas a partir de tempos definidos, que variavam em múltiplos de cinco – cinco, dez ou quinze minutos; b) o turno escolar, das 11h às 15h, bem diferenciado daquele que hoje é o padrão brasileiro, aproximando-se do horário das escolas infantis norte-americanas e de vários países europeus; c) havia uma constante mudança no tipo de atividade alternando-se atividades motoras como

cognitivas ou atividades mais pacatas com mais ativas; d) havia uma diferenciação no que diz respeito a dois tipos de estrutura de aulas, a dois dias de semana e as aulas de sábado (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 121).

Diante disso, se justificava a experiência religiosa mediante exercícios de oração e canto diariamente que poderia contribuir para o desenvolvimento infantil sem deixar de predominar “a simplicidade e rigidez de vida” (BASTOS, 2001, p. 64).

Nesse período, houve o atendimento às crianças brasileiras em espaços intitulados “Roda dos Expostos” ou “Roda dos Excluídos”¹⁰, o qual se dava

[...] através de uma “roda”, com um pequeno colchão, onde se depositavam os bebês, estando rigorosamente vedada a busca de informações sobre o expositor. O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCILIO, 2001, p. 57).

Ao receber a criança deixada na Roda, a primeira preocupação era providenciar o batismo, “[...] salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado” (AQUINO, 2001, p. 31). No caso de dúvida, a criança era novamente batizada. Quando a criança atingisse os sete anos, buscavam-se casas de famílias “[...] que pudessem receber as crianças como aprendizes – no caso dos meninos – de algum ofício ou ocupação (ferreiro, sapateiro, caixeiro, balconista etc.) e, no caso das meninas, como empregadas domésticas” (MARCILIO, 2001, p. 76).

No período de permanência na Casa dos Expostos:

Fazia-se um inventário de todos os eventuais pertences que trazia consigo, inscrevia-se no livro de entrada dos expostos cada uma das peças do vestuário e objetos que vestia ou foram colocados juntos a si, mesmo sendo apenas farrapos. Transcreviam-se os bilhetes ou

¹⁰ “O sistema de roda de expostos foi inventado na Europa medieval. Seria ele um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casas de família, como era o costume, na falta de outra opção. Assim, procedendo, a maioria das criancinhas morriam de fome, de frio ou mesmo comidas por animais, antes de serem encontradas e recolhidas por almas caridosas” (MARCILIO, 2001, p. 54).

escritinhos que eventualmente o expositor deixava preso à roupa do bebê. No livro de entradas dos expostos, já registravam a criança com seu nome de batismo, e por vezes suas condições de saúde aparentes. A cada criança reservava-se uma página do grande livro de registros de entradas, pois todas as eventualidades de sua vida seriam cronologicamente aí inscritas (data da morte e causa mortis, saídas para casas de amas, para prestar serviços, casamento, emancipação da casa etc.) (MARCILIO, 2001, p. 74).

As Rodas de Expostos foram poucas em número, e segundo Marcilio (2001), insuficientes para atender à demanda, sendo que desenvolvidas no século XVIII, e até inícios do século XIX só foram instituídas em três capitais: Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco. Essas instituições auxiliavam crianças órfãs, e durante quase um século atenderam crianças abandonadas, destinadas à morte. Nos lugares em que não houve a criação das rodas, “[...] eram as câmaras, por exigência legal, as responsáveis únicas pela criação dos expostos” (MARCILIO, 2001, p. 69). No Brasil, foram implantadas treze Rodas de Expostos: durante o século XVIII em Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789). De acordo com Marcilio (2001, p. 66),

[...] uma no início do Império (São Paulo); todas as demais foram criadas no rastro da Lei dos Municípios que isentava a Câmara da responsabilidade pelos expostos, desde que na cidade houvesse uma Santa Casa de Misericórdia que se incumbisse desses pequenos desamparados. Neste caso estiveram as rodas de expostos das cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), de Cachoeira (BA), de Olinda (PE); de Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC) e Cuiabá (MT). Estas oito últimas tiveram vida curta; na década de 1870 essas pequenas rodas praticamente já haviam deixado de funcionar. Subsistiram apenas as maiores.

Nessas rodas, a mulher responsável por receber as crianças, a rodeira, buscava colocar o bebê recém-chegado na casa de uma ama-de-leite, onde ficaria, em princípio, até a idade de três anos. Procurava-se estimular a ama a sempre manter a criança sob sua guarda. Em alguns casos, as crianças ficavam até os doze anos na Santa Casa, lugar onde estavam as Rodas dos Expostos, em troca de trabalho remunerado ou de casa e comida, comum nessa época. Eram as amas-de-leite em sua quase totalidade mulheres da classe trabalhadora, solteiras e residentes nas cidades; algumas eram mulheres casadas ou escravas (MARCILIO, 2001).

O atendimento às crianças de até três anos de idade no século XIX foi considerado como uma substituição das Rodas dos Expostos a fim de que não

houvesse mais abandono no país (MARAFON, 2009). Assim, as instituições de ensino para crianças “[...] chegavam como uma proposta moderna, visto que, na época, moderno era sinônimo de progresso” (MARAFON, 2009, p. 5).

Estudos revelam que com base na religiosidade e no progresso da Ciência, na Europa iniciou-se a campanha para a abolição da Roda dos Expostos, pois conforme Marcilio (2001, p. 68), essa organização passou a ser considerada “imoral e contra os interesses do Estado”. No Brasil, teve início o movimento de sua extinção, incentivado pelos médicos higienistas, porém “[...] o movimento contra as rodas de expostos, mais fraco no Brasil do que na Europa, não foi suficiente para extingui-las no século XIX” (MARCILIO, 2001, p. 68). Algumas Rodas dos Expostos permaneceram até o século XX nos estados de Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo.

No que concerne ao Brasil, nesse mesmo período, por volta de 1899, no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, e inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, “[...] a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 79). Brites (1999) assinala que a expansão das creches e pré-escolas em escala mundial, no final do século XIX, fez que se apresentassem as pesquisas relativas à infância.

A concepção de infância no Brasil teve sua formulação no final do século XIX, período em que o Império passava por instabilidades militares e a intensa movimentação de guerra no país favorecia o alto nível de mortalidade infantil (KRAMER, 1991; RUIZ, 2011). Kramer (1986) enuncia que até o início da República foram poucas as ações voltadas ao cuidado das crianças de até cinco anos, “[...] tanto em questões de proteção como espaços alternativos para seu atendimento” (KRAMER, 1986, p. 80).

Conforme Ruiz (2011), com a intensificação de uma Educação que atendesse à classe trabalhadora buscava-se a universalização do ensino por meio da Educação moral com o objetivo de socializar os conhecimentos necessários para o processo de industrialização presente na sociedade vigente. Essas instituições de atendimento exclusivamente para filhos da classe trabalhadora fortaleceram a ideia de que estavam destinadas apenas para guardar as crianças.

Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir à história da Educação Infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da

etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 166).

Na metade do século XIX, as instituições de Educação Infantil foram propagadas com a concepção que seriam espaços para cuidar e proteger as crianças de “[...] meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 167). Houve esforço em preparar a classe trabalhadora para o futuro que lhe estava destinado, sendo preciso valorizar uma Educação moral ao invés da intelectual, voltada para a profissionalização. Após retirar as crianças da rua, era “[...] necessário cultivar sua inteligência e seu coração” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 168-169).

Na perspectiva que a Educação para as crianças, filhas da classe trabalhadora, teria como objetivo o cuidar, novas práticas pedagógicas foram pensadas por Maria Montessori (1870-1952)¹¹, no século XX, para as crianças com menos de cinco anos. Em 1907, Montessori se envolveu com a Educação infantil quando desenvolveu, em Roma, a *Casa dei Bambini* para abrigar “[...] cinquenta crianças carentes, filhas de desempregados” (MONTESSORI, 1965, p. 63).

O processo de edificação das primeiras instituições de Educação Infantil no contexto internacional, desde o século XVIII, visava afastar as crianças da classe trabalhadora do trabalho servil que o sistema capitalista lhes impunha. Serviam ainda como guardiãs de crianças órfãs (KRAMER, 1991; ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999). Esse processo, no final da década de 1960, foi amplamente divulgado em consequência das intensas transformações econômicas e políticas ocorridas na Europa.

As instituições para as crianças com menos de cinco anos, no contexto mundial, se desenvolveram por meio de mobilizações da sociedade civil. Solidificava-

¹¹ Maria Montessori nasceu em Chiaravalle, Itália, no dia 31 de agosto de 1870 e em sua adolescência manifestou interesse por biologia e decidiu estudar medicina na Universidade de Roma. Formada em 10 de julho de 1896, se tornou uma das primeiras mulheres a concluir esse curso na Itália. Em diversas visitas a asilos, percebeu o tratamento desumano dado às crianças. A partir dessa constatação iniciou pesquisas sobre crianças portadoras de necessidades especiais e mediante o estudo da obra de Séguin passou a criar materiais que mais tarde fariam parte de seu método. Em 1904, passou a lecionar na Escola de Pedagogia da Universidade de Roma, onde ficou até 1908. Em 1907, ainda lecionando, desenvolveu a oportunidade de trabalhar com crianças que não apresentavam nenhuma característica especial, quando foi convidada a criar uma escola para um conjunto habitacional popular que estava sendo construído no bairro de San Lorenzo. Faleceu na cidade de Noordwijk, Holanda, em 6 de maio de 1952 (MONTESSORI, 1965).

se o direito à Educação para as crianças por parte da mãe trabalhadora. Pesquisadores buscavam novas possibilidades de proporcionar às crianças uma Educação formal, e foram inúmeras as iniciativas para proteção à infância e combate às altas taxas de mortalidade infantil, as quais, de acordo com Ruiz (2011), pretendiam amenizar as tensões e crises sociais provocadas pelo próprio sistema econômico.

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 11).

No Brasil, o cuidado com a criança pequena foi legalmente reconhecido em 1940 por meio do Decreto Lei nº 2.024, com a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr). Este, apoiado em estudos da Psicologia da época, assinalava o período do nascimento até os seis anos como rico em possibilidades de contribuição para o desenvolvimento infantil como um todo (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

O DNCr, legitimado pelo discurso médico na Conferência Nacional de Proteção à Infância e pelo órgão federal responsável pela proteção às crianças no Brasil, foi instituído pelo Estado Novo com o intuito de promover ações voltadas para a maternidade e a infância, estruturando políticas de combate à mortalidade infantil, de amparo e Educação das mães, de formação e conscientização dos bons preceitos morais e higiênicos. Esse Departamento pretendia unir-se a diversos setores da sociedade para combater as dificuldades de mães e filhos (RUIZ, 2011).

[...] Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 9).

Diante dessa iniciativa, o Estado atribuiu alguma atenção à Educação física e higiênica das crianças, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394 (BRASIL, 1996) legitimou, de maneira emergencial, a organização de

espaços a fim de cuidar da Educação e amenizar a mortalidade infantil. Nesse contexto, foram desenvolvidos programas e campanhas visando ao combate da desnutrição, incentivo à vacinação e empreendidos diversos estudos e pesquisas de cunho médico (BRITES, 1999).

Em meados do século XX no Brasil, a Educação buscava atender as mudanças propostas pela Escola Nova, cuja finalidade era servir as concepções econômicas e políticas da sociedade industrial. Houve reivindicações de operários por melhores condições de trabalho, e “[...] as mulheres de classe trabalhadora lutavam por locais onde pudessem deixar seus filhos em horário de trabalho” (MARAFON, 2009, p. 10).

Na década de 1930, o movimento da Escola Nova, impulsionado após a elaboração do Manifesto dos Pioneiros (XAVIER, 1932) da Educação Nova, anuncia a defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita. Dentre os intelectuais que redigiram o documento (1932) destacamos Cecília Meireles (1901-1964), Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970).

Com a divulgação do documento com base na concepção de uma Educação elitista e tradicional “[...] começou a ser pensada uma nova forma de educar a criança pequena, pois até então o que predominava eram as práticas fundamentadas em experiências europeias” (MARAFON, 2009, p. 7-8).

A reivindicação da classe trabalhadora, entre 1945 a 1964, foi marcada pelo desenvolvimento do setor econômico no governo de Juscelino Kubitschek (1902-1976), que teve duração de quatro anos (1956-1961), e em seu mandato houve um acentuado processo de instalação de multinacionais no país. No que concerne às creches, até 1932 a legislação trabalhista previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, e nesse período as instituições foram desenvolvidas fora das fábricas, de caráter filantrópico e laico, objetivavam cuidar da alimentação, higiene e a segurança física das crianças (MARAFON, 2009).

Nos anos de 1970, no bojo dessa concepção compensatória, foram criados o Conselho Federal de Educação; e em 1974 o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência, que se expandiu e passou a atuar de maneira sistemática na área de creche; nesse período foi criada, a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura, apesar de que o MEC havia instituído vários programas de atendimento pré-escolar (MARAFON, 2009, p. 13).

Nessa nova reorganização econômica e política em meados de década de 1970, final do século XX, por meio do movimento das mulheres operárias na luta por creches onde poderiam deixar seus filhos, a infância ganhou a valorização da sociedade. Essa valorização adveio também da intensificação das empresas multinacionais, da criação das creches nos espaços externos das fábricas e de departamentos que cuidariam das questões da infância (RUIZ, 2011). Após muita luta da classe trabalhadora, em 1980 o Estado brasileiro intensificou a expansão da rede de creches públicas (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Em decorrência dessa expansão de creches para filhos da classe trabalhadora, promovida pela mobilização popular, na Constituição de 1988 (CF) (BRASIL, 1988) foi reconhecida a Educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado. Depois da promulgação da CF, a orientação era que as instituições de Educação Infantil teriam a função de educar e cuidar das crianças dos primeiros meses aos cinco anos de idade (MARAFON, 2009; RUIZ, 2011).

Esse dever da Educação Infantil, embora visasse promover o cuidado e a Educação das crianças, nas primeiras instituições educativas brasileiras não havia preocupação com a Educação, a prioridade era o cuidado (BUJES, 2001). Os primeiros sistemas educacionais vinculavam-se aos órgãos assistenciais de saúde. Em nosso entendimento, desde a sua gênese as instituições foram desenvolvidas com caráter educacional.

Ainda que tenhamos pesquisas na área da Educação Infantil, com maior produção a partir de 1970, quando as propostas pedagógicas foram desenvolvidas

com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais, Kuhlmann Júnior (2015, p. 7) assinala que a inexistência de estudos “[...] referendou interpretações equivocadas produzidas na própria história das instituições de Educação Infantil, tais como a de que essas instituições não teriam sido educacionais em sua origem”. De acordo com o autor,

Há quem diga que a presença quase hegemônica da Medicina nas creches seria outro fator a evidenciar o seu caráter não educacional. Mas é necessário compreender que o núcleo da educação dos pequenos era pensado justamente como uma educação higiênica. O regimento interno de uma creche parisiense, fundada em 1895, testemunha os diferentes cuidados dedicados às crianças, em que várias das prescrições mostram um real interesse em relação aos cuidados físicos e afetivos, o respeito ao ritmo do desenvolvimento psicomotor e aos sentimentos, o reconhecimento das suas necessidades de brincar, de contato, de divertimento (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 173).

As instituições para crianças com até cinco anos eram organizadas conforme as questões educativas e não somente assistenciais, afirmam Chaves (2011c) e Kuhlmann Júnior (2015). Sendo assim, desde os primórdios da Educação Infantil, além do atendimento à saúde e segurança, havia o caráter educacional em suas organizações e se reconhecia a “[...] importância de existirem determinadas condições de funcionamento e, portanto, de recursos materiais e humanos no sentido de proporcionar o desenvolvimento infantil” (KRAMER, 1986, p. 78).

Ao longo do tempo, na estrutura dessas instituições ocorreram mudanças com o intuito de atender as necessidades da sociedade. No entanto, devemos ter em vista que a “[...] creche precisa ser organizada educativamente para favorecer o desenvolvimento infantil, e não ser mero depósito de crianças” (KRAMER, 1986, p. 78), isto é, ter como função social e educacional. A autora acrescenta que “[...] a pré-escola tem sim como papel social o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, exercendo o que me acostumei de chamar de função pedagógica da pré-escola” (KRAMER, 1986, p. 79).

Diante das mudanças na estrutura e na concepção de instituição para crianças, as últimas décadas da história da Educação Infantil foram marcadas por lutas democráticas, pois

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres a força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2001, p. 15).

Nesse sentido, faz-se necessário refletirmos sobre os aspectos históricos em que se firmaram a Educação Infantil, momento contraditório e por vezes excludentes para a maioria da população trabalhadora. Nessa conjuntura, os acontecimentos ou fenômenos econômicos e políticos, como querem Marx e Engels (1993), contribuem para pensarmos acerca da constituição da Educação Infantil na atualidade.

No século XX, a Educação Infantil, por meio da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foi reconhecida como instituição educacional pré-escolar para o atendimento dos primeiros meses aos cinco anos de idade. É tida como responsável por proporcionar a Educação para crianças, sendo decisão da família efetivar ou não a matrícula nesses espaços (KRAMER, 1986).

Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 186).

Nesse contexto histórico e de legitimação da Educação Infantil, os documentos federais para Educação Infantil foram desenvolvidos para orientar as propostas presentes nas instituições de ensino. Na próxima subseção, discutimos se a organização da rotina, especificamente a composição dos espaços nas instituições de Educação Infantil, é contemplada e ainda como os documentos organizados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2010) a consideram.

2.2 DOCUMENTOS ORIENTADORES: PROPOSTAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO

ESPAÇO

Nesta subseção, discutimos sobre como se apresenta a temática tempo e espaço em documentos orientadores do MEC: Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2010).

Como assinalamos, o processo de institucionalização da Educação Infantil na Europa, em especial na Alemanha, França e Inglaterra e no Brasil foi determinado por fatores econômicos e políticos, mencionamos dentre os quais a intensificação da urbanização, o ingresso da mulher no chamado mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura familiar para configurar-se e ser compreendido como etapa essencial para o desenvolvimento da criança. A conjunção desses e outros fatores ocasionou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para a formulação da Constituição Federal de 1988¹², na qual, pela primeira vez na história da Educação Infantil foi reconhecido o direito de as crianças frequentarem creches e pré-escolas e o dever do Estado de proporcionar esses espaços (RUIZ, 2011). O artigo 208 da CF, inciso IV, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 6). E ainda:

A Constituição determina também uma mudança substancial de gestão das políticas públicas, ao estabelecer a descentralização dos serviços da União para os Estados e Municípios, e ao ressaltar uma nova relação Estado/Sociedade na formulação e controle das políticas em todos os níveis. A União, por sua vez, passa a ter função de normatizar e coordenar as políticas e dar apoio técnico e financeiro aos demais níveis de governo, organizado em regime de colaboração (FARIA; PALHARES, 2005, p. 33).

Além da Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990), no capítulo IV, artigo 54, inciso IV, também faz referência ao direito da criança ao atendimento em creches e pré-escolas. Esse direito foi reafirmado em 1996 quando promulgada a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, referenciando-a como a primeira etapa da Educação Básica que

¹² “Art. 6: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição” (BRASIL, 1988, p. 6).

teria como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade.

Desde a promulgação da LDB, com a finalidade de desenvolver um paradigma norteador para a Educação Infantil do país, o MEC e a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) definiram como ação prioritária o incentivo à elaboração e implementação de propostas pedagógicas e curriculares para a primeira etapa de ensino. Assim, a partir de 1996, ao compreenderem a necessidade dessas ações, foram instituídos documentos nacionais orientadores para as instituições de ensino (AMORIM; DIAS, 2012).

Em 1998, elaborado por especialistas nacionais e internacionais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) oferece “[...] ideias que visam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil” (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p. 8). Seu objetivo é orientar a ação pedagógica das instituições de ensino para crianças com menos de cinco anos.

O RCNEI, com um total de 430 páginas, foi organizado em três volumes: o primeiro, com a finalidade de introduzir reflexões sobre as creches e pré-escolas, destaca sua concepção de Educação, criança e do profissional que atuará nos espaços educativos. Na introdução, o RCNEI define os objetivos gerais da Educação Infantil e apresenta a organização dos outros dois volumes estruturados em “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo” (BRASIL, 1998a, p. 7).

Em conformidade com Cerisara (2005, p. 29), é possível afirmar que a concepção de criança abordada no documento RCNEI é “[...] uma concepção abstrata e reducionista que a vê unicamente como aluno”. Isso significa que a criança é concebida como sujeito escolar, e nesse sentido a forma como é contemplada no documento fere seus direitos. Silvia (2008) enuncia que a concepção de criança presente no documento é caracterizada pelo discurso pós-moderno.

Mészáros (2005, p. 26) anuncia que “[...] procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital”, caso queiramos considerar a elaboração de uma alternativa educacional consideravelmente diferente da que está posta na sociedade vigente. No que tange à concepção de criança, Marsiglia (2011) argumenta que a função do professor é secundarizada em relação ao ensino, uma vez que se atribui à criança a responsabilidade pela construção do conhecimento. Em consonância com a autora, essa situação de

formação imposta ao educador é parte “[...] da formação aligeirada modelada pelas políticas neoliberais e que de forma nefasta atingem enormemente a educação infantil” (MARSÍGLIA, 2011, p. 66).

O segundo volume, intitulado “Formação Pessoal e Social” (BRASIL, 1998b), descreve possíveis práticas e organizações que podem favorecer os processos de desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume contempla seis “eixos de trabalho que orientaram o desenvolvimento das linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (BRASIL, 1998a, p. 7).

Destacamos que esses dois volumes são organizados dos primeiros meses aos três anos, intitulado pelo RCNEI como “crianças de zero a três anos”. Para as crianças de quatro a seis anos, são constituídos por objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor.

A forma como o documento RCNEI foi estruturado foi motivo de críticas e observações, como analisa Cerisara (2005). Um dos aspectos de reflexão “[...] diz respeito ao quanto esta divisão em dois âmbitos de experiências, um com eixos de trabalho e outro com áreas, leva à dissociação e ao inevitável privilegiamento do âmbito cognitivo” (CERISARA, 2005, p. 32). Além disso, a autora assevera que há uma distorção conceitual entre os objetivos, conteúdos e avaliação. A autora assevera ainda que a organização aborda

[...] as crianças como alunos que devem aprender determinados conteúdos e que serão avaliados pelos resultados apresentados. Esta estrutura fere todos os princípios que têm sido proclamados pelos educadores que defendem uma educação infantil de qualidade e que tenha sua especificidade garantida pela referência à criança e não ao ensino fundamental (CERISARA, 2005, p. 34).

Nesse âmbito, o RCNEI não garante o direito da criança de frequentar a Educação Infantil, pois ao anunciar o entendimento da criança como aluno, evidencia a necessidade do conteúdo do Ensino Fundamental nas práticas pedagógicas (CERISARA, 2005). Conforme o próprio RCNEI, suas propostas são pautadas no Construtivismo, pois considera que “[...] o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho e defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos” (BRASIL, 1998a, p. 43). Além disso, o RCNEI anuncia ter como função contribuir com o trabalho educativo das instituições, no qual oferece “[...] a implantação ou implementação de práticas

educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998a, p. 13).

No que se refere à concepção teórica abordada no RCNEI, Cerisara (2005) enuncia que o documento se respalda na psicologia. Como vimos, o RCNEI assinala que seu fundamento teórico é o “construtivismo socialmente determinado”. Salientamos que essa fundamentação

[...] confusa e pouco aprofundada [...] levou a abordagem eclética de diferentes autores com concepções muitas vezes conflitantes, equivocadas ou simplificadas, ocasionando problemas de entendimento e contradições que atingem diretamente a coerência do RCNEI (CERISARA, 2005, p. 30-31).

O RCNEI, conforme consta em sua introdução, é “[...] um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998a, p. 7). Dessa forma, as orientações ali prescritas têm como propósito contribuir com o trabalho diário de planejamento, desenvolvimento e avaliações das práticas pedagógicas com o objetivo de favorecer “[...] ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998a, p. 5).

O RCNEI aponta que a função da Educação Infantil deve ser intencionalmente relacionada com o processo de desenvolvimento infantil, integrada às condições de educar e cuidar. Para isso, deve-se considerar a criança em seu contexto sociocultural “[...] que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma” (BRASIL, 1998a, p. 23).

Arce (2007) pontua que o RCNEI defende a integração entre cuidar e educar como indissociável, devendo constar diariamente nas rotinas escolares, e a espontaneidade deve se fazer presente em todas as ações. Ainda de acordo com a autora, se o Referencial exigir disciplina corporal pode desfavorecer o desenvolvimento da criança.

Silva (2008) destaca que o ato de cuidar e educar é atividade inseparável. Em seu ponto de vista, se essa relação for assim compreendida o elo entre elas é dialética, ou seja, ambas são opostas entre si, mas se completam, “ao contrário do que indica o construtivismo e a teoria pós-moderna, as quais fundamentam o RCNEI” (SILVA,

2008, p. 81).

Nesse processo, o RCNEI sublinha que a Educação deve auxiliar na apropriação de capacidades “[...] corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998a, p. 23). E ainda que a criança poderá desenvolver atitudes de aceitação, respeito e confiança, como também ter acesso aos conhecimentos sociocultural.

Cabe ressaltar ainda que, conforme o RCNEI, para garantir que a função da Educação Infantil seja contemplada, as práticas pedagógicas precisam ser tomadas de cuidados básicos de higiene e saúde, assim como das diversas áreas do conhecimento. Para isso, é necessário que o professor dialogue constantemente com outros profissionais da instituição, busque novos conhecimentos e reflita sobre sua prática (BRASIL, 1998a), pois os valores apreendidos pelas crianças são aqueles que contemplam as práticas educativas, “[...] mesmo que não sejam considerados como conteúdo a ser trabalhado explicitamente” e intencionalmente (BRASIL, 1998a, p. 51).

De acordo com o RCNEI, a rotina representa a forma como está organizado o tempo educativo das crianças, e “[...] deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (BRASIL, 1998a, p. 54-55). A rotina pode incluir a contação de história e atividades de desenvolvimento em projetos, possibilitando uma diversidade de atividades, que por vezes são movimentadas ou não, “[...] individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho” (BRASIL, 1998a, p. 73). Ainda para o RCNEI, a forma como a rotina está organizada pode ou não favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois assinala que as rotinas, em geral, rígidas e inflexíveis, desconsideram “o ritmo da criança” como também “[...] o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo” (BRASIL, 1998a, p. 73).

No tocante à composição dos espaços, o RCNEI considera como fundamental para a prática educativa a organização de espaços a fim de atender as necessidades das crianças, e ainda levar em consideração o espaço externo da instituição “[...] A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens” (BRASIL, 1998a, p. 58).

O RCNEI indica que a área externa precisa permitir “[...] que as crianças

corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc.” (BRASIL, 1998a, p. 69). Desse modo, no espaço físico

[...] materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos (BRASIL, 1998a, p. 68).

O RCNEI anuncia que o espaço na instituição de Educação Infantil “[...] deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 1998a, p. 69). Para que aconteça o desenvolvimento, o documento pondera sobre a necessidade de que o espaço seja flexível para favorecer sua reorganização sempre que for preciso na realização das atividades com as crianças. O espaço deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária e os diferentes projetos e atividades desenvolvidos.

Particularmente, as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para movimentação corporal ou ambientes para aconchego e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o espaço. Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc. (BRASIL, 1998a, p. 69).

Na composição dos espaços, deve haver diversos materiais de forma planejada e cuidadosa, como espelhos, brinquedos, livro “[...] lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar etc.” (BRASIL, 1998a, p. 69-71). Estes devem ser dispostos de maneira acessível para as crianças, “[...]

permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade, bem como uma organização que possibilite identificar os critérios de ordenação” (BRASIL, 1998a, p. 71).

[...] Muitas creches, em especial aquelas que contam com um espaço reduzido para os bebês, lotam o único espaço que têm com berços e cercados, os quais são necessários apenas nos períodos de sono. Com frequência, os bebês passam dias inteiros presos nesses berços, sem oportunidades para explorar mais livremente o ambiente e interagir com as outras crianças, o que é desfavorável para seu desenvolvimento (BRASIL, 1998b, p. 61).

Na perspectiva do RCNEI, planejar a rotina intencionalmente pode proporcionar segurança para as crianças e para os professores. O adulto, por meio do espaço, poderá oferecer desafios, possibilidade de movimento e descoberta para as crianças e saber o que acontecerá ao longo do período em que estiverem na instituição, garantindo, assim, a autonomia (BRASIL, 1998a).

No tocante à composição do espaço para as crianças dos primeiros meses, o RCNEI declara que devem-se ter “[...] colchões ou almofadas espalhadas pelo chão de onde possam se enxergar mais facilmente, arrastar-se em direção ao parceiro, emitir balbucios ou sorrisos” (BRASIL, 1998b, p. 32). Ainda conforme o RCNEI, no movimentar as crianças expressam seus sentimentos, emoções e pensamento, fazendo uso dos gestos e posturas corporais, pois é “[...] mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (BRASIL, 1998c, p. 15).

Com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da identidade e autonomia, o RCNEI (BRASIL, 1998b; 1998c) versa sobre a necessidade de utilizar espelhos nos espaços, pois em frente dos mesmos as crianças poderão realizar brincadeiras de faz de conta, nas quais conseguirão se fantasiar e assumir papéis bem como “[...] começam a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa” (BRASIL, 1998b, p. 33).

[...] Nesse sentido, a maquiagem (que as crianças podem utilizar sozinhas ou auxiliadas pelo professor), fantasias diversas, roupas, sapatos e acessórios que os adultos não usam mais, bijuterias, são ótimos materiais para o faz-de-conta nesta faixa etária. Com eles, e diante do espelho, a criança consegue perceber que sua imagem muda, sem que modifique a sua pessoa (BRASIL, 1998b, p. 39).

Conforme o RCNEI, para que haja desenvolvimento da autonomia, os objetos

precisam estar ao alcance das crianças, inclusive os utilizados nas refeições. Aconselha que no momento da alimentação as crianças sirvam-se sozinhas: “[...] Também é possível possibilitar a participação das crianças na elaboração dos cardápios servidos na instituição” (BRASIL, 1998b, p. 46).

O RCNEI destaca que, além de organizar o espaço com segurança, conforto e proteção, é preciso que as instituições de ensino proporcionem espaços com “[...] ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos” (BRASIL, 1998b, p. 51). Os materiais precisam ser correspondentes ao tamanho das crianças, de modo que permitam sua utilização com independência.

Os espaços precisam ser tomados de cuidado, segurança e higiene, sem deixar que a organização do ambiente contribua com o desenvolvimento da criança, como aponta o RCNEI. Isso significa afirmar que, embora tenhamos aspectos de cuidados quanto aos desafios que o ambiente pode apresentar, precisamos organizar intencionalmente estímulos para a livre exploração das crianças de forma autônoma. Por isso, o RCNEI reafirma que os materiais devem ser dispostos para o livre acesso infantil (BRASIL, 1998b).

O terceiro volume do RCNEI, ao tratar dos “eixos de trabalho” (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática), aborda os objetivos, conteúdos, orientações didáticas e gerais para o professor, e traz considerações sobre a organização dos espaços a fim de desenvolver cada área referida (BRASIL, 1998c).

Para desenvolver o movimento por meio do espaço, o RCNEI afirma ser preciso organizar um ambiente que favoreça o deslocamento e o movimento, como, por exemplo:

Materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos, sugerem às crianças que se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles. As bolas podem ser chutadas, lançadas, quicadas etc. Túneis de pano sugerem às crianças que se abaixem e utilizem a força dos músculos dos braços e das pernas para percorrer seu interior. Móveis e outros penduricalhos sugerem que as crianças exercitem a posição ereta, nas tentativas de erguer-se para tocá-los. Almofadas organizadas num ambiente com livros ou gibis e brinquedos convidam as crianças a sentarem ou deitarem, concentradas nas suas atividades (BRASIL, 1998c, p. 35).

A organização do espaço com materiais que possibilitem desafios ao se

movimentar, para o RCNEI, pode aperfeiçoar as capacidades motoras das crianças (BRASIL, 1998c). Isso pressupõe que o desenvolvimento motor da criança deve estar integrado às diversas atividades da rotina.

Um bom exemplo são as organizações de circuitos no espaço externo ou interno de modo a sugerir às crianças desafios corporais variados. Podem-se criar, com pneus, bancos, tábuas de madeira etc., túneis, pontes, caminhos, rampas e labirintos nos quais as crianças podem saltar para dentro, equilibrar-se, andar, escorregar etc. (BRASIL, 1998c, p. 36).

O RCNEI afirma ainda que para que seja possível a organização de circuitos, desafios e atividades que possibilitem o movimento, é preciso que os espaços externos e internos sejam amplos “[...] o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento” (BRASIL, 1998c, p. 39).

No que concerne ao “eixo de trabalho” da música, o RCNEI assinala que a linguagem musical tem como função expressar formas sonoras capazes de expressar sentimentos e sensações. “[...] A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (BRASIL, 1998c, p. 49). Na perspectiva do RCNEI, a integração sensível, afetiva, estética e cognitiva pode ser resultado de um trabalho intencional com a música (BRASIL, 1998c).

Em consonância com o RCNEI, as músicas vinculadas à organização da rotina geralmente são aquelas consideradas como “[...] repertório dito ‘infantil’ que é, muitas vezes, estereotipado e, não raro, o mais inadequado” (BRASIL, 1998c, p. 65). Conclui que as músicas apresentadas às crianças são versos produzidos pela indústria cultural, que “[...] pouco enriquecem o conhecimento das crianças” (BRASIL, 1998c, p. 65).

Assim, ao se trabalhar com o eixo música nas instituições de ensino para crianças de até cinco anos, é preciso considerar “[...] a melodia, ritmo e – frequentemente – harmonia” (BRASIL, 1998c, p. 59), pois de acordo com o RCNEI a linguagem musical refere-se tanto ao som como ao movimento, desde a dança com coreografias pré-definidas, como também “Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros” (BRASIL, 1998c, p. 61).

Em relação ao espaço em que será trabalhada a linguagem musical, o RCNEI explicita que o ambiente precisa ser amplo para favorecer o movimento. Além disso, afirma ser necessário à instituição de ensino possibilitar um ambiente que permita a reorganização dos mobiliários sempre que necessário, e “[...] materiais que possam ser dispostos para estimular o desenvolvimento do som com as crianças” (BRASIL, 1998c, p. 72).

No “eixo de trabalho” de Artes Visuais contemplado no RCNEI há o entendimento de que esta é uma linguagem por meio da qual a criança pode expressar seus sentimentos e pensamentos. Essas habilidades se efetivam por meio da “[...] organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes [...]” (BRASIL, 1998c, p. 85)

Desse modo, os conteúdos de Arte poderão ser organizados com base no que a criança “já conhece e tem familiaridade”, como também “alargar seu saber sobre os assuntos abordados” (BRASIL, 1998c, p. 107). O RCNEI considera que o processo de desenvolvimento artístico pode ser intencionalmente planejado pela instituição, porém, “[...] a criação artística é um ato exclusivo da criança” (BRASIL, 1998c, p. 91).

No que se refere aos materiais utilizados em atividades com Arte, o RCNEI declara que devem ser organizados de modo que às crianças tenham acesso, o que pressupõe contribuir “[...] para que elas possam cuidar dos materiais de uso individual e coletivo, desenvolvendo noções relacionadas à sua conservação” (BRASIL, 1998c, p. 99). Nas propostas com a Arte por vezes se encontram ações com tintas e pincéis, e por isso o RCNEI sugere a “[...] presença de torneiras e pias”, pois considera como “[...] fundamental para a lavagem de pincéis, brochas e outros tipos de materiais, assim como as mãos, rostos” (BRASIL, 1998c, p. 111).

Para que os materiais sejam organizados a fim de favorecer o contato imediato

das crianças, é necessário que os espaços possibilitem o andar, o correr e o brincar das crianças e favoreçam a reorganização do espaço sempre que for preciso, aponta o RCNEI. E mais: a “[...] arrumação do espaço ao término das atividades deve envolver a participação das crianças” (BRASIL, 1998c, p. 110).

As atividades propostas pelo “eixo de trabalho” da Linguagem oral e escrita constitui para o RCNEI proposta fundamental na formação do sujeito. O documento orienta que as instituições de ensino promovam “[...] experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita [...] associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1998c, p. 117).

Os procedimentos com a linguagem oral são questionados pelo documento: “[...] as diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela configuram uma situação rica” (BRASIL, 1998c, p. 134). No entanto explicita que, em geral, “[...] o adulto costuma imitar a maneira de falar das crianças, acreditando que assim se estabelece uma maior aproximação com elas, [...] havendo um uso excessivo de diminutivos e/ou uma tentativa de infantilizar o mundo real para as crianças” (BRASIL, 1998c, p. 119).

Cabe realçar que o documento RCNEI compreende que:

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (BRASIL, 1998c, p. 122).

Esse entendimento de que a Linguagem de leitura e escrita pode ser desenvolvida na Educação Infantil foi abordado nas pesquisas realizadas por Cerisara (2005). Para esta autora, uma das questões enfrentadas na elaboração do RCNEI foi a concepção de as crianças de até cinco anos precisam aprender conceitos, pois “isso demonstra que o documento aborda conteúdos que devem ser trabalhados apenas no Ensino Fundamental” (CERISARA, 2005, p. 28).

Nas propostas pedagógicas relacionadas ao “eixo de trabalho” Ciências Naturais, o RCNEI afirma que corriqueiramente as instituições limitam esse conteúdo

a noções referentes aos seres vivos e ao corpo humano (BRASIL, 1998c). No entanto, postula que os conhecimentos desenvolvidos nessa área devem ser orientados pelas experiências das crianças “[...] e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural”, o que significa apresentar a “[...] pluralidade de fenômenos e acontecimentos – físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais” (BRASIL, 1998c, p. 166).

O RCNEI entende que o trabalho com os seres vivos e o meio ambiente possibilita oportunidades de as crianças aprenderem conceitos sobre o mundo social e natural, e esse conteúdo torna-se condição necessária para desenvolver atitudes de respeito, preservação à vida, ao meio ambiente e o cuidado com a saúde. O contato com o mundo “permite à criança construir conhecimentos práticos sobre seu entorno, relacionados à sua capacidade de perceber a existência de objetos, seres, formas, cores, sons, odores, de movimentar-se nos espaços e de manipular os objetos” (BRASIL, 1998c, p. 169).

Assim, para o RCNEI, conhecer o mundo implica compreender as relações entre os seres humanos e a natureza, a transformação e utilização dos recursos naturais. Isso resulta em “[...] diversos objetos disponíveis ao grupo social ao qual as crianças pertencem, sejam eles ferramentas, máquinas, instrumentos musicais, brinquedos, aparelhos eletrodomésticos, construções, meios de transporte ou de comunicação, por exemplo” (BRASIL, 1998c, p. 186).

O contato com animais e plantas pode, conforme o RCNEI, constituir uma experiência rica e coletiva para as crianças, no qual desenvolvem cuidados ao cultivo. Essas ações com a natureza podem ser realizadas por meio de “[...] pequenos vasos na sala ou do cultivo de uma horta no espaço externo da instituição” (BRASIL, 1998c, p. 189), isto é, “[...] o professor pode cultivar algumas plantas em pequenos vasos ou floreiras, propiciando às crianças acompanhar suas transformações e participar dos cuidados que exigem, como regar, verificar a presença de pragas” (BRASIL, 1998c, p. 179).

Nas propostas pedagógicas, o cuidado com o ambiente deve ser contemplado, e o RCNEI orienta que as instituições planejem ações cotidianas que visem ensinar sobre os recursos naturais: a água, o ar e a terra. Além disso, reafirma, assim como em outros “eixos de trabalho”, a necessidade do espaço “[...] privilegiar a independência da criança no acesso e manipulação dos materiais disponíveis ao trabalho” (BRASIL, 1998c, p. 201) e conclui que “[...] Andar, engatinhar, rastejar, rolar, interagir com outras crianças

e adultos, brincar etc. são algumas das ações que lhes permitirão explorar o ambiente e adquirir confiança nas suas capacidades” (BRASIL, 1998c, p. 203).

O último “eixo de trabalho” abordado pelo RCNEI é o Matemático, e defende que seus conhecimentos, por exemplo, o sistema de numeração, as medidas, o espaço e as formas contribuem para as crianças desenvolverem as capacidades de “generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipótese, deduzir, refletir e argumentar” (BRASIL, 1998c, p. 212). Para que aconteça a aproximação desses conteúdos, o RCNEI evidencia que “[...] As festas, as histórias e, principalmente, os jogos e as brincadeiras” são excelentes situações em que as crianças “[...] possam interessar-se, fazer relações sobre várias áreas e comunicá-las” (BRASIL, 1998c, p. 218).

Acerca da composição dos espaços que favorecem atividades com o conteúdo matemático, o RCNEI instrui que os ambientes devem colocar desafios às crianças, e a “[...] construção de diferentes circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar andar – subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo” (BRASIL, 1998c, p. 218) contribuirá com o desenvolvimento de conceitos, “[...] adquiram um controle cada vez maior sobre suas ações e possam resolver problemas de natureza espacial e potencializar o desenvolvimento do seu pensamento geométrico” (BRASIL, 1998c, p. 229-230).

Em relação ao Referencial RCNEI (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), e com o respaldo das elaborações de Cerisara (2005), Palhares e Martinez (2005) e Arce (2007), consideramos ser necessário refletir sobre a metodologia adotada pelo MEC na elaboração desse documento. As autoras afirmam que os objetivos traçados anteriormente não foram contemplados em sua versão final.

De acordo com as pesquisadoras, os objetivos pré-estabelecidos visavam implementar uma política nacional para a Educação Infantil indicando a necessidade do MEC contribuir com os sistemas de ensino, na “[...] elaboração de propostas pedagógicas e curriculares no contexto de cada instituição de Educação Infantil” (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p. 6). As autoras explicam que o documento RCNEI assumiu uma “[...] perspectiva de currículo nacional e desconsiderou as análises e os encaminhamentos que vinham sendo discutidos pela área” (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p. 8). Sendo assim, a versão final do documento “[...] deveria contemplar a produção que vinha sendo construída com uma prioridade para o atendimento das crianças oriundas de camadas populares, com qualidade” (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p. 10).

Podemos considerar que mesmo diante dos 700 pareceres enviados à coordenadora Ângela Barreto, do Grupo de Trabalho (GT) Educação da Criança até os seis anos, 26 foram analisados pelo MEC, o qual definiu que o Referencial “[...] seria um currículo único a ser seguido pelas instituições” (CURY, 2002, p. 199), reelaborando algumas questões e tornando público em 1998 os três volumes do documento.

Cerisara (2005, p. 22) assinala que “[...] nos pareceres analisados estão incluídos pesquisadores e pesquisadoras que têm tido um papel importante na área da educação infantil pela sua produção expressiva e relevante”. Pontuamos que os pareceristas eram predominantemente das áreas de Educação Infantil, psicologia, história da Educação, filosofia, linguagem, e tinham vínculos com o GT Educação da Criança até os 6 anos (CERISARA, 2005).

Ao considerarmos a distribuição regional dos pareceristas com base em Cerisara (2005), é possível verificar que o estado de São Paulo apresentou o maior número de pareceres, seguido de Santa Catarina, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e Ceará. O entendimento desses pesquisadores sobre o documento foi diverso:

[...] uma minoria considerou relevante e adequado como está; a minoria criticou a forma e conteúdo do documento, sendo diferentes os encaminhamentos dados: de complementação e de transformação do mesmo. Apenas um sugeriu que o mesmo fosse retirado e que houvesse uma ampla revisão de todo o processo (CERISARA, 2005, p. 24).

A maioria dos pareceres menciona que a linguagem e a estrutura do documento parecem ser um “receituário”, considerado normativo, “[...] não se configurando como subsídio que leve a uma reflexão posterior” (CERISARA, 2005, p. 26). Nesse sentido, Kuhlmann Júnior (2015, p. 51) anuncia que “[...] a expressão no singular – referencial – significa, de fato a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse a única”.

De acordo com Palhares e Martinez (2005) os pareceristas destacavam a falta de clareza da linguagem em todo o documento, bem como problemas de redação, gramaticais, ortográficos e conceituais. Além de questões técnicas, a extensão do documento, com mais de 400 páginas, foi questionada, pois “[...] se destinando a equipes gestoras ou técnicas pode ser redundante, repetitivo e pouco aprofundado. Se destinado aos professores – em geral com pouca formação – é pouco esclarecedor e confuso” (CERISARA, 2005, p. 26).

Cerisara (2005, p. 39) enuncia que a dificuldade em compreender as propostas para crianças da Educação Infantil, além de ser justificada devido à linguagem, “[...] excesso de detalhamento, pela falta de simplicidade, objetividade e clareza”, “[...] a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental” (CERISARA, 2005, p. 28). Isso significa que “[...] o documento apoia a escolarização precoce das crianças desde o nascimento” (CERISARA, 2005, p. 28). Outro aspecto apontado pela autora é a ausência de referências bibliográficas no decorrer do documento.

Souza (2007) sublinha que o Referencial, ao anunciar as propostas pedagógicas, contraria sua própria defesa de diversidade, propondo um currículo que reforça as desigualdades. Pavezi (2014, p. 70) reafirma essa hipótese ao pontuar que o intuito do RCNEI “[...] ainda que seu discurso seja outro, é o de reforçar as desigualdades do sistema capitalista”. Além disso, conforme Souza (2007, p. 36), é possível que a concepção de criança e infância respaldada em teorias psicológicas seja utilizada “para mascarar responsabilidades sociais quanto às políticas estatais que deveriam respaldar a educação infantil”.

Souza (2007), afirma que o RCNEI, como ferramenta elaborada para atuar na sociedade capitalista, opera de maneira coerente com uma Educação a favor do sistema, e colabora para o fortalecimento do discurso ideológico. Mészáros (2005, p. 45) argumenta que “[...] também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser formais; elas devem ser essenciais’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”.

Mészáros (2005, p. 35) assevera que os discursos da sociedade capitalista são incorporados nas práticas pedagógicas a fim de que a lógica do capital permaneça orientando a sociedade, isto é, “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Assevera que a proposta de Educação é

fruto de uma política educacional que visa atender às necessidades do chamado mercado de trabalho, pois em cada período da história a sociedade capitalista produz o modo de ser e sentir do cidadão (GRAMSCI, 1980).

Após discorrer sobre como a organização da rotina e do espaço é contemplada nos três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) com o respaldo de autoras (CERISARA, 2005; PALHARES; MARTINEZ, 2005), na sequência buscamos identificar como o espaço é abordado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2010).

As primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foram publicadas em 1999, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/99, a qual estabelecia parâmetros básicos que deveriam ser considerados pelas instituições no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010). Dessa forma, novas concepções e estudos sobre o currículo da Educação Infantil, criança, infância e espaço institucional foram anunciados, debatidos e problematizados no cenário educacional brasileiro.

Em seu primeiro artigo, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) “[...] institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 1999, p. 1).

As DCNEI foram instituídas para que as instituições de Educação Infantil pudessem elaborar e definir localmente suas propostas pedagógicas. Estas apoiadas no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas (SOARES; REIS, 2015, p. 90).

A Resolução nº 01/99, composta por quatro artigos, apresenta, em seu artigo 3º, as Diretrizes Curriculares, isto é, aspectos que devem orientar as propostas pedagógicas da Educação Infantil quanto a sua organização, desenvolvimento e avaliação. Em seu primeiro inciso, anuncia os princípios que devem nortear esses espaços: éticos, políticos e estéticos.

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios

Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, p. 1).

O segundo inciso orienta que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem reconhecer a identidade pessoal das crianças, seus familiares, professores e outros profissionais. O terceiro inciso aponta que essas práticas precisam ser intencionais e possibilitar “a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança” (BRASIL, 1999).

O quarto inciso das Diretrizes (BRASIL, 1999) versa sobre a necessidade de assegurar as especificidades e características próprias de cada criança, e por isso precisam ser respeitadas na Educação Infantil. O quinto inciso trata das avaliações afetas ao desenvolvimento da criança, “[...] caracterizada como o acompanhamento das etapas, e da preocupação de que as avaliações não servissem para a promoção ou retenção das crianças no acesso ao Ensino Fundamental” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 127).

O sexto inciso enfatiza a relevância de uma formação de professores para favorecer a atuação na gestão e coordenação das propostas pedagógicas. O sétimo inciso reafirma a indispensabilidade da gestão democrática nos espaços de Educação Infantil. E por fim, o último inciso indica “[...] que as propostas pedagógicas e os regimentos internos das instituições deveriam levar em consideração as condições de efetivação dessas diretrizes e das estratégias educacionais previstas nesses documentos” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 128).

Diante do exposto, compreendemos que o texto das Diretrizes de 1999 reconhece a autonomia das instituições de Educação Infantil na organização de suas propostas pedagógicas. Cabe ressaltar que, em seu conjunto, as Diretrizes (BRASIL, 1999) não fazem menção à utilização do Referencial RCNEI como fonte para a elaboração das Diretrizes.

Dez anos após a promulgação da DCNEI, o MEC, cumprido sua função constitucional devido à mudança na legislação e nos setores econômico e político, estabelece o processo de revisão das Diretrizes Curriculares em todos os níveis de Ensino (BRASIL, 1999).

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade [...] (BRASIL, 2010, p. 3).

Nesse contexto, em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova, por meio de audiências públicas e da participação de segmentos sociais e de educadores, as novas Diretrizes para a Educação infantil (OLIVEIRA; DUARTE, VIEIRA, 2010). Segundo o DCNEI, o atual debate e os novos desafios colocados à Educação Infantil requerem a reformulação das Diretrizes, “embora os princípios explicitados em sua primeira versão não tenham se perdido no tempo, ao contrário, continuam cada vez mais necessários” (BRASIL, 2010, p. 2).

Assim, em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que instituiu treze artigos compondo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil brasileiras.

Seus primeiros artigos definem a estrutura legal e institucional da Educação Infantil, consolidando a presença das creches e pré-escolas no sistema de ensino: número mínimo de horas de funcionamento, atendimento no período diurno, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento e alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental. Além disso, nesses artigos, também há a definição de currículo assim como de criança alinhada com a concepção de criança como sujeito de direitos (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010, p. 1-2).

No que se refere à concepção de currículo, o documento DCNEI, no artigo 3, anuncia que a organização das propostas pedagógicas deve levar em conta “as experiências e os saberes das crianças” (BRASIL, 2010). Ainda para o DCNEI no currículo deve constar “[...] os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

O DCNEI assegura, em seu quarto artigo, que as crianças precisam estar no centro do planejamento curricular, e as considera como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa,

experimental, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

No quinto artigo, o DCNEI assegura que a Educação Infantil deve ser ofertada em creches e pré-escolas de cunho público e privado (BRASIL, 2010). Essa prerrogativa também é anunciada no artigo 29º da LDB (nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996).

O sexto artigo do DCNEI reafirma os princípios éticos, políticos e estéticos transcritos nas Diretrizes de 1999. O sétimo artigo garante a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil para que o trabalho educativo seja desenvolvido com intencionalidade.

Para contemplar o direito das crianças, o oitavo artigo versa sobre os objetivos a serem alcançados pelas instituições de Educação Infantil no que tange ao acesso ao conhecimento que deve ser proporcionado às crianças, oferecendo “condição para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaço e tempos” (BRASIL, 2010, p. 19). Em relação às práticas pedagógicas, o nono artigo enuncia que as brincadeiras devem ser proporcionadas às crianças. Sobre essa questão, Soares e Reis (2015, p. 90) afirmam em suas pesquisas que

[...] o marco da proposta pedagógica está na reafirmação de que a educação infantil se norteia mediante as interações e brincadeiras, garantindo algumas práticas, como: promover o conhecimento de si e do mundo através de experiências; possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações; possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, os quais alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; propiciar a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

Além de garantir os direitos às crianças de interação e brincadeiras, a DCNEI propala que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico, isto é, avaliações e múltiplos registros (BRASIL, 2010). Segundo as Diretrizes, é preciso que a Educação Infantil garanta a autonomia dos povos indígenas na escolha de suas propostas pedagógicas, e assim

Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar

a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2010, p. 23).

Nesse âmbito, as instituições precisam reconhecer os modos próprios de vida no campo (BRASIL, 2010). Salientamos que as DCNEI foi o primeiro documento a estabelecer o diálogo entre a Educação Infantil e a Educação do Campo.

A organização curricular das unidades de Educação infantil que atendem essas populações deve ser adequada às especificidades das mesmas e apoiar as tradições culturais por elas construídas. É mais um elemento que, na Educação Infantil, toma a diversidade como fonte de riqueza para todo educando (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010, p. 3).

Oliveira, Duarte e Vieira (2010, p. 2) afirmam que as Diretrizes valorizam a diversidade, “por meio da apropriação pela criança de diferentes linguagens, e o compromisso de garantir os direitos da criança”. Com isso, são afastadas práticas pedagógicas centradas “[...] na ideia de transmissão de conhecimentos pré-consolidados e tratados como verdades” (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010, p. 3).

Ao analisar as Diretrizes com base em Amorim e Dias (2012), observamos que apontam para uma maior descentralização em matéria de elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de ensino.

Essa descentralização se expressa na afirmação de que a instituição educacional, seus profissionais e a comunidade em geral são responsáveis pela elaboração dessas propostas de forma participativa e coletiva. Nesse sentido, afirmamos que as diversas Diretrizes instituídas pelo CNE se configuraram como uma tentativa de romper com a política centralista do MEC de meados dos anos de 1990, reafirmando a importância das próprias instituições elaborarem suas propostas localmente. Após a análise dos documentos produzidos pelo MEC compreendemos que o primeiro documento se encaminhava na direção de que as políticas curriculares para a Educação Infantil deveriam se pautar na autonomia das instituições para construir suas propostas e que elas deveriam ser pensadas coletivamente por todos os envolvidos no processo (AMORIM; DIAS, 2012, p. 134).

No que se refere à tentativa de romper com a política centralista presente no RCNEI (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), reiteramos o distanciamento que comumente

há entre o que a legislação preconiza e a realidade das instituições de Educação Infantil, principalmente no tocante à implementação das políticas educacionais no Brasil (TUSSI, 2011).

Na análise dos documentos, verificamos que na legislação a criança é plena em direitos, todavia a realidade das infâncias são plurais e, muitas vezes, contraditórias. Os documentos contemplam a criança como sujeito escolar, assegurando a necessidade de esta aprender conceitos científicos (CERISARA, 2005).

Silvia (2008) e Marsiglia (2011), estudiosas dos documentos para a Educação Infantil, apontam que a concepção de criança é fundamentada em um discurso pós-moderno, uma formação aligeirada, que reforça as desigualdades do sistema capitalista. O pesquisador russo Bakhtin (2006) adverte em suas elaborações para desconfiarmos do que está aparente; de modo especial, fazemos menção aos discursos dos documentos estudados, cuja concepção é capitalista.

Ao contemplar a organização do espaço para instituições educativas, precisamos desconfiar, como quer Brecht (1993), do que está anunciado nas instituições educativas e sociais. Outro aspecto que nos faz refletir é a ausência de referências bibliográficas ao longo dos documentos, reafirmando a hipótese de Moraes (2001) quando assevera que na atualidade há o “Recuo da teoria”.

Na próxima subseção, tratamos das propostas e reflexões da organização do espaço da Educação Infantil em teses e dissertações realizadas em programas de pós-graduação das diferentes universidades do Brasil.

2.3 PESQUISAS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: PROPOSIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Com base em elementos históricos e documentais afetos à Educação Infantil, especialmente desde a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), nesta subseção objetivamos verificar as propostas e reflexões relativas à organização do espaço da Educação

Infantil em teses e dissertações de programas de pós-graduação das diferentes universidades do Brasil. O período delimitado são as produções nas décadas de 2006 a 2016.

Com esse intuito, utilizamos como fonte de busca o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para empreender pesquisas nesses portais, buscamos teses e dissertações que apresentassem no título, resumo ou palavras-chave os termos: Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil, Organização da rotina, tempo e o espaço.

Localizamos 6.100 pesquisas, sendo 4.346 no portal da Capes e na Biblioteca IBICT encontramos 1.754 escritos. Para apurar esse total de busca, definimos um período temporal de visibilidade da Educação Infantil entre 2006-2016, no qual selecionamos 98 trabalhos – teses e dissertações – que recebiam no título um ou mais dos termos da nossa busca, como também se harmonizavam com o período selecionado. Sistematizamos esses dados no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas no portal da Capes e da Biblioteca IBICT

Plataforma de busca	Pesquisas localizadas com base nos termos selecionados	Pesquisas selecionadas com base no período e nos títulos	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas
IBICT	1754	49	39	10
Capes	4346	49	45	04
Total	6100	98	84	14

Fonte: Organizado pela acadêmica Heloísa Marques Cardoso Nunes e pelo GEEI (2017).

Com esse delineamento inicial (Quadro 1), verificamos que de um total de 6.100 pesquisas, a maioria não estava relacionada com a temática “organização do espaço na Educação Infantil”. Identificamos também que o número de teses que faziam menção a um ou mais dos termos da nossa pesquisa inicial era menor que o de dissertações. Assim, procuramos observar quais temáticas eram abordadas em títulos e palavras-chave das 98 pesquisas selecionadas no período temporal e título (Quadro 2).

Quadro 2 – Temáticas abordadas nas 98 pesquisas selecionadas

	Temática principal das pesquisas	Quantidade de Dissertações	Quantidade de Teses
1.	Tempo e Espaço	05	00
2.	Representação espacial	01	00
3.	Cotidiano escolar	03	01
4.	Significado/Construção da rotina	06	01
5.	Trabalho docente na rotina	05	00
6.	Formação de professores	02	00
7.	Formação de professores indígenas	01	00
8.	Participação de familiares e crianças na rotina	04	00
9.	Rotina de bebês	02	00
10.	Rotina e autonomia moral	01	00
11.	Tempo escolar	02	01
12.	Tempo para bebês	01	00
13.	O tempo na escola de tempo integral	01	01
14.	Formação humana em tempos escolares	00	01
15.	Espaço escolar	12	00
16.	Concepção de espaço	01	00
17.	Arquitetura dos espaços	01	00
18.	Espaços de lazer	01	00
19.	Arte no espaço	00	01
20.	Política para organização dos espaços	00	01
21.	Espaços para crianças com necessidades especiais	01	00
22.	Gênero/sexualidade nos espaços	01	00
23.	Interação social/comunicação no espaço do berçário	01	01
24.	Relações sociais no espaço escolar	01	00
25.	Prática de registro/avaliação na rotina	02	02
26.	Organização do ensino	04	01
27.	Desenvolvimento infantil	01	00
28.	Brinquedades e brinquedos na rotina	04	00
29.	Contação de história na rotina	02	00
30.	Desenvolvimento da linguagem oral	01	00
31.	Recreio	04	00
32.	Espaço para alfabetização	02	00
33.	Diversidade cultural no espaço	02	00
34.	Currículo na Educação Infantil	03	01
35.	Ludicidade e espaço na Educação Infantil	02	00
36.	O gestor/coordenador na organização do espaço e tempo	04	02
TOTAL DE PESQUISAS		84	14

Fonte: Organizado pela acadêmica Heloísa Marques Cardoso Nunes e pelo GEEI (2017).

Nos dados apresentados no Quadro 2, foi possível perceber que as temáticas variavam em 36 temas em um total de 98 dissertações e teses, e para cada tema encontramos de duas a quatro pesquisas relacionadas. As temáticas que identificamos em maior número foram: espaço escolar; construção da rotina; tempo e

espaço; trabalho docente na rotina; organização do ensino; sobre a participação dos familiares; a organização do recreio; e gestor/coordenador na organização do tempo e do espaço.

Do total de pesquisas localizadas, 84 dissertações e 14 teses, selecionamos 31 trabalhos, pois mediante seus títulos averiguamos que contemplaram dois ou mais dos termos relacionados ao tema desta dissertação, a composição do espaço na Educação Infantil. Efetuamos a leitura dos resumos, dando atenção à fundamentação teórica das pesquisas e às referências ao final dos trabalhos. Após esse estudo inicial, elegemos 14 dissertações que mais se aproximaram dos termos que utilizamos na pesquisa inicial dos portais, considerando as referências utilizadas.

Na leitura dos 31 resumos, constatamos que, em geral, o espaço é compreendido como parte do processo de ensino das crianças, essencial no currículo das instituições de Educação Infantil. Observamos ainda que as pesquisas têm como metodologia a investigação de campo, apresentando a forma como os espaços estão organizados na atualidade, por vezes destacando a necessidade de serem reorganizados a fim de promover o desenvolvimento das crianças, porém não anunciam quais seriam as possibilidades dessa reorganização.

As pesquisas, em sua maioria, não fazem menção às possibilidades de composição do espaço pautadas na Teoria Histórico-Cultural. Dos 31 resumos lidos, apenas três pesquisas contemplaram esse referencial teórico-metodológico em seu título, palavras-chaves ou no resumo, sendo: “Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil” (SITTA, 2008), “A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural” (VIEIRA, 2009) e “Rotinas e Mediações na pré-escola” (SOUZA, 2013). No que concerne às pesquisas que versam sobre a Teoria Histórico-Cultural, estas são de mestrado, orientadas, respectivamente, pelas professoras Dra. Célia Maria Guimarães (UNESP, Presidente Prudente-SP), Dra. Maria Aparecida Mello (UFSCar, São Carlos-SP) e Dra. Suely Amaral Mello (UNESP, Marília-SP).

Além de verificarmos as temáticas contempladas nas 98 investigações, observamos também os anos na última década (2006-2016) em que houve maior número de publicações referentes à organização da rotina, tempo e espaço (Quadro 3).

Quadro 3 – Publicação das pesquisas por ano, entre 2006 e 2016

Ano	Dissertações	Teses	Total
2006	03	03	06
2007	05	01	06
2008	09	01	10
2009	11	01	12
2010	06	01	07
2011	03	00	03
2012	09	00	09
2013	06	02	08
2014	09	03	12
2015	12	01	13
2016	11	01	12
TOTAL	84	14	98

Fonte: Organizado pela acadêmica Heloísa Marques Cardoso Nunes e pelo GEEI (2017).

Ao observarmos os resultados do Quadro 3, identificamos um aumento de publicações nos anos de 2008 e 2009, o que se justifica devido ao número de documentos orientadores organizados pelo MEC, em especial pela Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) entre 2006 a 2009. Nos anos de 2010 a 2013, o número de publicações diminuiu, aumentando somente a partir de 2013.

As 98 pesquisas selecionadas pelos títulos que continham um ou mais dos termos da nossa busca e se harmonizavam com o período selecionado foram publicadas pelas seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis-SC), com 05 pesquisas, sendo quatro dissertações nos anos de 2011, 2013, duas em 2016 e uma tese em 2008; a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal-RN), com 05 dissertações nos anos de 2006, 2008, 2012 e duas em 2014; e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. No campus de Araraquara foram produzidas quatro pesquisas: duas dissertações, em 2008 e 2009, e duas teses, em 2010 e 2011. No campus de Marília, também quatro pesquisas, duas dissertações, no ano de 2009, uma no ano de 2015, e uma tese em 2014. A Universidade de Presidente Prudente produziu quatro dissertações em 2012, 2013, 2015 e 2016.

No Quadro 4, apontamos as outras universidades brasileiras que realizaram investigações relacionadas às palavras-chave identificadas em nossa pesquisa inicial nos portais da Capes e da Biblioteca IBICT, os anos em que foram desenvolvidos esses estudos, e os orientadores das teses e dissertações selecionadas.

Quadro 4 – Instituições de Ensino Superior: orientadores e ano da publicação

	Instituição de ensino superior (IES)	Orientador	Dissertações	Teses	Ano	Total de pesquisa por IES
1.	Universidade Católica de São Paulo (São Paulo)	Vera Maria Nigro de Souza Placco	02		2016	03
		Antônio Chizzotti		01	2014	
2.	Universidade Católica do Paraná (Curitiba)	Evelise Maria Labatut Portilho	01		2007	01
3.	Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória)	Moema Martins Rebouças	01		2010	01
4.	Universidade Católica Dom Bosco (Minas Gerais)	Marta Regina Brostolin da Costa	01		2015	01
5.	Universidade de Brasília (Brasília)	Maria de Fátima Guerra de Sousa	01		2009	03
		Fernanda Müller	01		2015	
		Maria Moraes Albuquerque Maciel	01		2009	
6.	Universidade de São Paulo (São Paulo)	Monica Guimaraes Teixeira do Amaral		01	2009	03
		Teresa Cristina Rego		01	2014	
		Monica Appezzato Pinazza	01		2015	
7.	Universidade de Sorocaba (Sorocaba)	Fernando Casadei Salles	01		2008	01
8.	Universidade do Ceará (Fortaleza)	Silvia Helena Vieira Cruz		01	2007	01
9.	Universidade do Estado da Bahia (Salvador)	Liana Goncalves Pontes Sodre	01		2016	02
		Elizeu Clementino de Souza	01		2012	
10.	Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis)	Gladys Mary Ghizoni Teive	01		2014	01
11.	Universidade do Estado do Pará (Belém)	Tania Regina Lobato dos Santos	01		2015	01
12.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo)	Maria Tereza Goudard Tavares	01		2016	01
13.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro)	Vera Maria Ramos de Vasconcellos		01	2016	01

continuação...

	Instituição de ensino superior (IES)	Orientador	Dissertações	Teses	Ano	Total de pesquisa por IES
14.	Universidade do Extremo Sul Catarinense (Criciúma)	Ademir Damazio	01		2010	01
15.	Universidade do Oeste Paulista (Presidente Prudente)	Ivone Tambelli Schmidt	02		2012	02
16.	Universidade do sul de Santa Catarina (Tubarão)	Christian Muleka Mwewa	01		2010	01
17.	Universidade do Vale do Itajaí (Itajaí)	Maria Helena Cordeiro	01		2008	01
18.	Universidade do Vale do Itajaí (Santa Catarina)	Valéria Silvia Ferreira	01		2008	01
19.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo)	Maura Corcini Lopes	01		2009	02
		Mari Margarete dos Santos Forster	01		2014	
20.	Universidade Estadual de Campinas (Campinas)	Jose Roberto Rus Perez		01	2006	03
		Helena Costa Lopes de Freitas		01		
		Maria Teresa Egler Mantoan	01		2009	
21.	Universidade Estadual de Londrina (Londrina)	Doralice Aparecida Paranzini Gorni	01		2008	02
		Maria Aparecida Trevisan Zamberlan	01		2007	
22.	Universidade Estadual de Maringá (Maringá)	Eliane Rose Maio	01		2014	01
23.	Universidade Estadual de São Paulo	Rosa Iavelberg		01	2013	01
24.	Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava)	Aliandra Cristina Mesomo	01		2015	01
25.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Cascavel)	Ivete Janice de Oliveira Brotto	01		2014	01
26.	Universidade Estadual do Pará (Belém)	Laura Maria Silva Araújo Alvez	01		2007	01

continuação...

	Instituição de ensino superior (IES)	Orientador	Dissertações	Teses	Ano	Total de pesquisa por IES
27.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Araraquara)	Alessandra Arce	01		2008	04
		Maria Regina Guarnieri	01		2009	
		Lígia Márcia Martins	02		2011 2010	
28.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Bauru)	Dagmar Aparecida Cyntia França Hunger	01		2016	01
29.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Marília)	Suely Amaral Mello	02		2009	04
		Graziela Zambão Abdian		01	2014	
		Elieuzza Aparecida de Lima	01		2015	
30.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Presidente Prudente)	Fatima Aparecida Dias Gomes Marin	02		2015 2016	04
		Célia Maria Guimarães	01		2013	
		Renata Junqueira de Souza	01		2012	
31.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Rio Claro)	Rosângela Doin de Almeida	01		2012	01
32.	Universidade Federal de Goiás (Goiânia)	Marilia Gouvea de Miranda	01		2015	01
33.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora)	Léa Stahlschmidt Pinto Silva	01		2008	02
		Ilka Schapper Santos	01		2014	
34.	Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá)	Cleomar Ferraira Gomes	01		2006	01
35.	Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte)	Maria de Fatima Cardoso Gomes	01		2014	02
		Fernando Selmar Rocha Fidalgo	01		2013	
36.	Universidade Federal de Pernambuco (Recife)	Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa		01	2010	03
		Andréa Tereza Brito Ferreira	01		2013	
		Rosângela Tenório de Carvalho	01		2007	

continuação...

	Instituição de ensino superior (IES)	Orientador	Dissertações	Teses	Ano	Total de pesquisa por IES
37.	Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis)	Eloisa Acires Candal Rocha	01		2013	05
		Maria Isabel Batista Serrao	01		2016	
		Eliane Santana Dias Debus	01		2016	
		Neide Arrias Bittencourt	01		2011	
		Silvio Paulo Botome		01	2008	
38.	Universidade Federal de Santa Maria (Rio Grande do Sul)	Cleonice Maria Tomazzetti	01		2011	02
		Doris Pires Vargas Bolzan	01		2012	
39.	Universidade Federal de São Carlos (São Paulo)	Maria Aparecida Mello	01	01	2013 2008	02
40.	Universidade Federal de São Paulo (Guarulhos)	Daniela Finco	01		2015	01
41.	Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão)	Tacyana Karla Gomes Ramos	01		2015	01
42.	Universidade Federal de Uberlândia (Uberlândia)	Myrtes Dias da Cunha	02		2013 2008	02
43.	Universidade Federal do Paraná (Curitiba)	Simone Rechia Ferreira	01		2014	01
44.	Universidade Federal do Amazonas (Manaus)	Iolete Ribeiro da Silva	01		2012	01
45.	Universidade Federal do Ceará (Fortaleza)	Eliane Dayse Pontes Furtado	01		2012	03
		Fatima Sampaio Silva	01		2010	
		Silvia Helena Vieira Cruz	01		2015	
46.	Universidade Federal do Espírito Santo (São Mateus)	Regina Célia Mendes Senatore	01		2016	01
47.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Maria Fernanda Rezende Nunes	01		2016	03
		Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	02		2008 2009	

continuação...

	Instituição de ensino superior (IES)	Orientador	Dissertações	Teses	Ano	Total de pesquisa por IES
48.	Universidade Federal do Pará (Belém)	Laura Maria Silva Araújo Alves	01		2009	01
49.	Universidade Federal do Paraná (Curitiba)	Marynelma Camargo Garanhani	02		2009 2010	03
		Sonia Maria Chaves Haracemiv			2006	
50.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal)	Vania Alves Martins Chaigar	01		2014	05
		Denise Maria de Carvalho Lopes	03		2012 2008 2014	
		Gleice Virginia Medeiros de Azambuja Elali	01		2006	
51.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)	Clarissa Eckert Baeta Neves		01	2006	03
		Clarice Salete Traversini		01	2015	
		Cláudio Roberto Baptista	01		2007	
52.	Universidade Federal Fluminense (Niterói)	Maria Teresa Esteban do Valle	01		2013	01
53.	Universidade Metodista de Piracicaba (São Paulo)	Maria Nazaré da Cruz	01		2009	01
54.	Universidade Nove de Julho (São Paulo)	Francisca Eleodora Santos Severino	01		2015	02
		Ligia de Carvalho Abões Vercelli	01		2016	

Fonte: Organizado pela acadêmica Heloísa Marques Cardoso Nunes e pelo GEEI (2017).

Verificamos, no Quadro 4, que as pesquisas foram publicadas por 54 universidades, e os orientadores com maior número de publicação tiveram duas ou três pesquisas, sendo eles os professores Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco (Universidade Católica de São Paulo); Dra. Ivone Tambelli Schmidt (Universidade Oeste Paulista – Presidente Prudente-SP); Dra. Lígia Marcia Martins (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara-SP); Dra. Suely Amaral Mello (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Marília-SP); Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Presidente Prudente-SP); Dra. Myrtes Dias da Cunha (Universidade Federal

de Uberlândia-MG); Dra. Lúgia Martha Coimbra da Costa Coelho (Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ); Dra. Marynelma Camargo Garanhani (Universidade Federal do Paraná – Curitiba-PR); Dra. Maria Aparecida Mello (Universidade Federal de São Carlos – São Carlos-SP); e Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal-RN). Os demais orientadores tiveram uma única pesquisa, tese ou dissertação relacionada ao tema.

Diante dos dados sistematizados em quadros, sendo total de publicações encontradas (6100); total de investigações selecionadas (98); as temáticas em que as 98 pesquisas estão relacionadas; os anos com maior publicação dentre o período temporal que delimitamos; e quais universidades e orientadores que sistematizaram as pesquisas, nesta subseção temos como propósito sistematizar estudos apresentados por 14 dissertações selecionadas. Consideramos que essas pesquisas podem contribuir com nossas reflexões por apresentar, em algumas situações, referências dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural.

Iniciamos nossas reflexões com base na dissertação escrita por Marizete Araldi, intitulada “Prática pedagógica no cotidiano de uma Instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção visando ao brincar, ao cuidar e educar” (2007), sob orientação da Prof. Dra. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan. Seus objetivos são:

Analisar a organização espacial daquela Instituição de Educação Infantil, tendo em vista que o ambiente físico é elemento fomentador de muitas interações; 2º. Registrar a interação entre pares como fator importante para o desenvolvimento infantil na faixa etária de 0-3 anos e o papel mediador do educador em facilitá-las ou promovê-las; 3º. Construir uma proposta de intervenção para as crianças da referida faixa etária (ARALDI, 2007, p. 15-16).

A pesquisa de Araldi (2007), como estudo de caso e delineamento de caráter exploratório, é fundamentada na teoria piagetiana. O estudo de caso foi realizado em “uma instituição frequentada por uma clientela sem muitos recursos” (ARALDI, 2007, p. 14), de caráter filantrópico, em uma sala de crianças dos primeiros meses aos 03 anos, o berçário. Araldi (2007, p. 15) alega que o desafio é avançar no entendimento de instituição assistencialista e afirma a necessidade de um trabalho que “[...] associe a teoria e a prática, de forma a contribuir com a atuação do educador”.

Durante sua pesquisa, ao observar as atividades da sala de aula, Araldi (2007) pontua que não eram desenvolvidas com planejamento prévio, e as professoras “[...]”

demonstraram despreocupação em desenvolver as habilidades das crianças, para as quais as atividades eram direcionadas” (ARALDI, 2007, p. 138). Acrescenta que:

Revela-se a partir da falta de preocupação com o planejamento, as possíveis implicações negativas para a criança nesta fase de sua vida [...], as atividades oferecidas pelas educadoras se repetiam, sem alteração na postura do adulto e sem alteração na forma como as atividades eram propostas (ARALDI, 2007, p. 139).

Além da ausência da organização do planejamento, Araldi (2007, p. 139) expõe que a relação entre as crianças de diferentes faixas etárias e o espaço físico também se mostraram insuficientes, pois este último “não dispõe de mesas e cadeiras para as crianças, o que impossibilita a realização de algumas atividades pedagógicas”. E ainda:

Embora, no geral, a quantidade de brinquedos fosse razoável o que preocupou foram as condições em que estes brinquedos se encontravam, muitos quebrados e sujos, o que oferecem riscos à criança, principalmente as crianças do berçário (ARALDI, 2007, p. 141).

Em relação aos brinquedos, afirma que a sala de recursos possuía uma quantidade e variedade de matérias que poderiam ser utilizados em atividades pedagógicas e lúdicas. No entanto, eram raramente dispostos às crianças (ARALDI, 2007).

Araldi (2007, p. 142) anuncia a pretensão de contribuir para realizações de intervenções com sensibilidade, levando em consideração que a instituição “[...] é composta por gostos, cheiros, cores, músicas, adultos e crianças, atitudes, espaços, ambientes, materiais, brinquedos”. Em sua acepção, é preciso oportunizar situações às crianças, desde os primeiros meses de vida, em diferentes ambientes e com pessoas de distintas faixas etárias diversas, o que proporcionará seu pleno desenvolvimento.

Sitta, autora da dissertação “Possibilidade de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na Educação Infantil” (2008), sob orientação da Prof. Dra. Maria Aparecida Mello, fundamenta seus escritos na Teoria Histórico-Cultural. Durante o período de estágio na graduação em Pedagogia, observou diferenças entre os espaços físicos e os recursos pedagógicos presentes nas escolas municipais, “diferenças estas observadas entre escolas que

ficavam situadas em bairros mais centrais da cidade e em bairros periféricos” (SITTA, 2008, p. 1).

Dentre essas diferenças, Sitta (2008) cita os espaços pequenos para o número de crianças que comportavam, ausência de ventilação, com poucas oportunidades de vivências corporais, escassez de materiais, brinquedos dos parques infantis em estado ruim de conservação. Desse modo, defende que a organização do espaço vincula-se à concepção de criança e infância da instituição, porque as condições “culturais, econômicas, sociais, históricas são fatores decisivos neste desenvolvimento” (SITTA, 2008, p. 2). Conclui que a organização do espaço pode contribuir ou não para o desenvolvimento da criança.

Na acepção da autora, reorganizar o espaço para favorecer a aprendizagem das crianças é necessário, porém “apenas as excelentes condições dos espaços não são suficientes para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento infantis” (SITTA, 2008, p. 113). Para tanto, sustenta que a atuação do professor é indispensável, bem como a relação conjunta de “professores, gestores, arquitetos, engenheiros e políticas públicas” (SITTA, 2008, p. 114).

Partindo desse pressuposto e de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, que concebe a atividade como fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, as escolas de Educação Infantil e os professores devem propiciar motivos, necessidades e experiências que impulsionem as crianças a realizar as atividades, promovendo o maior número possível de aprendizagens de qualidade (SITTA, 2008, p. 115).

Ainda corroborando Sitta (2008), os professores precisam pensar a estrutura do espaço físico para além da sua edificação, isto é, organizar espaços com o entendimento que estes podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem. Em suas palavras, “Os espaços transformam-se em grandes protagonistas na Educação Infantil, afetando a satisfação das crianças e dos professores” (SITTA, 2008, p. 3).

Sitta (2008, p. 114) ressalta que os espaços internos, especificamente a sala de aula, são os locais onde mais acontecem as atividades, “revelando, ainda, uma dificuldade por parte dos professores em utilizarem espaços variados e estimuladores como opção para novas aprendizagens”. No tocante aos espaços externos, a autora menciona que o escorregador e o balanço estão presentes em todas as instituições por ela observadas.

Vieira escreveu a dissertação “A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural”, em 2009, sob orientação da Prof. Dra. Suely Amaral Mello. A pesquisa, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, pressupõe que o homem, em contato com a cultura desenvolve sua essência, “Com base nessa concepção, a cultura tem um papel fundamental no processo de humanização, sem ela o homem não se humaniza” (VIEIRA, 2009, p. 10), isto é, “a criança se apropria das qualidades humanas que não são naturais a elas por meio da interação com a cultura mediada pelos outros” (VIEIRA, 2009, p. 111).

Na acepção de Vieira (2009), o espaço organizado em um ambiente rico de materiais e objetos pode favorecer a participação da criança em diversas atividades, pois desenvolveria o desejo das ações e contribuiria para “[...] um clima positivo de relacionamentos, de cooperação e de cordialidade entre seus pares e os adultos, promovendo uma atitude positiva para o conhecimento” (VIEIRA, 2009, p. 10). Isso também possibilitaria melhores oportunidades de desenvolvimento para as crianças.

Vieira (2009), com o respaldo da Teoria Histórico-Cultural, aponta a contribuição do espaço no desenvolvimento infantil, que leve em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo e o cognitivo. Conclui que “para a Teoria Histórico-Cultural é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente o espaço para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas” (VIEIRA, 2009, p. 111). Afirma que:

Desse modo, a estratégia foi observar as crianças primeiro em uma sala organizada de maneira típica – com armários fechados, materiais de uso das crianças guardados em caixas dentro dos armários, brinquedos e jogos inacessíveis ao uso espontâneo e comparar num segundo momento com as mesmas crianças num espaço reorganizado para contemplar o acesso livre de materiais, objetos e brinquedos (VIEIRA, 2009, p. 111).

No espaço reorganizado, Vieira (2009) declara que as crianças tiveram mais oportunidades para compartilhar as ideias, aprender juntas a resolver problemas, desenvolver sua oralidade. E mais:

Os materiais, os objetos, os brinquedos e os jogos exibidos nas prateleiras acessíveis às crianças tornaram o espaço exploratório e lúdico, possibilitaram múltiplas experiências, a interação entre crianças e adultos (professora), entre meninos e meninas, entre escola e famílias, o estímulo da criatividade, da imaginação e da autonomia,

através de situações diversificadas de linguagem verbal e não-verbal (VIEIRA, 2009, p. 111).

Nesse sentido, assinala que a Educação não pode ser pensada de forma fragmentada, pois tem como função ampliar a experiência da criança, estabelecer condições adequadas para o desenvolvimento de suas máximas potencialidades e propiciar acesso máximo à cultura. Para tanto, argumenta que o espaço das crianças não pode continuar organizado à semelhança da escola de Ensino Fundamental, “com uma rotina centrada em atividades dirigidas e controladas pelo adulto e uniforme” (VIEIRA, 2009, p. 112). Segundo a autora,

Assim, a reorganização do espaço com diversos materiais e objetos exibidos nas prateleiras tornando-os acessíveis às crianças num espaço exploratório e lúdico, com o tato, oportunizaram múltiplas experiências, a interação entre crianças e adulto (professora e famílias, pessoas do bairro e funcionários da escola), entre meninos e meninas, o estímulo da criatividade, da imaginação e da autonomia, através de situações diversificadas de linguagem verbal e não-verbal colocando a professora como mediadora presencial ou não das relações da criança com o espaço e com as atividades que o mesmo oferece (VIEIRA, 2009, p. 114).

O novo espaço, em consonância com Vieira (2009), proporcionou um ambiente agradável, que estimulou a investigação e a curiosidade, e o papel do professor foi o de mediador das atividades.

A dissertação intitulada “A construção das rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade” (2009), sob orientação da Prof. Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa, de autoria de Charlene de Oliveira Rodrigues objetiva proporcionar uma Educação Infantil que favoreça o desenvolvimento integral da criança, “uma educação infantil de qualidade” (RODRIGUES, 2009, p. 17). A autora assinala que

As rotinas permeiam não apenas os três principais eixos trabalhados na primeira infância: a construção da identidade, da autonomia e da socialização, como também, a estruturação do tempo e do ritmo da criança frente à proposição de atividades diversificadas, livres, dirigidas, lúdicas, as interações estabelecidas, a construção de vínculos afetivos e sociais, o uso do espaço e a conexão entre os interesses do educador no dia a dia escolar das crianças (RODRIGUES, 2009, p. 17).

Em sua acepção não podemos deixar de pensar no papel que a organização da rotina exerce no contexto da Educação Infantil. Rodrigues (2009, p. 18) acentua

que a rotina deve ser considerada com “dimensão chave da qualidade na educação infantil”, perpassando toda a prática pedagógica e contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto da rotina revelado pela autora foi o acesso das crianças aos bens socioculturais. Em seu entendimento, esses bens podem ampliar o desenvolvimento das capacidades relativas “à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética” (RODRIGUES, 2009, p. 109). Para o acesso ao conhecimento, sublinha que o professor representa um papel fundamental ao organizar intencionalmente rotinas na perspectiva da promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança para a vida e para o mundo, levando em consideração a diversidade social da sala de aula. Ressalta que:

Para isso nós educadores assumimos diferentes papéis no contexto da sala de aula, dentre eles: a promoção da aprendizagem das crianças nos domínios cognitivo, social, físico e afetivo (necessidades específicas); o manejo da sala de aula (a organização do tempo e dos ritmos das crianças), a preparação do ambiente (o uso do espaço); o oferecimento de incentivo e orientação (a construção da identidade e da autonomia); a comunicação com outras pessoas importantes da comunidade pedagógica presente na instituição de ensino (a ocorrência das interações) (RODRIGUES, 2009, p. 110).

Rodrigues (2009) afirma que as práticas pedagógicas não podem oscilar conforme o humor e estado da saúde diário do professor, como observou em situações da rotina nas escolas. Essas experiências revelaram que nem sempre as atividades eram realizadas “[...] com sucesso ou proporcionar espaço para as crianças construírem o conhecimento de forma adequada e coerente” (RODRIGUES, 2009, p. 110).

A organização do espaço, conforme Rodrigues (2009), não teve as crianças como protagonistas de sua construção. Embora se respeitassem os ritmos e as necessidades das crianças, o espaço não foi composto de forma “qualitativa, interativa e motivadora” (RODRIGUES, 2009, p. 111). Em sua pesquisa, destaca que os profissionais de Educação Infantil precisam refletir sobre as estratégias realizadas corriqueiramente no ambiente escolar.

Rita de Cássia Martins, em sua dissertação intitulada “A Organização do espaço na Educação Infantil: o que contam as crianças?”, de 2010, sob orientação da Prof. Dra. Marynelma Camargo Garanhani, objetivou compreender os significados e sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba-PR, atribuem aos espaços da instituição educativa que frequentam.

Martins (2010, p. 16) observa, em sua investigação, que na organização do espaço os profissionais procuram “controlar as crianças, protegê-las, ensiná-las e submetê-las ao planejamento prévio que haviam elaborado”, enquanto as crianças demonstravam a intenção de explorar outros espaços. Por meio de sua pesquisa, a autora pretende “dar voz as crianças dos CMEIs por considerá-las sujeitos sociais de pleno direito, competentes para falar de si mesmos e da instituição educativa que frequentam diariamente” (MARTINS, 2010, p. 20).

No que concerne ao espaço externo da instituição observada, Martins (2010, p. 132) aponta que “[...] é cimentado, sem pintura, lembrando um calçadão”. As crianças alegam que

[...] este espaço era chato, pois não tinha nada para fazer lá, não havia brinquedos e que ainda havia o risco de se machucarem ali. Para algumas crianças o pátio gerava medo de se machucarem, por já terem experimentado esta experiência ou observado colegas passarem por ela (MARTINS, 2010, p. 132).

Para a autora, o entendimento das crianças quanto ao espaço é revelador, pois ao dialogar com as professoras, estas relataram que as crianças gostavam de ir naqueles ambientes. “Ao chegar no pátio externo, a educadora dizia às crianças que elas podiam correr, o que todas começavam a fazer imediatamente, inclusive as crianças participantes da pesquisa, que haviam reclamado comigo daquele espaço” (MARTINS, 2010, p. 132).

Martins (2010) considera que as crianças querem espaços para brincar, mas não qualquer espaço:

Assim, para as crianças, não basta que o espaço seja amplo e que ofereça segurança, nem que elas tenham a autorização dos adultos para brincar. Além disso, é necessária também, a organização deste espaço com brinquedos para que as crianças ampliem suas possibilidades de brincadeiras e liberdade de escolhas, para que reconheçam este espaço como um bom espaço para brincar. Na areia, as crianças brincavam com baldinhos, pás e peneirinhas, com os quais faziam bolinhos de mentirinha, castelinhos e percursos para brincadeiras de corrida. No gramado elas observavam pequenos insetos e sementes, recolhiam pedrinhas e folhas, subiam em uma pequena árvore e brincavam, utilizando pequenos objetos que encontravam (MARTINS, 2010, p. 134).

De acordo com Martins (2010), a recondução do espaço, mesmo que seja um desafio a ser enfrentado, precisa ser uma prática constante nas instituições. No decorrer de sua pesquisa, constatou que há “necessidade de repensar as rotinas, inclusive superando modelos historicamente escolares, familiares e hospitalares” (MARTINS, 2010, p. 144).

A pesquisa de Dorcas Tussi, intitulada “O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil”, realizada em 2011, foi orientada pela Prof. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti. A autora elegeu a Teoria Histórico-Cultural como referencial “[...] pelo fato de considerar o ser humano e sua humanidade como produto da história e da cultura produzida e criada pelo próprio homem ao longo de sua história” (TUSSI, 2011, p. 160).

A motivação da pesquisa resultou do confronto constante das leituras teóricas e da prática pedagógica com crianças de até três anos de idade (TUSSI, 2011). A autora “[...] buscava diálogos com meus professores da graduação e colegas professoras da Educação Infantil a fim de aproximar e estreitar os saberes transmitidos pela academia – saberes teóricos – com o fazer docente – prática” (TUSSI, 2011, p. 15).

Em sua dissertação, objetivou investigar a organização do espaço educativo atrelado ao currículo da Educação Infantil, pois com o respaldo dos escritos de Vigotski (2001), compreende que é no ambiente e na mediação com parceiros mais experientes que acontece o desenvolvimento. Destaca a importância do professor na organização do espaço “a fim de propiciar às crianças experiências ricas no aprendizado da máxima qualidade humana” (TUSSI, 2011, p. 20).

Além de entender a importância da organização do espaço, Tussi (2011) adverte que a forma como estão organizados revela a concepção de criança e

Educação da instituição. Durante a realização da pesquisa, verificou diferentes concepções entre a equipe gestora da instituição. Tussi (2011, p. 154) observou que a criança não é “ouvida e entendida e suas formas de participação no processo educativo são mínimas” e que “a criança é secundarizada e tida como incapaz, frágil e dependente totalmente das intervenções do adulto no seu processo de aprendizado” (TUSSI, 2011, p. 154).

Segundo Tussi (2011, p. 155), o trabalho com os bebês precisa ser organizado com um pequeno número de crianças, pois só assim o professor poderá favorecer a “interações entre crianças com seus pares, crianças maiores e adultos, ampliando o contato das crianças com o mundo físico, social e cultural, ouvindo e percebendo as crianças em sua individualidade e singularidade”. Ainda para a autora,

Sobre essa perspectiva, poderemos validar uma concepção de Educação Infantil que respeita as especificidades, particularidades e singularidades das crianças, primando pela garantia dos direitos da criança, sobretudo, o direito de viver a infância e interagir com seus pares, crianças maiores e com os adultos, apropriando-se da cultura humana manifesta nos conhecimentos sócio-históricos para assim produzir sua humanidade (TUSSI, 2011, p. 156).

A autora defende que as dimensões humanas potencializadas nas crianças, como o imaginário, o lúdico, artístico, o afetivo e o cognitivo possibilitam o desenvolvimento infantil. Em sua acepção, um espaço que promove distintas aprendizagens sob diferentes conceitos e conhecimentos não é neutro e pode desenvolver o psíquico dos estudantes (TUSSI, 2011).

A dissertação intitulada “A rotina de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil e as especificidades infantis” (2012), de autoria de Marianne da Cruz Moura, sob orientação da Prof. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes, teve como propósito analisar a rotina vivenciada por crianças dos primeiros meses aos dois anos em instituição de Educação Infantil no tocante às especificidades infantis. Para a autora, a motivação da pesquisa se deu à medida que foi possível observar como e se a rotina é planejada em atendimento à necessidade da criança. Na realização do estudo, destaca a abordagem histórico-cultural (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006) e a psicogenética (WALLON, 2007) e pontua que

Esses estudos contribuíram, de forma significativa, para o reconhecimento, tanto no plano teórico, como legal, da importância de um trabalho com função assumidamente educativa para as crianças de zero a cinco anos (MOURA, 2012, p. 16).

Com o respaldo dos estudiosos que fundamentaram sua pesquisa, Moura (2012) considera a rotina como organização do ambiente, uso planejado do tempo, seleção dos recursos didáticos e possibilidade de atividades. Defende que os profissionais responsáveis pela organização do ensino necessitam compreender o objetivo quando planeja determinada rotina, e ainda:

É preciso, portanto, conhecer as crianças, o que implica compreender seu desenvolvimento, suas necessidades e possibilidades para organizar o cotidiano com tempos e espaços que constituem formas de intervenção intencional do professor sobre a atividade infantil e, portanto, sobre suas possibilidades de desenvolvimento (MOURA, 2012, p. 19).

Moura (2012) enuncia que na prática pedagógica há evidências que os tempos vividos pelas crianças são marcados pela espera e ociosidade, nos quais priorizam-se ações voltadas ao atendimento de necessidades de higiene, alimentação e repouso. Essa organização na rotina diária, na visão da autora, se justifica porque não há compreensão de uma dimensão de trabalho pedagógico com base na organização do tempo e do espaço. Em sua assertiva,

[...] os professores, tanto como as crianças, parecem estar subordinados às sequências hierárquicas de atividades no tempo, cabendo-lhes adequar-se e adequar as crianças a um ritmo único, homogêneo. Assim, mesmo quando demonstram perceber – o que nem sempre isso acontece – no contato diário com as crianças, que elas têm necessidades e ritmos diferentes dos que buscam imprimir de modo único, não conseguem, muitas vezes, atender a estas diferenças, privilegiando o controle e a contenção da criança para o cumprimento da tarefa, para a realização a qualquer custo, do momento previsto, mesmo que isso implique deixar as crianças imobilizadas e silenciadas em uma cadeira para não acordarem os outros ou ociosas enquanto esperam sua vez de serem atendidas na refeição ou no banho (MOURA, 2012, p. 125).

Segundo Moura (2012), a forma como a rotina está organizada pode ou não criar condições de desenvolvimento para as crianças. Por isso, há necessidade de a organização do tempo e do espaço ser compreendida como prática pedagógica, o que se materializará as concepções e princípios que sustentam as atividades desenvolvidas no cotidiano das instituições.

A dissertação de Juliana Basílio Medrado, cujo título é “A prática do registro de uma turma de Educação Infantil: sentido e significados atribuídos pelas crianças e

suas professoras”, foi escrita no ano de 2014 sob orientação da Prof. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes. Essa pesquisa, amparada na perspectiva Histórico-Cultural e na sociologia da infância, reflete sobre a maneira como as crianças entre quatro a cinco anos de idade são inseridas em uma instituição particular de ensino, como se relacionam e como “constroem sentidos e significados para as práticas escolares propostas pela escola e/ou pela professora” (MEDRADO, 2014, p. 13). A autora assinala que

A Sociologia da Infância nos apoia ao considerar a criança como um ator social, sujeito capaz e de direitos, sujeito esse que compõe uma categoria social do tipo geracional específica e que se relaciona constantemente com outras categorias, o que torna o universo cultural infantil bastante heterogêneo. São crianças que vivem diferentes contextos, diferentes influências culturais. A Psicologia Histórico-Cultural nos auxilia nesse entendimento de apropriação das crianças sobre seu contexto cultural, pois considera os sujeitos em interação constante com o meio, constituindo-se por meio da prática, por meio de atividades coletivas [...] também nos possibilita observar o campo de pesquisa como espaço dinâmico, em processo contínuo de mudanças, permeado por diferentes relações e em constante movimento (MEDRADO, 2014, p. 147).

Medrado (2014, p. 15) pontua que as crianças na instituição infantil são reconhecidas diariamente como alunos “em resposta a uma demanda institucional e social”. A autora destaca a construção do registro da rotina.

O horário em que o registro da rotina era realizado e as formas de participação das crianças compuseram fortes elementos para a significação desses momentos de registro. Em nossas análises, elencamos as seguintes apropriações atribuídas pelas crianças para as funções sociais do registro da rotina: (a) organizar o dia em tempos e espaços que seriam vivenciados pelo grupo através do planejamento de atividades; construir uma memória daquele dia, lembrando o que aconteceu; (c) aprender a escrever os números, a (d) desenhar e, quando o registro da rotina se fazia por meio do jogo do professor, as crianças encontravam nessa prática a função de (e) auxiliá-las no aprendizado da escrita de palavras que constituíam a atividade ou o lugar onde a prática escolar aconteceria (MEDRADO, 2014, p. 150).

Considera ainda que as crianças e professoras, ao registrar a rotina, se apropriam e elaboram novos conhecimentos, “novas formas de ações e assim, modificaram a si mesmas e ao grupo de que faziam parte” (MEDRADO, 2014, p. 151). Na acepção de Medrado (2014), ao registrar a rotina, o trabalho conjunto de

professores e crianças pode propiciar interação, abranger as práticas escolares e possibilitar sentido e significado para a instituição.

A dissertação intitulada “Os significados da rotina na creche: com a palavra coordenadora pedagógica, educadora e pesquisadora”, foi escrita em 2014 por Maritza Dessupoio de Abreu e orientada pela Prof. Dra. Ilka Schapper. Em sua pesquisa, a autora reflete sobre “os significados da rotina na creche, como eles são construídos e compartilhados pelas educadoras e uma coordenadora pedagógica” (ABREU, 2014, p. 16).

De acordo com Abreu (2014, p. 14), as crianças permanecem nas instituições, sendo “Das doze horas que estão nesse espaço, apenas duas são de repouso e dez de vigília. Já com a família, o tempo de vigília é reduzido a três horas, com as restantes oito horas de repouso”. Assevera, portanto, que a rotina interfere significativamente na aprendizagem infantil, “além de essa estruturação estar relacionada com a concepção de infância e desenvolvimento que se tem com relação à criança e aos processos de ensino e aprendizagem” (ABREU, 2014, p. 14-15).

Explicita que o trabalho nos espaços educativos deve ser planejado e executado com consciência, principalmente devido aos grandes períodos de permanência das crianças nessas instituições. Para o planejamento, é necessário considerar o adulto e a criança, oportunizando segurança para ambos do que acontecerá no dia na instituição (ABREU, 2014). Em suas palavras,

[...] algumas dificuldades com relação à organização e ao planejamento da rotina foram trazidos, como, por exemplo, a falta de funcionários ou a não consciência de alguns profissionais em disponibilizar todos os espaços para serem vivenciados pelas crianças. Essas dificuldades eram a justificativa da necessidade da construção de um planejamento mais rígido para essas profissionais (ABREU, 2014, p. 164).

Diante do planejamento necessário, Abreu (2014) ressalta a importância de organizar o tempo considerando a necessidade da criança. Isso também contribuirá, segundo a autora, para que o adulto e a criança vivenciem juntos os espaços planejados intencionalmente, sendo possível a reorganização durante as atividades, favorecendo a autonomia infantil.

A pesquisa de Gabriela Wolff, no ano de 2015, sob orientação da Prof. Dra. Marta Regina Brostolin, intitulada “A prática docente e a organização tempo/espaço na pré-escola” teve como propósito analisar a organização do espaço/tempo educativo na pré-escola a partir da prática docente. Ao observar essa prática na Educação Infantil, a autora considerou o desenvolvimento da criança.

Wolff (2015) argumenta que na prática docente, a organização do tempo e do espaço precisa levar em conta os direitos da criança e lhes oportunizar vivências da infância. Em sua premissa, a rotina deve ser organizada com atividades diárias básicas por meio do envolvimento das crianças.

Segundo a autora, a organização da rotina é composta com base na concepção que os docentes têm da criança e de sua prática de ensino. Por isso, assinala que, apesar de reconhecermos as fragilidades da Educação Infantil, marcada pelo assistencialismo, “[...] de uma postura adultocêntrica e desprivilegiando o tempo/espaço como instrumento educativo” (WOLFF, 2015, p. 124), precisamos recorrer aos avanços nos espaços educativos, em que os professores anunciam uma tentativa de compor o espaço para promover a Educação das crianças.

Wolff (2015, p. 124) sublinha que a maneira como os móveis e materiais estão organizados e o relacionamento entre os pares precisam ser planejados para garantir o bem-estar individual e coletivo, “[...] pois este ambiente é um produto social, explicitando normas sociais e representações culturais que não o torna neutro”. Isso pressupõe que a organização da rotina pode interferir significativamente na aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

Synara do Espírito Santo Almeida, em 2015, sob orientação da Prof. Dra. Tacyana Karla Gomes, redigiu uma dissertação intitulada “Participação de crianças nas rotinas da Educação Infantil”. Em seu estudo, versou sobre a relevância da participação de crianças como fator preponderante para o planejamento e intervenções na Educação Infantil, com a perspectiva que é fundamental escutar a criança e contribuir com o desenvolvimento de uma nova concepção de rotina “[...] pautadas em uma pedagogia voltada aos interesses e singularidades das crianças e ao processo de formação de professores que atuam nessa primeira etapa da Educação Básica” (ALMEIDA, 2015, p. 137).

Almeida (2015, p. 12) expõe que as crianças da Educação Infantil são consideradas seres que merecem cuidado, no entanto são “incapazes de opinar e de se expressar, imaturo para responsabilidades e sem direito de expor seus próprios

desejos”. Em sua visão, isso significa limitar a crianças ao que é planejado e decidido pelos profissionais da escola.

Em relação ao planejamento, Almeida (2015) relata que se pautava em datas comemorativas, com pouca participação, “sendo a professora a responsável pelo que diz o que pode fazer na sala” (ALMEIDA, 2015, p. 139). E ainda:

Isso demonstra que a instituição educação infantil parece estar mais preocupada em seguir regras rígidas, repassar o conhecimento e reproduzir práticas do que permitir que as crianças possam viver suas imaginações, fantasias e brincadeiras no espaço educacional (ALMEIDA, 2015, p. 14).

A autora explica que a rotina na Educação Infantil desconsidera o sentimento e necessidade da criança. As práticas pedagógicas que efetivarem a participação infantil, o escutar com atenção as crianças se desenvolverão como trabalho pedagógico, e superarão “o ‘mito’ do protagonismo infantil”, sendo possível observar a mudança na interação crianças e adultos (ALMEIDA, 2015, p. 16).

Diante da não participação das crianças no desenvolvimento da rotina, Almeida (2015, p. 137) constatou que a disciplina era empregada a fim de controlá-las por meio de regras e “tentar homogeneizar a sala, limitar os movimentos das crianças para garantir a segurança das crianças, utilizar uma comunicação unilateral”.

Conforme Almeida (2015), a segurança das crianças também era justificativa para limitar seu acesso às dependências escolares em ambientes externos. A professora ficava “[...] na posição de vigia, praticamente o tempo inteiro” (ALMEIDA, 2015, p. 138). As crianças não eram incentivadas a participar das atividades cotidianas “[...] em prol do conteúdo que necessita ser assimilado e do comportamento disciplinado que precisa ser aprendido” (ALMEIDA, 2015, p. 143).

Além da segurança e disciplina, Almeida (2015, p. 140) pontua que a não continuidade dos projetos devido à mudança de governo prejudica o desenvolvimento das ações, pois as práticas pedagógicas “parecem estar relacionadas à manutenção de um trabalho pautado em uma Pedagogia Tradicional, sem perspectivas de mudanças”. Esse fato contribuiu para a insatisfação de professores e alunos pela forma como a escola é pensada e gerida.

A pesquisa intitulada “A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Guarapuava-PR: invisibilidades e

silenciamentos”, escrita em 2015 por Edaniele Cristine Machado do Nascimento e orientada pela Prof. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira, teve o intuito investigar a organização e o desenvolvimento da rotina nas creches e compreender a forma como é organizada e desenvolvida com os bebês.

Para Nascimento (2015, p. 12), a rotina é

[...] uma categoria pedagógica sobre a qual os profissionais responsáveis pela educação infantil estruturam seu trabalho no cotidiano das instituições. Na prática, as denominações dadas à rotina são diversas: horários, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, dentre outras.

Nascimento (2015, p. 120) observou que “a rotina, nessas instituições, segue a organização elaborada pela Secretaria Municipal de Educação na qual, adultos e crianças estão presos à sua operacionalização de forma rígida e inflexível”. Isso, de acordo com a autora, revelou a inexistência de um planejamento pedagógico, com prevalência de cuidados com a higiene, alimentação e sono.

A autora afirma que é preciso dar voz aos bebês, pois mediante “gestos, expressões, balbucios, palavras” (NASCIMENTO, 2015, p. 11) são sujeitos ativos, sociais e comunicativos. Com isso, espera que a rotina seja construída pelo professor com um olhar sensível, “[...] enquanto sujeito crítico-reflexivo que reconhece a dimensão política e educativa de seu fazer na implementação da qualidade na educação de crianças tão pequenas” (NASCIMENTO, 2015, p. 120).

Ariadne de Souza Evangelista (2016) escreveu a dissertação intitulada “Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil” sob orientação da Prof. Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin. No decorrer de sua trajetória profissional, verificou que a forma de organização do espaço escolar dificulta o trabalho do profissional e o desenvolvimento infantil.

Evangelista (2016) se fundamentou nas áreas de Arquitetura e Urbanismo, Psicologia Ambiental e Educação Infantil. A autora afirma que embora sejam vislumbrados avanços teóricos “[...] em documentos legais, teses, dissertações, livros e periódicos, os avanços pouco têm se materializado na prática” (EVANGELISTA, 2016, p. 21).

Os objetivos de sua pesquisa, com o propósito de abranger o espaço educacional, são

[...] identificar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil, em relação ao espaço escolar, com o propósito de analisar a qualidade da organização do espaço e investigar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar (EVANGELISTA, 2016, p. 24).

Conforme a autora, o espaço escolar pode ser alterado conforme a proposta curricular, favorecendo o desenvolvimento infantil pleno por meio da interferência nas atividades. Além disso, afirma que o espaço não é neutro, pois reflete a proposta e a concepção pedagógica escolares, podendo “carregar em si o potencial para a aprendizagem” (EVANGELISTA, 2016, p. 23). Sendo assim, “[...] a qualidade da organização do espaço escolar interfere diretamente no desenvolvimento infantil, de modo que as crianças são as principais beneficiadas ou prejudicadas pela qualidade do espaço educacional” (EVANGELISTA, 2016, p. 24).

A autora defende que a organização do espaço deve ser em cantos temáticos, o que favorecerá “a autônoma, as interações, as descobertas, as escolhas, o desenvolvimento da identidade pessoal e social e o sentimento de pertencimento e acolhimento” (EVANGELISTA, 2016, p. 237). Assinala ainda que, em geral, as crianças preferem espaços lúdicos. Em suas palavras,

A organização do espaço escolar favorece o acolhimento, a construção da noção identidade e pertencimento, quando expõe trabalhos das crianças na recepção e nos bebedouros. Entretanto, essa organização os dificulta, quando o espaço da recepção é pobre de mobiliários que proporcionem um ambiente acolhedor as crianças, aos seus responsáveis e à comunidade (EVANGELISTA, 2016, p. 239).

Segundo Evangelista (2016), a antecipação do conteúdo do Ensino fundamental, revelada no interior da sala de aula, desconsidera a especificidade das crianças de até cinco anos de idade. Em sua visão, para superar essa organização é preciso desfazer a “[...] dicotomia entre os espaços de estudar e os espaços de brincar” (EVANGELISTA, 2016, p. 240).

Diante disso, Evangelista (2016) argumenta que ouvir as crianças contribui para potencializar a organização do espaço amplo que permite interação entre as

crianças. Todavia, sustenta que “[...] não foi encontrado na escola nenhum espaço com o arranjo visivelmente aberto” (EVANGELISTA, 2016, p. 239).

A dissertação intitulada “Rotina e instrumentos pedagógicos na Educação Infantil: para além da sala de aula” (2016), escrita por Marcia Pereira Wildemberg sob orientação da Prof. Dra. Regina Célia Mendes Senatore, teve como objetivo central “perceber, a partir do discurso das professoras, a percepção que as mesmas possuem sobre rotina na Educação Infantil e a utilização dos instrumentos pedagógicos” (WILDEMBERG, 2016, p. 17).

Ao pesquisar sobre a rotina, Wildemberg (2016, p. 18) afirma que as crianças têm muito a nos dizer e ensinar, por isso é “[...] inadmissível que creches e pré-escolas sejam vistas como alternativas para solucionar problemas que estejam correlacionados à baixa eficácia do Ensino Fundamental”. De acordo com a autora, as práticas pedagógicas, comumente, estão relacionadas com a origem social dos profissionais: “[...] Quando falam sobre suas práticas na Educação Infantil, as professoras estão falando de si próprias e de sua constituição enquanto pessoas dentro de um processo histórico-cultural” (WILDEMBERG, 2016, p. 108).

Wildemberg (2016, p. 108) explicita que nas entrevistas com as professoras “Nenhuma entrevistada mencionou o termo e conceitos sobre rotina”. Diante da constatação de que a rotina não é compreendida como recurso pedagógico, anuncia que

A investigação permitiu ver que durante a realização da rotina no âmbito da Educação Infantil, são utilizados instrumentos ideológicos que se materializam através da exigência do cumprimento de normas, padrões, regras e determinados preceitos religiosos e higienistas (WILDEMBERG, 2016, p. 110).

Assinala a autora que a formação em ensino superior não garante a qualidade da prática pedagógica, pois a função da professora é compreender seu papel na vida da criança e buscar constantemente o conhecimento científico para sua intervenção (WILDEMBERG, 2016).

No tocante ao estudo inicial das 14 dissertações, é possível afirmar que estas anunciam a organização da rotina, o tempo e o espaço como intervenção pedagógica que pode ou não contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da criança e defendem que o espaço deve ser organizado em um ambiente rico de materiais. Além disso, de acordo com as pesquisas, a maneira como é organizada a rotina revela

a concepção que os profissionais têm da criança e da sua prática de ensino.

As investigações consideram que o desafio posto aos profissionais é avançar no entendimento que a Educação Infantil não tem como princípio o assistencialismo para superar modelos históricos escolares, familiares e hospitalares. E as perspectivas que ampararam os escritos foram Histórico-Cultural, sociologia da infância e a teoria piagetiana.

Em geral, as dissertações analisadas destacaram que as práticas pedagógicas observadas não proporcionavam a relação social de crianças de diferentes faixas etárias. Reconheceram que os espaços externos das instituições se mostraram insuficientes, pois em sua maioria proporcionam o acesso ao escorregador e ao balanço. A segurança das crianças também era justificada enquanto acesso limitador.

Posto o contexto histórico em que se desenvolveram as instituições de Educação Infantil, as propostas presentes nos documentos orientadores analisados nesta dissertação e as proposições de teses e dissertações de pesquisas brasileiras, na próxima seção discorreremos acerca das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do espaço na Educação Infantil.

3 ORGANIZAÇÃO DA ROTINA: POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL HUMANIZADORA

Na seção anterior, verificamos que ao longo da história a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa do ensino foi ocasionada por uma transformação econômica e política do país mediante reivindicações da classe trabalhadora por espaços onde poderiam deixar seus filhos. E assim, a instituição de ensino para crianças com menos de cinco anos foi reconhecida legalmente pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Chaves (2010; 2011c; 2014b) afirma ser preciso nos atentarmos para a necessidade de considerarmos a história da criança, pois por vezes nos limitamos à realidade a qual está inserida e não lhe apresentamos as máximas elaborações humanas da Ciência e da Arte. Com esse entendimento, compreendemos ser essencial considerar as especificidades de desenvolvimento da criança e desenvolver a função pedagógica das instituições educativas. A esse respeito, Kramer (1986, p. 79) alega que

[...] É fundamental aqui a nossa confiança nas possibilidades das crianças se desenvolverem e a nossa valorização das suas mais diferentes formas de expressão. Mas mais do que isso, tal confiança e tal valorização se operacionalizam e se tornam reais, através de um trabalho pré-escolar intencional e sistemático, estruturado em atividades e situações que garantam a aquisição de novos conhecimentos, a realização de novas aprendizagens.

Nessa perspectiva, pautados na Teoria Histórico-Cultural, encontramos argumentos nos escritos de Chaves (2014b, p. 81) para afirmar que a organização do ensino “[...] justifica-se para favorecer ou instrumentalizar intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares em diferentes idades”. Em nosso entendimento, se considerarmos uma criança ativa, exploradora e criadora, precisamos organizar um espaço que “[...] incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades” (GUIMARÃES, 2009, p. 94-95).

Nesta seção, procuramos responder algumas indagações desenvolvidas durante nossos estudos e vivências iniciais, mencionadas na introdução, como:

Os espaços internos e externos são preparados para receber as crianças com vistas a encantá-las e entusiasamá-las? Os materiais organizados para as crianças são dispostos para elas e com elas? Os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças participam de formação continuada que possibilitam reflexões sobre temáticas que contribuem para a organização da rotina?

Desse modo, temos como objetivos explicitar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização da rotina, particularmente a consolidação dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil; exemplificar e refletir sobre a necessidade de estudos contínuos que possibilitem a organização dos espaços em favor do desenvolvimento infantil, por meio de vivências com o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) em formação de professores no município de Telêmaco Borba, no estado do Paraná, e a experiência com o curso de Pedagogia do Campo.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPOSIÇÃO DOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Refletir sobre a organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil se efetiva como uma defesa contrária à concepção de que “o básico para o educador é agir com espontaneidade no confronto com as crianças, sem programar e padronizar sua própria intervenção” (OLIVEIRA et al., 1992, p. 75). Diante da premissa de que devemos organizar o tempo e o espaço para receber as crianças, explicitamos, a seguir, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização da rotina, particularmente a consolidação dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil. A nosso ver, pautados em estudiosos da Teoria (BLAGONADEZHINA, 1969; MUKHINA, 1996; DUARTE, 2003; CHAVES, 2007, 2010, 2011a, 2014b; PRESTES, 2012; MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016), compreendemos que esse referencial teórico-metodológico pode contribuir para a recondução das práticas pedagógicas e proporcionar uma Educação humanizadora.

Se considerarmos os princípios da Teoria Histórico-Cultural de que o homem não nasce humano, isto é, o indivíduo aprende em sua interação com outros sujeitos mais experientes em um contexto sociocultural (LEONTIEV, 1978), à medida que apropriamos da cultura historicamente acumulada e socialmente transmitida pelas

gerações precedentes podemos elaborar um conjunto de intervenções pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento pleno das crianças (CHAVES, 2014b). Nessa direção, citamos Vieira (2009, p. 9) quando sublinha que:

Assim, os autores que se integraram a esta corrente de pensamento partiam dos pressupostos de que o homem é um ser de natureza social e, nessa perspectiva, a criança não nasce com o conjunto de aptidões, capacidades e habilidades que terá quando adulta, estas vão se formando mais ou menos intensamente de acordo com o meio em que a criança vive, com a cultura que tem acesso, em dependência do lugar que a criança ocupa nessas relações sociais de que participa, de acordo com o olhar e as concepções que os adultos que a rodeiam têm sobre a criança e o desenvolvimento humano na infância.

Na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do ser humano está vinculado às suas vivências e experiências. Nessa premissa, a cultura exerce um papel fundamental no processo de humanização, pois sem ela não há o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como memória, atenção, concentração, raciocínio lógico, imaginação e criação (LEONTIEV, 1978; MELLO, 2007).

A compreensão que a criança se desenvolverá por meio do acesso ao conhecimento elaborado ao longo da humanidade implica na necessidade de organizar o tempo e o espaço a fim de promover uma Educação de excelência que garanta o seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, Chaves (2014b, p. 82) esclarece:

Considero que as salas, os pátios, corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças devem ser organizados com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da Literatura Infantil. Neste propósito de educação recorro a ideia de que os sentimentos estéticos se desenvolvem mais quando na rotina escolar da criança se apresentam versos especialmente escritos para elas, com desenhos de qualidade, com boa música e com ritmos variados. Assim, a organização da rotina, portanto, do tempo e do espaço, deve favorecer as vivências estéticas elaboradas, porque estas se mostram essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A Educação se apresenta como possibilidade de desenvolvimento em suas múltiplas dimensões: emocional, sensorial, motora, intelectual e socioafetiva (BARBOSA; HORN, 2001). Defendemos que as crianças da Educação Infantil precisam de um espaço acolhedor, seguro, bonito, familiar, alegre, com diversos materiais e objetos acessíveis nos mobiliários em altura visível ao olhar e ao toque

para expressar sua autonomia, sua criatividade e seu respeito às regras, de modo a desenvolver a ética, o respeito ao outro, sua identidade e sua sociabilidade, o espírito solidário e coletivo. Nesse raciocínio, Chaves (2015a, p. 212) pontua que

A educação escolar se constitui no meio pelo qual o saber sistematizado é transmitido nas sociedades humanas; assim, cumpre ao ensino formal não apenas a função de ensinar o conhecimento técnico (conceitos, fórmulas, equações e normas de escrita e leitura), mas também a de possibilitar que os escolares tenham acesso às máximas elaborações humanas, expressões artísticas ou cultural que o homem desenvolveu ao longo da história, conforme preconiza a Teoria Histórico-Cultural.

Para organizar o ensino com base nas máximas elaborações humanas, o professor pode proporcionar às crianças aquilo que está além de seu cotidiano; ou seja, é preciso apresentar as músicas de Tchaikovsky (1840-1893), Vinicius de Moraes (1913-1980) e livros de Literatura Infantil de Tatiana Belinky (1919-2013), Ruth Rocha (1931), Ana Maria Machado (1941) e outros autores que são referências para a Literatura.

Entendemos que não devemos proporcionar às crianças quaisquer músicas, histórias, danças, livros, revistas e brinquedos, pois com base em Chaves (2014b), acreditamos que não são todas as literaturas que promovem o desenvolvimento das crianças. Apresentar repertórios de canções veiculadas às estações de rádio e programas da mídia da época não significa proporcionar às crianças as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2014b). Ao contrário, ao agir assim, pode-se reafirmar o que está posto na sociedade, como denunciou Brecht (1993). Para contribuir com essa acepção:

Os textos e as cenas de Brecht possibilitam pensar que a forma como se expressam o conteúdo, a organização das salas de aula, os painéis expostos nas paredes, a disponibilização dos recursos e materiais didáticos revelam as concepções de educação e dos profissionais de uma determinada instituição, tenham eles, consciência disso, ou não (CHAVES, 2010, p. 73).

As ações realizadas nos espaços educativos são carregadas de valores, sentidos, significados e conteúdo; as rotinas das instituições revelam a concepção de sociedade, homem e Educação dos profissionais, funcionários e familiares envolvidos com as crianças. Conforme Chaves (2010), tem-se a essencialidade de um referencial

teórico-metodológico capaz de orientar a prática educativa, pois define um posicionamento diante da história humana e da Educação. O qual em nosso entendimento, defendido nessa dissertação, é a Teoria Histórico-Cultural.

Na atualidade, comumente encontramos nas instituições de Educação Infantil práticas educativas que favorecem o sistema capitalista. Essas práticas, que cristalizam um cenário de miséria econômica, são reveladas de inúmeras formas:

[...] escassez de materiais didático-pedagógicos, fragilidade dos textos que compõem os livros de Literatura Infantil, jogos inapropriados, brinquedos ora escassos, ora quebrados e/ou com partes faltantes e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação. No tocante à estrutura física, lembro das salas cuja metragem é imprópria à quantidade de educandos, banheiros cujos utensílios internos não correspondem à idade das crianças. Isso para não citar a falta de espaço, onde as crianças pequenas ocupam salas nas escolas de Ensino Fundamental cujos pezuinhos, quando sentadas nas carteiras, não alcançam o chão, ficando suspensos nas altas carteiras em condições desconfortáveis e sem equilíbrio (CHAVES, 2014b, p. 82).

Para fortalecer essa proposição, Carvalho e Rubiano (2004, p. 118) sublinham que:

Em geral, os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender a necessidade do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal.

Com o respaldo da Teoria Histórico-Cultural, defendemos uma Educação Infantil humanizadora que não reafirme os valores da sociedade capitalista, uma “Educação para além do capital”, como assevera Mészáros (2005). Assim, podemos também efetivar a lógica da criação de necessidades, a de vislumbrar uma Educação que por meio de intervenções pedagógicas expresse a valorização da capacidade criativa das crianças.

Para isso, um dos desafios postos para os profissionais é a necessidade contínua de apresentar às crianças o que há de mais elaborado, levando em conta que “Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (LEONTIEV, 1978, p. 291).

Desse modo, compreendemos que a Educação para as crianças

precisa ser organizada intencional e coletivamente, pois só assim edificamos “[...] as condições basilares para a realização da ação educativa humanizadora” (CHAVES, 2014b, p. 84). Dessa forma, é importante considerar que as instituições educativas constituem espaços que devem ser intencionalmente planejados, em que os conteúdos e valores ensinados às crianças figurem enquanto elementos essenciais para a sistematização do ensino e sua relação direta com o desenvolvimento psíquico (DAVIDOV, 1988).

Reafirmamos a essencialidade da Educação Infantil ser organizada em favor dos conhecimentos afetos à Ciência e à Arte, condição elementar para uma Educação humanizadora (CHAVES, 2011c). Nesse propósito de Educação, recorremos à ideia de que os sentimentos estéticos são desenvolvidos quando apresentamos versos especialmente escritos para as crianças, com desenhos de qualidade e não estereotipados, com boa música e ritmos variados. Sendo assim, a organização do tempo e do espaço deve favorecer as vivências estéticas elaboradas, visto que estas se mostram essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento (BLAGONADEZHINA, 1969).

Além de organizar recursos didáticos especialmente para as crianças, estas precisam de espaço para se movimentar, correr, esconder, olhar, engatinhar, andar, saltar, pular, experimentar, mexer e descansar. Todas essas possibilidades devem oferecer às crianças espaços acolhedores, seguros, interativos e encantantes.

A organização de uma sequência básica de atividades, a rotina, proporciona às crianças segurança, estabilidade e consistência, e pode favorecer a autonomia. Em consonância com Oliveira et al. (1992, p. 76), “as crianças percebem regularidade mudanças, rotinas e novidades, que podem orientar seus próprios comportamentos”. Os autores complementam:

Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho na creche oferece, além disso, segurança também às crianças [...]. Com isso ela têm mais autonomia, pois perceberam regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então orientar seus próprios comportamento (OLIVEIRA et al., 1992, p. 76).

Na compreensão que a organização do espaço pode contribuir com o desenvolvimento das crianças, asseveramos que um espaço físico preparado e pensado para determinadas crianças precisa favorecer uma atividade autônoma e cooperativa. Para isso, o espaço deve ser organizado a fim de mobilizar, sensibilizar

e ensinar.

Assim, compartilhamos o entendimento de Chaves (2014b) que organizar a rotina na instituição escolar, escolher as músicas, poesias e histórias que devem integrar permanentemente o trabalho das escolas de Educação Infantil requerem, antes da organização do trabalho pedagógico, estudos e decisões coletivas, pois podem favorecer a compreensão que em todo tempo e em todos os espaços educativos deve manifestar-se um trabalho educativo e humanizador.

Isso implica a necessidade de organizar os espaços interno e externo para receber as crianças, porque é preciso criar condições favoráveis e um ambiente rico e enriquecedor, estimulador do desenvolvimento. Dessa maneira, é preciso proporcionar “a existência de parceiros envolvidos afetivamente com a criança e disponíveis para interagir com ela” (OLIVEIRA et al., 1992, p. 81), e recursos e objetos que favoreçam a interação. Defendemos que é na relação com o ambiente que o indivíduo assume determinadas ações, considerando os recursos e as habilidades que desenvolveu e os que ainda desenvolverá.

Vigotski (2009) aponta a necessidade de disponibilizar à criança elementos da riqueza cultural existente, o que poderá favorecer a criação de novas necessidades e o desenvolvimento da curiosidade, como quer Blagonadezhina (1969). Com o amparo desses escritos, salientamos a necessidade de ampliar e enriquecer as vivências das crianças e dos professores, o que implica, necessariamente, em não limitá-las às experiências de suas histórias individuais e locais, as quais, por vezes, são empobrecidas.

Assim, a defesa do brincar com as histórias, personagens, formas e cores, além da realização de leituras carregadas de significado, atendem às orientações provenientes dos escritos de Mukhina (1996). A autora, amparada na Teoria Histórico-Cultural, reafirma que as diversas experiências propiciadas às crianças contribuem para o seu desenvolvimento, uma vez que

[...] a criança assimila esse mundo, a cultura humana; assimila pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida a criança não pode se integrar a cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda e a orientação do adulto no processo de educação e ensino (MUKHINA, 1996, p. 40).

Dessa forma, cabe ao professor realizar a mediação no processo de

desenvolvimento da criança, garantindo que esta se aproprie do patrimônio cultural humano. Citamos a relevância da organização do espaço nesse processo, uma vez que “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal” (VIGOTSKI, 2009, p. 92).

Ao tratarmos da organização do tempo e do espaço, podemos nos instrumentalizar com o referencial da Teoria Histórico-Cultural que compreende o desenvolvimento humano na perspectiva da cultura e das atividades mediadas entre os indivíduos, ressaltando que é de suma importância a função do professor como mediador das aprendizagens e do desenvolvimento infantil e que é preciso levar em consideração que o ambiente deve favorecer e estimular as sensações quanto ao gosto, toque, sons, palavras, números, cores, mobílias e entre outros (CHAVES et al., 2012, p. 48).

À medida que o adulto, nesse caso o mais experiente, proporciona um espaço que promova as iniciativas das crianças, favorece as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento; logo, o espaço não é algo dado, natural, mas construído. Por isso, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades significativas, mais se constituirá como parte integrante de uma consistente ação pedagógica.

Se o espaço não é neutro e interfere no desenvolvimento das crianças, é preciso levar em consideração que estamos tratando dos primeiros anos de sua vida e formando a constituição de sua personalidade, a internalização de valores, princípios que se edificam e passam a servir de referência às condutas futuras. Nessa acepção, compartilhamos do entendimento de Chaves et al. (2012, p. 46) que

[...] a rotina é o desenvolvimento prático e muito bem elaborado e estruturado dentro do planejamento, sendo consequência de atividades com momentos diversificados que certamente não se organizarão da mesma forma em todas as faixas etárias, pois possibilitam que a criança passa a orientar-se na relação tempo e espaço no qual promove a aprendizagem de forma significativa e com segurança.

Compreender que a rotina pode ser considerada como uma intervenção humanizadora no desenvolvimento das crianças significa afirmar que todas as realizações com e para as crianças se configuram como elementos de mediação essenciais à sua imaginação, criatividade, aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Chaves (2014b, p. 89),

[...] a organização do ambiente, a composição do espaço, os procedimentos didáticos que valorizam as diferentes formas de registro, a escrita, as representações de peças, a declamação ou audição de poesias integram o conjunto de procedimentos e atividades que contribuem para a formação da criança.

Ao tomarmos como princípios os elementos referidos, julgamos essencial para o desenvolvimento das crianças organizar espaços internos e externos para que, além de brincar, se desenvolvam plenamente. Nesse sentido, reiteramos a essencialidade de um referencial que oportunize proposições afetas à função da escola em uma perspectiva de humanização e emancipação (CHAVES, 2011c; 2014b).

No espaço externo, o professor pode proporcionar vivências de contação de história, teatro, dança, movimentos e ações significativos para as crianças, em um espaço agradável e aconchegante. Para isso, os espaços precisam ser pensados:

[...] para que as crianças possam se sentir bem, de forma que todos se sintam a vontade para realizar suas ações quanto ao brincar, descansar, se alimentar, aprender, uma vez que todos os ambientes possam ter sua funcionalidade para as crianças, devendo estar sempre em seu campo visual tudo o que for de estímulo para ela, inclusive a organização dos materiais, armários e quaisquer outros objetos de forma harmônica. Os espaços externos, como os jardins e as hortas, terão sentido e significado se forem organizados, pois tanto os pais quanto as crianças valorizam tais interações (CHAVES et al., 2012, p. 51).

De acordo com Chaves, Bittencourt e Luppi (2012, p. 58):

Com o propósito de tornar o espaço escolar mais agradável, colorido e onde cada um figure na condição de sujeito ativo, pensamos nos jardins não a partir da ideia de uma nova paisagem no ambiente escolar, mas enquanto expressão da participação coletiva da comunidade escolar que de forma ativa se envolve e percebe-se responsável pelo espaço.

Enquanto expressão de um trabalho coletivo, a organização dos jardins nos espaços escolares é exemplo de uma Educação humanizadora. Compartilhamos a ideia de que tudo aquilo que vemos e percebemos é educativo; logo o espaço pode ensinar, mobilizar e provocar o desenvolvimento. Considerar que toda vivência da criança é educativa significa dizer que a seleção, a utilização dos recursos didáticos,

a organização da rotina, a chegada e saída da escola, momentos de brincadeiras e cuidados físicos são ações que compõem a intervenção pedagógica (CHAVES, 2014b).

Nessa acepção, se os profissionais da Educação apresentarem às crianças as máximas elaborações humanas da Ciência e da Arte, poderá potencializar seu conhecimento e promover suas funções psicológicas superiores. Dessa maneira, pontuamos a necessidade de ministrar para as crianças aquilo que há de mais avançado na Ciência e na Arte. A esse respeito, Vigotski (2010, p. 695) sustenta que:

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere no desenvolvimento da personalidade e de suas características ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio neste caso desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento.

Tratar dos jardins nos remete à concepção de coerência¹³ que devemos ter na organização do trabalho educativo, pois em uma parte significativa do tempo tratamos das flores mediante as Literaturas, músicas e poesias. No entanto, observamos que os espaços das instituições e as produções acadêmicas não contemplam os jardins como possibilidade pedagógica das intervenções.

Com a finalidade de assegurar o desenvolvimento das habilidades humanas, o professor pode planejar ações de plantio e organizar o espaço externo com as crianças com jardins e flores, o que contribuirá também para a compreensão a respeito do trabalho coletivo e da disciplina. Nesse sentido, a organização da rotina, dos espaços internos e externos é parte essencial da ação pedagógica, porque possibilita ao professor se orientar, se organizar e favorecer o processo de ensino, oportunizando às crianças o contato com as mais variadas formas de Arte, Literatura e conhecimento.

A defesa que o trabalho com as crianças, seja no momento da alimentação ou na saída ao parque, não é uma tarefa fácil reafirma a necessidade de estudos coletivos pautados em um referencial teórico-metodológico. A nosso ver, a formação continuada é um fator contribuinte, pois pode favorecer o desenvolvimento pleno quando o professor e a criança se apropriam do que de mais elaborado a humanidade

¹³ Compreensão desenvolvida a partir das exposições realizadas pela Prof. Dra. Marta Chaves em cursos de formação continuada e em aulas ministradas no curso de Pedagogia da UEM, em 2015.

desenvolveu na Ciência, na Arte e na filosofia.

Nesta pesquisa, reconhecemos os limites da atuação dos profissionais com as crianças, mas não os apresentamos como absolutamente impeditivos para um trabalho significativo e de excelência. Consideramos, entretanto, que há possibilidades de superação de uma rotina que não proporciona o máximo desenvolvimento das crianças. E uma delas é a formação dos profissionais, seja inicial ou continuada.

A ausência de uma formação rigorosa e de estudos contínuos para esses profissionais da Educação pode justificar práticas pedagógicas que não promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Conforme Bondioli e Gariboldi (2012), por vezes é preciso reorganizar as práticas pedagógicas, desde a composição de espaços e organizações de materiais, com o propósito de serem pensadas e planejadas para as crianças. Sobre as possibilidades de atuação com as crianças de menos de cinco anos, exemplificamos, na próxima subseção, a vivência de uma formação continuada no município de Telêmaco Borba-PR, que se organizou tendo como base a Teoria Histórico-Cultural a fim de promover uma Educação humanizadora.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM TELÊMACO BORBA-PR: PRÁTICAS HUMANIZADORAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Nesta subseção, objetivamos exemplificar, com base em vivências do GEEI, particularmente nas vivências de formação continuada no município de Telêmaco Borba-PR, as possibilidades de organização da rotina, dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil organizadas e com a fundamentação teórica propiciada pela Teoria Histórico-Cultural.

Nossa compreensão para a sistematização deste estudo foi desenvolvida a partir dos estudos coletivos orientados pela Prof. Dra. Marta Chaves em cursos de formação continuada em diferentes municípios do Estado do Paraná, em especial no município de Telêmaco Borba, região sul do estado do Paraná. Participamos desses estudos como membros do GEEI.

As vivências no município de Telêmaco Borba-PR foram pautadas pelo entendimento que as práticas educativas humanizadoras são “[...] caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teóricos metodológicos expressam a ideia de capacidade plena das crianças no processo ensino/aprendizagem” (CHAVES, 2011a, p. 98). Isso pressupõe que o modo pelo qual são organizados e dispostos os objetos, livros e brinquedos no espaço escolar é fundamental para ampliar a aproximação e a apropriação pelas crianças da cultura sistematizada ao longo da História.

A formação continuada no referido município resultou de um processo contínuo de estudos, iniciado em 2013, sob o título “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: Realizações humanizadoras de professores e crianças”. Essa formação se deu por meio de cursos, capacitações, seminários e eventos destinados aos profissionais que se encontravam em trabalho pedagógico diário com as crianças nas instituições educativas.

Com o respaldo dos estudos de Chaves (2014a), compreendemos que a forma e o conteúdo apresentados aos Programas de Formação resultaram na organização do ensino junto às crianças. Isso significa que os estudos podem oportunizar aos profissionais a apropriação do conhecimento científico e das expressões culturais maximamente elaboradas, “potencializando sua capacidade de síntese, aprimoramento do vocabulário e desenvolvimento de estratégias de registro sobre possibilidades de intervenções pedagógicas” (CHAVES et al., 2016, p. 28).

A essencialidade da formação continuada motiva “[...] a análise crítica da realidade e, ao mesmo tempo, oportunize ferramentas para a sua superação, papel que compete à instituição educativa” (CHAVES et al., 2016, p. 71). Também possibilita a atuação planejada e intencional do professor, capaz de reconduzir intervenções pedagógicas que “[...] têm se perpetuado ao longo do tempo no interior das instituições, mas que em nada contribuem para o propósito de maximizar o processo de ensino e aprendizagem” (CHAVES et al., 2016, p. 71).

Posta a necessidade de recondução de práticas educativas, a formação continuada instrumentaliza também a ação docente no sentido de que a condição objetiva não seja limitadora à apropriação do conhecimento sistematizado, mas figure enquanto condição a ser superada por meio de uma formação continuada amparada em referencial teórico que possibilite a compreensão da realidade ao nosso entorno.

Em nosso entendimento, conforme reafirmamos ao longo desta dissertação,

o referencial que pode orientar as práticas educativas é a Teoria Histórico-Cultural. No município referido, a definição por um programa de formação pautado nos estudos dessa perspectiva teórica-metodológica, orientado pela Prof. Dra. Marta Chaves, se justifica enquanto possibilidade que materializa a concepção de Educação que se contrapõe à lógica capitalista (CHAVES et al., 2016) e favorece o desenvolvimento de docentes e crianças.

De igual modo, refutamos em nossos estudos a concepção de uma formação que intencione apenas o cumprimento da carga horária estabelecida pelos Planos de Cargo e Salário dos Professores, em que estes executam diferentes procedimentos didáticos a serem realizados com as crianças, não havendo preocupação com um referencial teórico, elemento impeditivo para a compreensão e reflexão dos professores na organização de uma prática pedagógica (CHAVES et al., 2016, p. 25).

Nesse sentido, com base nas orientações de Chaves (2014a), afirmamos que não se trata apenas de estudar os escritos da Teoria e aplicá-los, mas de compreender, por meio de reflexões contínuas, que todas as ações que realizamos para e com as crianças podem ser ou não promotoras de seu desenvolvimento. O entendimento sobre a necessidade de estudos que garantam a organização planejada e intencional das práticas possibilita o desenvolvimento de um trabalho humanizador. Nessa direção,

No curso de estudos coletivos, compreendemos a importância de sistematizar-se os recursos didáticos para a organização da prática pedagógica, visto que a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil promove o desenvolvimento das crianças, apreço à arte, e possibilita diversas vivências, em que os escolares – independente de sua faixa etária – dialoguem e apreciem produções artísticas que expressam as máximas elaborações humanas, seja nas artes plásticas, literatura ou na composição de quadros, favorecendo a apropriação do conhecimento e das riquezas humanas (CHAVES et al., 2016, p. 69).

O processo de estudos contínuos permite aos profissionais aprimorar sua compreensão sobre a necessidade de planejar procedimentos didáticos com e para as crianças, atribuindo sentido e significado com o objetivo de oferecer uma Educação humanizadora. Nesse aspecto,

Todas as ações e espaços nas instituições educativas devem remeter

a uma realidade que se contraponha ao cenário de miséria – material e intelectual – que vigora na atualidade, levando docentes, profissionais da educação, crianças e familiares a experienciarem e apreenderem o que se produziu e produz de mais elaborado pela cultura humana, para que se tornem agentes do processo histórico e não meros expectadores da realidade (CHAVES et al., 2016, p. 91).

Na formação continuada, isto é, nos estudos coletivos e contínuos pautados na Teoria Histórico-Cultural, é possível apresentar às crianças as máximas elaborações humanas, cristalizadas em recursos didáticos afetos à Literatura Infantil, música, arte, dança, jogos e brinquedos, além da organização da rotina (tempo e espaço). Uma das intervenções pedagógicas organizadas pelos professores do município de Telêmaco Borba-PR, orientada pela Prof. Dra. Marta Chaves foi a composição do recurso didático “Colcha Roda de Conversa”. Esse recurso tem sido elaborado em diferentes municípios do Estado do Paraná: trata-se de uma colcha composta por retalhos com a escrita “Colcha Roda de Conversa” em seu interior (CHAVES, 2011c).

O recurso didático favorece ao professor organizar vivências com o intuito de desenvolver as habilidades humanas das crianças como a memória, a atenção, a linguagem e a concentração. Os momentos junto à Colcha são oportunidades para que as crianças desenvolvam o apreço à Arte e estimulem a sensibilidade e a criatividade (Figura 1).

Figura 1 – Registros fotográficos de vivência de contação de história no CMEI Clarice Lispector



Fonte: Acervo fotográfico da Secretaria Municipal de Educação do município de Telêmaco Borba-PR (CHAVES et al., 2016, p. 255).

Na Figura 1, podemos observar que as intervenções pedagógicas com a “Colcha Roda de Conversa” podem valorizar a contação de história, com a intenção de propiciar vivências repletas de significado, cores, vida e encantamento às crianças. Nesse sentido, contemplar as defesas de Mukhina (1996) de que as experiências das crianças precisam ser carregadas de histórias e personagens. Também pode ser um momento para que as crianças conheçam e se encantem pelos expoentes da Literatura Infantil.

Em nosso entendimento, a Literatura Infantil e a Arte são estratégias de ensino capazes de maximizar o processo de aprendizagem das crianças. Chaves, Stein e Silva (2014, p. 22) afirmam que

Os procedimentos didáticos afetos à Literatura Infantil são fundamentais para a realização de práticas educativas, por meio das quais professores e crianças podem ter acesso às riquezas humanas elaboradas em diferentes contextos, conforme já discutimos. O trabalho educativo organizado com textos literários para crianças favorece a elaboração e a realização de intervenções escolares.

Na perspectiva de que a Literatura Infantil pode favorecer o acesso ao conhecimento elaborado ao longo da humanidade (LEONTIEV, 1978), os professores do município de Telêmaco Borba-PR, desenvolveram estudos com as obras literárias

de José Paulo Paes (1926-1998) e outros expoentes da Literatura como Ruth Rocha (1931), Ana Maria Machado (1941) e Monteiro Lobato (1882-1948).

Com base na Teoria Histórico-Cultural como desdobramentos dos estudos, realizamos a composição do recurso didático nominado “Caixa de Pesquisa e Estudos” para compor os espaços educativos e as intervenções pedagógicas no referido município (Figura 2).

Figura 2 – Registro fotográfico do recurso didático “Caixa de Pesquisa e Estudos” elaborado na formação continuada no município de Telêmaco Borba-PR



Fonte: Acervo fotográfico da Secretaria Municipal de Educação do município de Telêmaco Borba-PR (CHAVES et al., 2016, p. 255).

Na Figura 2, o recurso didático “Caixa de Pesquisa e Estudos” possibilita ao professor apresentar às crianças a infância, amigos, viagens, obras, trabalho e conquistas do expoente em estudo, José Paulo Paes. Nesse contexto, “O cuidado no processo de estudos revela-se também no tocante à estética do recurso didático, cujo acabamento deve guardar relação com o conteúdo da pesquisa, sem deixar de ser belo e encantante” (CHAVES et al., 2016, p. 179).

Esse recurso reafirma a defesa de apresentar às crianças os conhecimentos mais elaborados ao longo da humanidade. Assim, ao trabalhar com a Caixa o professor poderá levar as crianças a descobrir diferentes localidades nacionais e internacionais, culturas e tradições, a explorar diferentes profissões, a conhecer a Arte

e a Literatura em uma perspectiva de humanização e emancipação humana (CHAVES, 2011c).

Reafirmamos que a intencionalidade na composição dos recursos didáticos deve ser compreendida como elemento essencial, pois é possível, por meio de um procedimento didático, oportunizar às crianças vivências repletas de sentido e significado,

[...] como, por exemplo, Roda de Conversa sobre poemas, elaboração de desenhos utilizando diferentes técnicas, dobraduras, confecção de cartazes para a composição dos espaços e recital poético pelas crianças, para citarmos algumas possibilidades de trabalho com os expoentes da Literatura Infantil (CHAVES et al., 2016, p. 164).

Isso significa afirmar que todas as condutas na escola devem ser planejadas e intencionais, visando promover o máximo desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, com base na perspectiva de humanização, os professores do referido município desenvolveram pesquisas iniciais referentes à obra de Tarsila do Amaral (1886-1973) e Aldemir Martins (1922-2006).

As intervenções pedagógicas com a Arte tiveram como objetivo levar “aos espaços educativos, tanto internos quanto externos, o que de mais elaborado a humanidade produziu na pintura, na música e nas artes plásticas” (CHAVES et al., 2016, p. 187), pois

[...] É por meio do ensino sistematizado que as crianças podem imaginar uma linda gaivota voando alto no céu ao verem um pinga de tinta cair sobre o papel azul, como quer o compositor Toquinho, ou ainda encantar-se pelas cores das telas de Alfredo Volpi (CHAVES et al., 2016, p. 190).

Na Figura 3, verificamos que os procedimentos didáticos com a Literatura e a Arte possibilitam a composição dos espaços, em que as paredes dos corredores e salas de aulas se harmonizem com nossas defesas de uma Educação plena. Desse modo, os procedimentos didáticos apresentam a Arte enquanto elemento integrante do currículo, e favorecem a convivência nos espaços educativos.

As intervenções pedagógicas com a Arte podem contribuir para que as crianças façam relações, atentem-se ao que está sendo proposto e busquem, por meio da imaginação, manifestar suas experiências de modo coletivo e individual.

Figura 3 – Intervenção pedagógica no espaço interno de uma instituição a partir dos estudos e ações planejadas afetas à arte de Tarsila do Amaral



Fonte: Acervo fotográfico da Secretaria Municipal de Educação do município de Telêmaco Borba-PR (CHAVES et al., 2016, p. 255).

As vivências, em especial as realizações e experiências com a Arte, em suas diferentes expressões, música, poesia, história, obras, possibilitam que no processo de ensino e aprendizagem desenvolvam-se as capacidades humanas superiores, dentre as quais a memória, a atenção e o senso estético, condição essencial para o desenvolvimento humano, sobretudo nesse cenário de miséria posto nas instituições (CHAVES et al., 2016).

Nesse sentido, defendemos que todos os espaços das instituições de Educação Infantil devem oportunizar vivências enriquecedoras às crianças mediante o contato com obras literárias e artísticas especialmente compostas para determinada faixa etária, com “a organização de cartazes elaborados com diferentes formatos, tamanhos variados e recursos didáticos na altura do campo visual da criança, disposição dos brinquedos e livros de literatura” (CHAVES et al., 2016, p. 81), como observamos na Figura 4.

Figura 4 – Registro fotográfico de uma intervenção pedagógica relacionada aos estudos de Monteiro Lobato (1882-1948) em um espaço interno do CMEI Cecília Meireles do município de Telêmaco Borba-PR



Fonte: Acervo fotográfico da Secretaria Municipal de Educação do município de Telêmaco Borba-PR (CHAVES et al., 2016, p. 255).

Favorecer o contato visual e imediato das crianças com cartazes e recursos didáticos que lhes foram disponibilizados oportuniza o desenvolvimento da atenção, percepção, do autocontrole da conduta, da habilidade de manipulação e coordenação dos movimentos corporais (CHAVES et al., 2016). Na Figura 4, observamos os objetos no campo visual das crianças e as diferentes formas geométricas, o que favorecem o processo educativo.

Os professores do município de Telêmaco Borba ocuparam-se em planejar e organizar a rotina com o intuito de valorizar o conhecimento científico, amparando sua atuação nas elaborações de pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural. Esse referencial se harmoniza com a proposição de que a organização do tempo e do espaço nas instituições escolares pode e deve ser tomado pela Arte, significando que as áreas internas e externas, espaços em que se expõem painéis, cartazes, murais, móveis, letras, números e ilustrações afetas à natureza e os brinquedos podem ser organizados para expressar cuidados estéticos (CHAVES et al., 2016).

A organização da rotina, especificamente a composição dos espaços internos e externos, deve proporcionar às crianças o que há de mais elaborado, favorecendo-lhes vivências estéticas organizadas de tal forma que potencializem a aprendizagem

e o desenvolvimento. Assim, a composição dos espaços com flores e jardins tem sido uma orientação às instituições escolares paranaenses iniciada pela Prof. Dra. Marta Chaves em 2002¹⁴.

Com o objetivo de cristalizar as defesas que foram estudadas, refletidas e compreendidas no processo de formação continuada, os professores do município de Telêmaco Borba-PR, iniciaram a composição dos jardins nas instituições educativas, mobilizando crianças, familiares, professores e demais profissionais que atuam na instituição.

Como poderemos planejar as aulas falando sobre os mais belos poemas e histórias que versam sobre borboletas, flores, bichinhos de jardim, pássaros, enfim, sobre temáticas que estão diariamente sendo tratadas em nossas instituições escolares, mas que as crianças conhecem apenas por imagens dos livros, ou vêem em desenhos que passam na televisão, que nem sempre são apropriados para sua faixa etária? Por que não compormos um lindo jardim e esperarmos que o perfume das flores traga até as crianças lindas borboletas, pássaros, beija-flores, com várias espécies de flores, das mais belas às mais simples, para compor o espaço escolar? (CHAVES, 2013)¹⁵.

Com o propósito de tornar o espaço externo mais agradável, colorido e onde cada um figure na condição de sujeito ativo, pensamos o jardim enquanto expressão da participação coletiva. Dessa maneira, é possível observar o encantamento das crianças, revelado no prazer e alegria ao contribuir com a composição do espaço.

Na Figura 5, observamos o manuseio coletivo das crianças, sua atenção e sensibilidade, o que poderá contribuir para o cuidado para com os espaços nos quais adultos e crianças passam uma parte significativa de suas vidas. Nesse âmbito, “um espaço pensado e previamente preparado para um determinado grupo auxilia a atividade autônoma e cooperativa das crianças” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 31- 35).

¹⁴ Alguns dos municípios do Estado do Paraná em que a Prof. Dra. Marta Chaves realizou formação continuada nas Secretarias de Educação são: Indianópolis, Região Noroeste, realizada em 2002 e retomando em 2017; Presidente Castelo Branco, Região Noroeste, nos anos de 2005 e 2006; Alto Paraná, Região Noroeste, no ano de 2006; Telêmaco Borba, Região Sul em 2006 e reiniciado em 2013; Lobato, Região Noroeste no ano de 2009; Planaltina do Paraná, Região Noroeste, realizada em 2009; Terra Rica, Região Noroeste, no ano de 2010; Santo Inácio, Região Norte Central, no ano de 2010; Flórida, Região Noroeste, no ano de 2013; Floresta, Região Noroeste, em 2013; Cruzeiro do Iguaçu, Região Sudoeste, realizada em 2013; Boa Esperança do Iguaçu, Região Sudoeste, no ano de 2014; Borrazópolis, Região Norte Central, em 2014; Marialva, Região Noroeste, realizada em de 2014; Céu Azul, Região Oeste, realizada em 2015; Monte Negro (RO) em 2018; Cerejeiras (RO) em 2018.

¹⁵ Excerto elaborado em um dos cursos ministrado pela Dra. Marta Chaves no programa de formação com os professores do município de Telêmaco Borba-PR, em 2013.

Figura 5 – Registro fotográfico afeto a composição do jardim no CMEI Cecília Meireles do município de Telêmaco Borba-PR



Fonte: Acervo fotográfico da Secretaria Municipal de Educação do município de Telêmaco Borba-PR (CHAVES et al., 2016, p. 255).

Na busca por articular as intervenções pedagógicas junto aos jardins, os professores da Educação Infantil do referido município trabalhavam, de forma simultânea, textos literários e poemas que versavam sobre pássaros, borboletas, flores (CHAVES et al., 2016), em especial, versos de poemas de Cecília Meireles (1901-1964), e ainda

[...] elaboraram painéis e livretos, ilustraram as poesias, reproduziram as obras de expoentes das artes visuais tendo como temática as flores e jardins por meio de exposição aos familiares em reuniões e encontros. Paralelamente ao conteúdo embasado na Literatura Infantil e nas Artes acerca da biografia de expoentes da arte e da literatura, abordamos temáticas afetas ao conhecimento e cultivo das plantas, germinação de sementes, partes que compõem uma planta, a relevância da água para o desenvolvimento das plantas e os cuidados com o meio ambiente (CHAVES et al., 2016, p. 90).

Reafirmamos a necessidade de reorganizar os espaços internos e externos das nossas instituições educativas por meio de estudos contínuos pautados em um

referencial teórico que verse sobre a possibilidade de desenvolvimento pleno. A garantia da Educação humanizadora requer, em nosso entendimento, a escolha de um programa de formação que possibilite a organização do ensino alicerçado nas máximas elaborações humanas, desde a Literatura Infantil, a Arte, os recursos didáticos até a composição dos espaços.

Entendemos que esse processo apenas iniciou-se nas instituições educativas desse município, sendo necessário um longo percurso de estudos, formação continuada e aprendizagens coletivas para que a cada dia nossas instituições tenham mais vida, cores e encantamento. Sabemos dos desafios e dificuldades que se apresentam e se reapresentarão a cada momento, e temos a certeza de que poderão ser compreendidos e superados por meio da ação intencional e sistematizada de professores, equipes pedagógicas e profissionais que estão no cotidiano não apenas das instituições, mas da vida das crianças, a quem devemos apresentar em todo tempo e em todos os espaços o que de mais belo há em nossa cultura (CHAVES et al., 2016, p. 92).

A ação intencional dos profissionais precisa superar a miséria e empobrecimento postos pela sociedade capitalista, “assumida em diferentes formas, nem sempre explícitas, e que compete aos espaços educativos apresentar o que de mais belo, colorido, encantante e significativo a humanidade acumulou historicamente” (CHAVES et al., 2016, p. 30).

Nesse sentido, a busca constante das Secretarias Municipais de Educação em todo o país deve ser contínua, rigorosa e fundamentada em um referencial teórico que promova o desenvolvimento e avanço das crianças. Respaldados na Teoria Histórico-Cultural, foi possível desenvolver a compressão da necessidade de organizar estudos contínuos em que as temáticas se reapresentem e favoreçam desdobramentos de ordem teórico-metodológica (Figura 6).

Figura 6 – Equipe de Planejamento de Ensino orientada pela professora Edina de Jesus Guimarães com a Equipe de Coordenadoras da Educação Infantil: Aline Aparecida Max, Deovane Carneiro Ribas de Moura, Suzy da Conceição Waldman, Tânia Aparecida Mercer Suarez e a orientadora do programa de formação, Prof. Dra. Marta Chaves, no município de Telêmaco Borba-PR, em 31 de maio de 2016



Fonte: Acervo fotográfico do GEEI (2016).

Na Figura 6, visualizamos a Prof. Dra. Marta Chaves junto com a equipe pedagógica do município de Telêmaco Borba-PR, em uma das ocasiões em que realizava estudos coletivos do Documento intitulado “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para a organização do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2015) entregue aos 32 municípios do Estado do Paraná.

Por meio dos estudos foi possível compreender a relevância das intervenções pedagógicas, que quando realizadas de forma intencional e sistematizada podem favorecer o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entendemos que a prática diária das instituições deve proporcionar às crianças, por meio de mediação do professor, o acesso às máximas elaborações humanas, garantindo o seu desenvolvimento pleno.

Salientamos, por mérito e reconhecimento, a equipe da Secretaria de Educação do município de Telêmaco Borba-PR, que assegurou aos profissionais das

instituições possibilidades de estudos, que se materializaram em intervenções pedagógicas humanizadoras e estudos contínuos no período de 2013-2016, quando se efetivou o programa de formação.

Apontada a defesa de uma Educação humanizadora que pode ser consolidada com a organização da rotina, particularmente dos espaços educativos, na próxima subseção relatamos a vivência desenvolvida pelo GEEI junto ao curso de graduação em Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo.

3.3 ESTUDOS COLETIVOS COM O CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO: VIVÊNCIAS FORMATIVAS

Nesta subseção, relatamos as vivências desenvolvidas pelo GEEI no curso de graduação em Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo da UEM. O referido curso foi realizado entre 2013 a 2017 pela UEM em conjunto com a Escola Milton Santos de Agroecologia (EMS) e os Movimentos Sociais Populares do Campo. Foi financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017).

O objetivo do curso de Pedagogia era formar educadores para atuar em Escolas do Campo com “[...] conhecimento, experiência, inserção e atuação nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária” (MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017, p. 750). Estas autoras afirmam que a Educação do Campo requer pedagogos comprometidos com a humanização e emancipação dos homens, conscientes do papel da escola de promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim, “A educação, a conscientização e a luta por meio dos movimentos sociais revolucionários auxiliam na transformação da sociedade capitalista atual e no enfrentamento de sua produção destrutiva” (MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017, p. 768).

Cabe ressaltar que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) luta por uma Educação que possibilite o desenvolvimento de crianças com características próprias da vida no campo, “[...] sendo uma das formas de organização para que as famílias e jovens permaneçam na terra, vivendo, se desenvolvendo e produzindo alimentos saudáveis, que garantem sustentabilidade e renda” (MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017, p. 768).

No Estado do Paraná, “[...] visando ao acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade e negado à classe trabalhadora” (DUTRA; GUHUR, 2017, p. 24), em 2001 na Universidade Estadual de Maringá (UEM), houve a tentativa de implementar o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo para formar pedagogos comprometidos para atuar nas escolas dos assentamentos e acampamentos. Nesse período, a UEM foi solicitada pelo MST a organizar o curso.

O Curso de Pedagogia para Educadores do Campo (2013-2017), intitulado pelos estudantes como Turma Iraci Salete Strozak¹⁶, passou por um longo processo de formulação (doze anos). Com início em 24 de abril de 2013, na aula inaugural “Formação de Educadores do Campo”, ministrada pelo Prof. Me. Marcos Gehrke (Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO de Guarapuava).

A coordenação geral do Curso ficou a cargo da Prof. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com ênfase na Diversidade (PIBID – Diversidade) foi coordenado pela Prof. Dra. Rosângela Célia Faustino; as intervenções pedagógicas na Ciranda Infantil foram organizadas pela Prof. Dra. Marta Chaves e o Trabalho de Conclusão de Curso teve foi coordenado pelos Profs. Dr. Jorge Cantos e Dra. Marta Chaves.

A organização do curso de Pedagogia do Campo se deu em regime de alternância: Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade/Assentamento. A alternância tem como finalidade possibilitar o acesso à universidade e a permanência dos educadores no campo (ARRUDA et al., 2017). No tocante aos tempos e espaços de alternância, as aulas (Tempo Escola/Universidade) ocorreram no Centro de Formação da Escola Milton Santos (EMS) e no campus sede da UEM, “com estudos e ações integrados entre estudantes, docentes e lideranças do MST” (MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017, p. 764).

Na Figura 7, temos um registro fotográfico com a turma Iraci Salete em uma das disciplinas ministrada pela Prof. Dra. Marta Chaves na Escola Milton Saltos, onde os estudantes eram convidados a refletir sobre as intervenções pedagógicas que realizariam nos assentamentos.

¹⁶ “A Turma era composta de educandos de origens e trajetórias diferentes; alguns já haviam vivenciado na prática a luta pela terra e por Reforma Agrária, a construção da escola, e os desafios enfrentados desde a ocupação da terra até a conquista do assentamento. Outros educandos tiveram a aproximação com o MST, suas formas de lutas, o processo de conquista da terra e suas contradições, proporcionada pelo Curso de Pedagogia do Campo” (GODÓI; GOMES, 2017, p. 174).

Figura 7 – Turma Iraci Salete Strack e Dra. Marta Chaves em uma das disciplinas do curso na escola Milton Santos em 2013



Fonte: Acervo fotográfico do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) (2013).

De acordo com estudantes da Turma, os estudos coletivos possibilitaram o desenvolvimento da formação humana, como “[...] estudo, trabalho, convivência e gestão” a fim de fortalecer a “[...] qualidade política e acadêmica da formação, nos diferenciamos dos acadêmicos da pedagogia tradicional, cultivando nossa identidade de Educadores do Campo” (GODÓI; GOMES, 2017, p. 170-171).

Nessa possibilidade de desenvolvimento, o Curso de Pedagogia do Campo objetivou formar pedagogos para atuar em diferentes níveis de Educação de assentamentos e acampamentos das comunidades, os quais atenderiam às necessidades e fortaleceriam a identidade das pessoas do campo (MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017).

Os estudantes, provenientes de diferentes regiões, assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária no Paraná, São Paulo e Mato do Grosso do Sul, durante os quatro anos do curso demonstraram profundo compromisso, cuidado e atenção com sua própria formação e do coletivo da turma (MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017, p. 763).

Para desenvolver a formação individual e coletiva, o trabalho é considerado pelo MST como elemento central em sua Pedagogia, pois ensina a “[...] romper com a divisão entre ensino e trabalho, teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, que tem marcado a perpetuação da sociedade dividida em classes [...]” (ARENHART, 2007 apud GODÓI; GOMES, 2017, p. 172).

Assim, o trabalho pode envolver a coletividade na organização do ensino e possibilitar o desenvolvimento das responsabilidades individuais no convívio coletivo (GODÓI; GOMES, 2017). Nesse sentido, o trabalho coletivo foi a essência das atividades desenvolvidas na Escola Milton Santos (EMS) em Maringá-PR.

Durante os quatros anos de Curso, os estudantes tiveram diversas vivências formativas e coletivas: viagens pedagógicas, elaboração de trabalhos acadêmicos, participação em lutas sociais, estudos, estágios supervisionados, reuniões, em eventos, realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso, vivências culturais, na qual, atuação efetiva dos integrantes do GEEI e do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM (CHAVES; MAYER; KORCZAK, 2017; GODÓI; GOMES, 2017; MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017).

O Grupo GEEI, do qual participamos, vivenciou com os estudantes momentos coletivos de estudos, como registrado na Figura 7. A vivência formativa no bloco I-12 da UEM teve como finalidade refletir sobre os espaços educativos dos assentamentos. A riqueza e a grandiosidade de um trabalho como este certamente encontram dificuldade reais e materiais, como as dos estudantes, mas estas não foram obstáculos para que o conhecimento, a beleza, a arte e o encanto por músicas, poesias e histórias fossem apresentados à Turma (Figura 8).

Figura 8 – Integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil, Patrícia Laís de Souza e Kathia Maria Amarantes, junto aos estudantes do Curso Aline Ruas Pasqual e Vanderlei Alves Fortes, em momentos de estudos no Bloco I-12 da Universidade Estadual de Maringá, em 7 de março de 2016



Fonte: Acervo fotográfico do GEEI (2016).

O processo de ensino ao acesso ao conhecimento e sua apropriação constituem a partir da socialização de experiências. Os momentos de estudos e reflexões com a Turma foram repletos de sentido e significado, porque reafirmamos nosso entendimento que o desenvolvimento acontece nas relações sociais, “pela atividade humana desenvolvida ao longo do tempo, humanizamo-nos” (MELLO, 2007, p. 86). Isto é,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Destacada a necessidade de estudos contínuos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, é possível que os professores mediadores do processo educativo possam promover ações pedagógicas que desenvolvem as capacidades plenas dos alunos. A composição dos recursos didáticos e a organização do espaço configuram em excelentes conteúdos, estratégias e recursos para apresentarmos às crianças as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011a).

Desse modo, foi possível vivenciar com os estudantes do Curso de Pedagogia do Campo momentos de reflexões afetos às possibilidades de intervenções pedagógicas que garantirão o acesso à cultura elaborada pela humanidade da Ciência e da Arte (Figura 9).

Figura 9 – Turma Iraci Salete Strack e Dra. Marta Chaves em uma das disciplinas do curso de graduação em Pedagogia, na Escola Milton Santos em 2013



Fonte: Acervo fotográfico do GEEI (2013).

Na Figura 9, podemos visualizar a Turma de Educadores do Campo em reflexões sobre a composição dos espaços; pontuamos que as flores e os sorrisos

expressam a possibilidade de sensibilidade e ensino, pois cabe à Educação organizar-se para cumprir seu papel. As atividades consideradas mais simples, nesse caso materializadas em flores, até as atividades anunciadas como mais complexas, as leituras e escrituras de textos, devem ser organizadas e planejadas de maneira a promover a aprendizagem.

Nesse sentido, de acordo com os estudos do GEEI, os encontros coletivos contribuem para o processo educativo, pois nas vivências podemos dialogar, orientar o outro e com este aprender, isto é, por meio das vivências podemos desenvolver as funções psicológicas superiores como memória, atenção, linguagem, conduta. Participamos também das reuniões pedagógicas, como ilustra a Figura 10, a fim de estudarmos as intervenções pedagógicas que poderiam ser organizadas para e com as crianças, jovens e adultos dos assentamentos.

Figura 10 – Profs. Coordenadoras do Curso: Dra. Maria Christine Berdusco Menezes, Dra. Marta Chaves, Dra. Rosângela Célia Faustino e a integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) Heloísa Marques Cardoso Nunes, na Escola Minton Santos de Agroecologia (EMS) em 9 de junho de 2014



Fonte: Acervo fotográfico do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) (2014).

Os encontros reafirmam nossa defesa da necessidade de uma formação continuada, momento em que é possível, com base em um referencial teórico, “[...] reavaliar as práticas educativas efetuadas nas unidades escolares, as quais em nada são facilitadas, dado o esforço contínuo do sistema capitalista para secundarizar o conhecimento” (CHAVES, 2014a, p. 123). Para não reafirmar a lógica capitalista, há necessidade de ampliar

[...] a experiência da criança, caso se queria criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

A fim de ampliar nossas experiências, vivenciamos com os estudantes momentos enriquecedores. Como defendeu o pedagogo russo Anton Semionovich Makarenko (1888-1939)¹⁷: “Nós devemos formar também uma pessoa que seja obrigatoriamente feliz”. Compreendemos que a vivência cultural registrada na Figura 11 contribui para a ampliação do vocabulário, o favorecimento da apreciação pela leitura e garantir que o ensino oportunize o aprimoramento das capacidades para além daquilo que apropriamos.

¹⁷ O pedagogo russo Anton Semionovich Makarenko (1888-1939) é tema de pesquisa no GEEI. Dentre os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo e orientados pela Prof. Dra. Marta Chaves citamos “Makarenko: estudos e reflexões sobre as Conferências para a Educação Infantil” (SANTOS, P. 2013), “Makarenko e a Educação: Estudos iniciais dos Poemas Pedagógicos” (SANTOS, J. 2013), “Proposições e Orientações de Makarenko: uma proposta de estudos sobre a relação entre a conduta de familiares e ação da criança na Educação Infantil” (SOUZA, 2015), “Proposições e orientações de Makarenko: estudos sobre a educação familiar e a formação da criança na Educação Infantil” (SOUZA, 2016), “Proposições de Makarenko: estudos iniciais das Conferências sobre a Educação Infantil e orientações aos familiares do Assentamento Eli Vive” (FORTES, 2016).

Figura 11 – Turma Iraci Salete Strack e membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil na Vivência Cultural no Cinema, no Shopping Catuaí de Maringá, com o objetivo de assistir ao filme “Deuses do Egito”¹⁸, em 5 de março de 2016



Fonte: Acervo fotográfico do GEEI (2016).

Na Figura 11, para aprimorar nossas experiências de coletividade e afetividade, tivemos uma vivência cultural em que reafirmamos os escritos de Vigotski (2003, p. 239) que: “A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança”.

Diante das manifestações de alegria dos estudantes, reafirmamos o quanto a função do professor é fundamental para a formação das crianças, jovens e adultos em busca de uma Educação de excelência, fator que se reitera em cada sorriso, que ao ter acesso aos livros, filmes e documentários, manifesta seus sentimentos e opiniões argumentais, pois são os conhecimentos se aprimorando por meio da convivência.

¹⁸ Ficha técnica do filme “Deuses do Egito”: Ano produção: 2016; dirigido por Alex Proyas; Estreia em 25 de fevereiro de 2016 (Brasil); Duração: 127 minutos; Classificação: Não recomendado para menores de 12 anos; Gênero: Aventura Fantasia; Países de Origem: Austrália, Estados Unidos da América (Fonte: <<https://filmow.com/deuses-do-egito-t80362/ficha-tecnica/>>).

Assim como justificamos anteriormente, a Literatura e a Arte expressas nos versos, poesias, músicas, histórias, parlendas, danças, filmes são estratégias didáticas de encantamento para as crianças, que o professor pode planejar intencionalmente para alcançar os objetivos previamente estabelecidos em estudos alicerçados em um referencial teórico. Advertimos para a necessidade de os estudantes terem acesso às intervenções pedagógicas afetivas e sensíveis, como revelam os passos de leveza da bailarina na Figura 12.

Figura 12 – Maria Rita Brenda Ayala em uma apresentação de Balé como expressão de Arte, para os estudantes da Turma Iraci Salete na Escola Milton Santos, em 15 de outubro de 2013



Fonte: Acervo fotográfico do GEEI (2013).

A Literatura Infantil e a Música, expressões da Arte, figuram como elementos essenciais de uma Educação cuja finalidade é proporcionar às crianças, independentemente de sua faixa etária ou condição social, o que há de mais elaborado pela humanidade, favorecendo o desenvolvimento das capacidades humanas superiores, dentre as quais a atenção, a imaginação, a concentração e a criação em contraposição à miséria que permeia nossa realidade.

Além dessa organização especial, que pode favorecer a atenção, a memória, e a linguagem, tivemos também momentos de estudos e diálogos em ambientes externos e internos da universidade. Citamos a visita ao Parque do Japão de Maringá, as idas às Bibliotecas e Sebos de Maringá, os estudos na Biblioteca Central da UEM, almoços no Restaurante Universitário (RU) para favorecer a convivência e a apropriação das riquezas da humanidade (Figura 13).

Figura 13 – Turma Iraci Salete Strack e membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil na Vivência Cultural, em ambientes internos da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 21 de março de 2016



Fonte: Acervo fotográfico do GEEI (2016).

Na Figura 13, espaço externo da universidade, foi possível observar o envolvimento dos estudantes, sendo possível afirmar que todos, independentemente da região onde moram, da classe econômica a que pertencem, são capazes de se apropriar e desenvolver tudo o que lhes é apresentado. Nesse contexto, os encontros são possibilidade indispensável para desenvolver a oralidade, as expressões, a socialização e as capacidades humanas, como a memória e a atenção.

As vivências de estudos nos espaços da universidade desenvolvem o espírito de pertencimento dos estudantes, pois a luta contínua do MST é para uma Educação

plena para todos, em especial para o acesso ao ensino superior. Assim, outra vivência na UEM, pontualmente no Bloco I-12, nos dias 12 a 14 de setembro de 2016, foi o evento intitulado “Política Educacional e Educação do Campo: Semana da Pedagogia do Campo/I Encontro do PIBID – Diversidade”. Nele, estiveram presentes educandos do Curso, militantes do MST, indígenas, bolsistas do PIBID – Diversidade e professores (Figura 14).

Figura 14 – Turma Iraci Salete Strack e membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) no evento “Política Educacional e Educação do Campo: Semana da Pedagogia do Campo/I Encontro do PIBID – Diversidade”, de 12 a 14 de setembro de 2016



Fonte: Acervo fotográfico do GEEI (2016).

Na Figura 14, visualizamos a turma de educadores do campo com os integrantes do GEEI próximos ao local onde ocorreram as atividades do evento “Política Educacional e Educação do Campo” organizado pelos estudantes da Turma de Pedagogia do Campo. Ali, houve exposição das produções do PIBID –

Diversidade, de artesanatos e de fotografias da cultura indígena paranaense. No final do evento, a Turma organizou a Mística¹⁹ de “encerramento com base na poesia ‘E o que temos a dizer sobre a universidade?’, escrito pelo Coletivo Nacional de Juventude do MST, inspirada no discurso de Ernesto Che Guevara (1928-1967)” (CHAVES; MAYER; KORCZAK, 2017, p. 88).

O desenvolvimento de atividades e reflexões possibilitou o aprimoramento das intervenções nas comunidades e Escolas do Campo, pois foi possível identificar em autores clássicos contribuições para as práticas educativas. Assim, reafirmamos que apresentar estudos implica uma ação educativa que envolve uma escolha que evidencia a necessidade de atenção a um determinado referencial teórico que ampare as decisões e encaminhamentos teórico-metodológicos.

A “Semana de Trabalhos de Conclusão de Curso”, que aconteceu em dezembro de 2016, na UEM, foi para nós a confirmação de que é possível organizar propostas educativas tendo como ponto de partida o mais avançado em diferentes áreas do conhecimento.

As apresentações de trabalhos foram momentos de alegria e emoção (Figura 15), e ao finalizar o curso com a aprovação é para a Turma um sonho realizado. Os estudos coletivos oportunizaram reflexões acerca do compromisso com a Educação e a Luta que os futuros Pedagogos do Campo precisam desenvolver. Desse modo, “Aprendemos que é preciso conhecê-los e valorizá-los; para isso, se faz necessário construir e persistir em uma educação de qualidade, que valorize a identidade Sem Terra e os conhecimentos do campo” (GODÓI; GOMES, 2017, p. 176).

¹⁹ A mística, em harmonia com a religiosidade católica, que foi incorporada ao movimento e transformada em um ritual cultural, político e ideológico. Constitui a busca de diferentes formas de motivação na luta por uma causa justa, procurando aproximar o futuro do presente. Por meio, dessa celebração, os valores são cultivados e transmitidos, a interpretação da realidade social é apresentada, a identidade coletiva reforçada, fortalecendo as convicções dos militantes (CHAVES; MAYER; KORCZAK, 2017).

Figura 15 – Turma Iraci Salete Strack e membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) na Semana de Trabalhos de Conclusão de Curso em na UEM, 2 dezembro de 2016



Fonte: Acervo fotográfico do GEEI (2016).

De acordo com a turma, as pesquisas iniciais de TCC não deveriam se encerrar com o curso, pois podem contribuir com questões “pertinentes a cada comunidade e ao MST de maneira mais ampla ficando como desafio de cada Educador do Campo” (GODÓI; GOMES, 2017, p. 176).

Os estudantes relataram ainda que:

Mesmo diante da conclusão do curso permanece o desafio, para todos os companheiros da turma Iraci Salete Strozak, de avançar na oralidade, na exposição em público, na escrita acadêmica, no respeito aos combinados coletivos, em compreender de formação do MST; e principalmente, assumir sua identidade de classe e dar continuidade ao processo de luta por uma sociedade justa e igualitária, desafiando-se a assumir as tarefas que a História revelar (GODÓI; GOMES, 2017, p. 182-183).

Foram vários momentos relevantes de estudos, pesquisas e diálogos que contribuíram para o nosso desenvolvimento. Dentre estes, ressaltamos a participação do GEEI e da Turma Iraci Salete Strozak em atividades pedagógicas na Ciranda Infantil – Sementes da Esperança –, desenvolvida durante a 13ª Jornada de

Agroecologia, nos dias 4 a 7 de junho de 2014, intitulada Terra Livre de Transgênicos e sem Agrotóxicos – Construindo o Projeto Popular e Soberano para Agricultura, com a participação de cerca de 3.000 pessoas (ARRUDA et al., 2017).

A Jornada de Agroecologia, no estado do Paraná, tem acontecido desde 2001 como resultado de um processo entre os Movimentos Sociais do Campo e Organizações Não-Governamentais, que juntos têm impulsionado a luta pela Terra, Reforma Agrária e a Agroecologia (TARDIN, 2009). Se apresenta como a luta popular pela ação conjunta de os segmentos da sociedade, “[...] estudantes, técnicos, pesquisadores e docentes, partidos políticos progressistas e seus membros detentores de mandados populares, e o movimento ambientalista” (TARDIN, 2009, p. 384).

A vivência na Ciranda Infantil foi essencial para fortalecermos nossos estudos relativos à organização do tempo e do espaço na Educação do Campo e as intervenções pedagógicas com as crianças dos primeiros meses aos 13 anos de idade. Essa experiência nos permitiu compreender o espaço como componente didático, como afirma Chaves (2014b, p. 82):

[...] considero que as salas, os pátios, corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças devem ser organizados com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da Literatura Infantil.

Foram organizados ateliês afetos à Arte e a Literatura, brincadeiras e Contações de Histórias. As atividades foram desdobramentos dos estudos realizados na disciplina “Literatura e Linguagens”, ministrada no Curso pela Profa. Dra. Marta Chaves a partir de reflexões de textos, de autores da Teoria Histórico-Cultural e pesquisadores de instituições de ensino superior do Brasil (MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017) a fim de convidá-los a refletir sobre a composição dos espaços educativos.

Assim, a organização do espaço da Ciranda Infantil contribui para o processo educativo e formativo das crianças Sem Terra enquanto seus familiares participam dos processos de trabalho e formação da Escola. O maior número “foi na 13ª Jornada de Agroecologia, em 2014, com aproximadamente 100 crianças” (ARRUDA et al., 2017, p. 97).

A Ciranda Infantil é organizada em duas modalidades, itinerante e permanente: “[...] itinerante, acompanhando os encontros, mobilizações e reuniões; e fixos constituídos de espaços de formação permanente, sejam em assentamentos e acampamentos, sejam nos Centros de Formação do MST” (MENEZES; FAUSTINO; CHAVES, 2017, p. 766).

A organização de espaços na Ciranda Infantil tem como objetivo contribuir para o processo educativo e formativo das crianças, em que estas têm vivências “de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração” (FORTES, 2016, p. 25). Em nosso entendimento, A organização do espaço na Ciranda Infantil adquiriu sentido e significado se a pensarmos a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, referencial que embasa as intervenções pedagógicas do GEEI. Chaves (2011a) destaca que as elaborações desse referencial favorecem reflexões sobre as intervenções pedagógicas em favor do desenvolvimento das habilidades humanas. Além disto, para esse referencial teórico é função do professor realizar a mediação no processo de desenvolvimento das crianças, garantindo que estas se apropriem do patrimônio cultural humano, como quer Leontiev (1978).

Por meio da organização das vivências e atividades procuramos um ensino que apresente o conhecimento científico e universal para as crianças, visando desenvolver suas funções psicológicas superiores como memória, atenção, linguagem e conduta. Em se tratando dessas capacidades de aquisição e desenvolvimento, estas não estão condicionadas a sua individualidade, mas sim à história dos homens em todos os tempos (CHAVES, 2011a).

Para que as ações na Ciranda Infantil pudessem mobilizar a aprendizagem, procuramos coletivamente discutir e estudar a necessidade de planejar intencionalmente os espaços e intervenções para promover o máximo desenvolvimento das crianças. Nesse propósito de Educação, precisamos vivenciar aquilo que consideramos ser essencial para as crianças, como, por exemplo: intervenções com poesias, músicas, Literatura e a Arte.

Como resultado dos estudos, foi possível observar nos registros dos assentamentos as intervenções pedagógicas com a Contação de história e o recurso didático “Colcha Roda de Conversa”, e compreendemos que as histórias podem contribuir para o desenvolvimento do potencial crítico da criança, levando-a pensar, questionar, e conhecer escritores (CHAVES, 2015a). Nesse âmbito, o trabalho

educativo assume um papel de extrema relevância no sentido de que o constante aperfeiçoamento profissional se torna imprescindível para que nossa prática esteja fundamentada com ações que desafiem e estimulem as crianças no processo de ensino e aprendizagem.

Na Figura 16, podemos observar o desdobramento dos estudos coletivos, em que os profissionais são apresentados às possibilidades de levar as histórias e poesias para os espaços externos dos assentamentos.

Figura 16 – Registro fotográfico de uma intervenção pedagógica com o recurso didático “Colcha Roda de Conversa” em um espaço externo de um assentamento



Fonte: Acervo fotográfico do GEEI (2015).

A Figura 16 ilustra que os espaços externos são excelentes possibilidades onde as crianças podem ouvir histórias à sombra de árvores, conhecer livros de Literatura Infantil especialmente escritos para sua faixa etária e contemplar as pinturas. Por isso, é essencial que sejam organizados a fim de promover o desenvolvimento das crianças.

Ao refletirmos sobre a organização das atividades que seriam propostas pela Ciranda Infantil, devemos considerar o cenário econômico e político social no qual a Pedagogia do Campo está inserida, condição decisiva na organização do trabalho pedagógico. Entretanto, esse fato não deve impossibilitar nossa atuação junto às crianças, e foi isso o que realizamos no Projeto: tentamos proporcionar às crianças ali envolvidas uma Educação de excelência.

Consideramos que as intervenções desenvolvidas deveriam ser pautadas no entendimento de que todo tempo e espaço devem estar repletos de coloridos e sons, aconchegantes, acolhedores, com desenhos, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da Arte, de autores e personagens da Literatura Infantil. Uma das atividades junto às crianças foi o Ateliê Artístico, coordenado pelo Prof. Me. Vinícius Stein, pesquisador do GEEI e suas alunas do curso de graduação em Artes Visuais da UEM: Valeria Mota, Janaina Costa, Maria Eduarda Carrenho Fabrin e Rafaela Barqueiro Domingues.

A Arte é considerada recurso e produção humana a ser ensinada e compreendida nas instituições de Educação Infantil. Assim, aprender a Arte, apreciá-la e dela extrair subsídios para a formação capazes de ampliar o conhecimento e favorecer o pleno desenvolvimento das crianças deve ser uma das principais tarefas educativas (BARROCO; CHAVES, 2010).

Figura 17 – Ateliê de Arte na Ciranda Infantil com o Prof. Me. Vinícius Stein, pesquisador do Grupo de Pesquisa em Estudos em Educação Infantil (GEEI)



Fonte: Acervo fotográfico do GEEI (2014).

Na Figura 17, é possível reafirmar, de acordo com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, que o professor, o adulto mais experiente, pode favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança à medida que transmite o

conhecimento sistematizado e historicamente construído pela humanidade, como quer Leontiev (1978). Sobre essa questão, Leontiev (1978, p. 284) escreve que:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando do trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

A fim de cristalizar o conhecimento em práticas pedagógicas e oportunizar uma Educação humanizadora, o Ateliê Artístico foi organizado em três grupos. No primeiro grupo as crianças estavam envolvidas em trabalhos com argila, tendo como referência as produções do Mestre Vitalino (1909-1963). Outro grupo desenvolveu propostas com a técnica de pintura e de colagem, com reprodução da tela da obra “Futebol”, de Cândido Portinari (1903-1962). Outra equipe fez a reprodução de telas de Alfredo Volpi (1896-1988), com composições geométricas que lembram as formas de bandeirinhas juninas. Salientamos que essas atividades causaram mobilização, encanto e curiosidade nas crianças; era nítido seu entusiasmo para a confecção das bandeiras, recorte e o contato com a tinta.

Para a realização do Ateliê, organizamos o espaço de forma aconchegante e segura, pensado com a variedade de figuras geométricas nos cartazes, com formato de bandeirinhas ao contato visual da criança, para ser harmônico com a obra estudada e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Ao organizarmos as crianças, procuramos garantir que estivessem sentadas para a realização das atividades, como também próximas umas das outras para favorecer a socialização e o diálogo entre si e compartilhar materiais como cola, tesouras, papéis e tintas.

Outra prática pedagógica com as crianças da Ciranda Infantil foram as brincadeiras (Figura 18), pois consideramos que a criança desenvolve noções intelectuais em seus processos interativos, desenvolvendo suas cognições, a afetividade e a interação social, pois o brincar desempenha um grande papel para desenvolvê-las (KISHIMOTO, 2000).

Figura 18 – Jogos e brincadeiras na Ciranda Infantil com o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) durante a 13ª Jornada de Agroecologia, intitulada Terra Livre de Transgênicos e sem Agrotóxicos – Construindo o Projeto Popular e Soberano para Agricultura, em 14 junho de 2014



Fonte: Acervo fotográfico do GEEI (2014).

Na Figura 18, as experiências com as brincadeiras reafirmam os escritos de Vigotski (2008). Este assevera que por meio das brincadeiras as crianças aprendem e se desenvolvem, pois brincando experimentam, criam, recriam, sentem e superam desafios. Além disso, brincar envolve o vínculo afetivo entre o professor e o aluno e com os colegas.

Ressaltamos que foram momentos de alegrias e encanto com as crianças. Compartilhamos o entendimento de Abramowicz e Wajskop (1995) que as crianças precisam de espaço para se movimentar, correr, esconder, se olhar, engatinhar, andar, saltar, pular, experimentar, mexer e até mesmo descansar, desde que essas possibilidades sejam organizadas em um padrão de segurança, estímulo à autonomia e cooperação.

Para as crianças com menos de quatro anos organizamos um espaço com móveis, brinquedos pedagógicos, livros de histórias e intervenções pedagógicas

com música, pois compreendemos que essas intervenções pedagógicas são capazes de potencializar seu desenvolvimento linguístico e intelectual (CHAVES, 2015b).

As estratégias e recursos didáticos, como as práticas educativas, a contação de histórias, as brincadeiras, rodas de conversas, apreciação de produções artísticas com telas, músicas e poesias, pensadas e planejadas com bases nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural podem levar as crianças ao desenvolvimento avançado de aprendizagem e desenvolvimento. Pontuamos que esse referencial se harmoniza com a proposição de que a organização do tempo e do espaço nas instituições escolares pode e deve ser tomada pela Arte, e as áreas internas e externas, espaços em que se expõem painéis, cartazes, murais, móveis, letras, números e ilustrações afetos à natureza e os brinquedos podem ser organizados de modo a expressar cuidados estéticos (CHAVES, 2014b).

Nessa lógica, compreendemos que o trabalho pedagógico se potencializa mediante ações intencionais de ensino. Isto é, “o desenvolvimento está condicionado ao acúmulo de experiência, aos desafios, às ricas ofertas na organização dos procedimentos didáticos [...]” (CHAVES, 2011c, p. 38). Assim, defendemos a necessidade de organizar a rotina, o tempo e o espaço, com estratégias que proporcionam o desenvolvimento das capacidades humanas como memória, atenção e linguagem.

O acompanhamento nas vivências de estudos possibilitou reflexões sobre a organização didática de ensino e as possibilidades formativas e compreender a relação entre a Educação e a formação continuada dos Educadores do campo, especificamente seus enfrentamentos e possibilidades. Propiciou também entender a necessidade de luta coletiva e constante pela socialização dos bens culturais da humanidade, como assevera Leontiev (1978) em seus escritos.

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais sobre esta dissertação, abordando que o espaço físico pode ou não contribuir para uma Educação Humanizadora, cuja organização revela nossas defesas e condutas. Assim, reafirmamos que as experiências de estudos contínuos com os professores pautados em um referencial teórico-metodológico podem contribuir para a recondução das práticas pedagógicas com as crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos sistematizados com base na Teoria Histórico-Cultural, reafirmamos que as instituições de Educação Infantil podem se apresentar como humanizadoras, capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio de intervenções pedagógicas que as aproximem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A partir disso, destacamos nosso objetivo geral de identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a composição dos espaços organizados intencionalmente para crianças dos primeiros meses aos cinco anos, contemplados nesta dissertação.

Nossos estudos iniciais, repletos de sentido e significado, só foram possíveis nas vivências como integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), coordenado pela Prof. Dra. Marta Chaves da Universidade Estadual de Maringá. O Grupo de Pesquisa é essencial em nossa formação profissional, pois com base na Teoria Histórico-Cultural, o GEEI apresenta possibilidades de intervenções pedagógicas para uma Educação Humanizadora, que não reafirme princípios presentes na sociedade vigente.

Nessas vivências, fortalecemos e aprimoramos nossos estudos sobre a organização da rotina, em especial a composição dos espaços, pois essas experiências reafirmam nosso entendimento de que é possível oferecer às crianças aquilo que há de mais elaborado e de mais belo da Ciência e da Arte. Dessa maneira, as vivências junto ao GEEI se justificam como essenciais, porque apresentam sentido e significado aos estudos, como também nos torna verdadeiramente felizes.

Destacamos a essencialidade da formação de professores, pois a recondução das intervenções pedagógicas somente é possível quando os profissionais são orientados por estudos contínuos, pautadas em um referencial, que oportunize reflexões sobre sua ação educativa. Dessa forma, poderá cristalizar em recursos didáticos, seja uma composição de Arte, painel em espaços internos e externos, dentre outras possibilidades.

Para identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do espaço, inicialmente descrevemos o contexto histórico da Educação Infantil na Europa, pontualmente Alemanha, França e Inglaterra, e no Brasil e constatamos que o contexto econômico e político das instituições tenta reafirmar as desigualdades da sociedade, como denunciou Brecht (1993). Assim, identificamos

que as iniciativas de espaços educativos foram possíveis mediante a luta da classe trabalhadora quando, em 1980, o Estado intensificou a expansão da rede de creches públicas. Descrever o contexto histórico em que se desenvolveram as instituições educativas para as crianças com menos de cinco anos, um dos objetivos específicos desta dissertação, reafirma a nossa escolha metodológica pela Ciência da História, pois esse fundamento não desconsidera as condições objetivas que influenciam a constituição desses espaços.

Nesse sentido, após a Constituição de 1988 e a promulgação da LDB nº 9.394, foram desenvolvidos documentos para orientar práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Nesta dissertação, refletimos sobre como se apresenta a temática espaço em documentos orientadores como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Podemos afirmar que esses documentos apresentam avanços para as instituições, mas em seus discursos reforçam as desigualdades do sistema capitalista.

Diante do exposto, verificamos, nas produções acadêmicas, que os escritos, em sua maioria pesquisas de campo, tratam da organização da rotina como contribuinte para o desenvolvimento infantil. Das 14 dissertações sistematizadas, somente um trabalho versa sobre a Teoria Histórico-Cultural como referencial das argumentações, tendo como defesa uma Educação de excelência; as demais investigações mencionam a referida Teoria em harmonia com outras perspectivas teóricas, com base na teoria piagetiana e walloniana.

Cabe ressaltar que as produções acadêmicas consideram o espaço externo amplo como local de correr e brincar, momento em que as crianças gostam de estar, mas conforme as pesquisas, as crianças geralmente não têm acesso a eles. As dissertações e teses não mencionam o Jardim enquanto prática pedagógica, como possibilidade de intervenção educativa para as crianças.

Realizadas tais ponderações, percebemos nos espaços de ensino que os arranjos não permitem a interação entre as crianças, o que impossibilita a sua apropriação dos espaços por meio de objetos. Reflexo concreto dessa assertiva é o projeto arquitetônico das instituições de Educação Infantil, com ambientes como modo de controle, com as salas organizadas com filas e corredores de circulação estreitos.

Nesses estudos, identificamos como necessário um trabalho educativo com base na apresentação de modelos mais avançados de desenvolvimento ao longo da

humanidade. Dessa forma, explicitamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a consolidação dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil a fim de possibilitar uma Educação humanizadora.

Apresentar uma proposta de trabalho que favoreça uma Educação de excelência requer um estudo contínuo pautado em um referencial teórico. Esse é a premissa fundamental para pensarmos uma Educação enquanto espaço capaz de possibilitar o acesso os bens negados às crianças. Assim, defendemos que por meio de um trabalho intencional podemos refletir sobre o que está posto na sociedade vigente.

Nesta dissertação, exemplificamos os estudos na formação continuada do município de Telêmaco Borba-PR e as vivências formativas com a Turma de Pedagogia para Educadores do Campo como fundamentais. Por meio dessas experiências, reafirmamos que a Ciência e da Arte devem orientar as intervenções pedagógicas, porque possibilitam o desenvolvimento pleno das crianças, mesmo em situações adversas.

Consideramos que a formação continuada em Telêmaco Borba-PR é expressão máxima de que é possível organizar intencionalmente intervenções pedagógicas para possibilitar uma Educação humanizadora. No trabalho desenvolvido no município houve manifestação de beleza, harmonia, encanto e alegria, tudo o que queremos apresentar para todas as crianças.

Tais reflexões e preocupações propostas nas vivências junto ao Curso de Pedagogia de Educadores do Campo acentuam a importância da formação continuada. Reafirmamos que os estudos contínuos com o respaldo de um referencial teórico possibilitarão um desdobramento teórico-metodológico nas intervenções pedagógicas.

Nessa perspectiva, em concordância com Chaves (2014b), estudiosa da Teoria Histórico-Cultural, consideramos que a Educação Infantil pode e deve ser caracterizada pela afetividade e por ambientes verdadeiramente acolhedores e educativos. Para tanto, faz-se necessária uma atenção apurada e sensível dos profissionais que atuam com as crianças para todos os elementos que estão postos nos espaços internos e externos, isto é, o modo como são organizados os materiais,

os móveis e a forma como as crianças e adultos ocupam e interagem com esses espaços. Isso revela, de modo não consciente, uma concepção pedagógica.

Sendo assim, compreendemos que a organização do tempo e do espaço por vezes precisa ser reconduzida, e precisamos estar atentos com nosso comportamento na presença das crianças, desde sua recepção na instituição até as atividades consideradas pedagógicas. Nessa acepção, firmamos a defesa de que as instituições educativas apenas se justificam caso se constituam em espaço de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, ocupando-se de traduzir, em conteúdos e procedimentos didáticos, as máximas elaborações humanas.

Nesse sentido, defendemos uma proposta de Educação humanizadora de forma intencional que discuta as potencialidades das crianças. Consideramos que os espaços devem estar repletos de coloridos e sons, aconchegante, acolhedor, desenhos, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da Literatura Infantil. Essa organização, em oposição à ideia de assistencialismo que educa para subserviência, apresenta-se como condição elementar para uma Educação plena, capaz de romper com os limites impostos pela carência de recursos (CHAVES, 2014a).

Constatamos que o espaço deve ser organizado em uma perspectiva de Educação humanizadora, pois sua organização se justifica enquanto componente didático que pode favorecer o pleno desenvolvimento das crianças dos primeiros meses aos cinco anos. Nesse raciocínio, os jardins são entendidos como prática pedagógica que pode contribuir com o desenvolvimento das crianças quando amparados no princípio de potencialidade e da promoção intelectual.

Entendemos que a Ciência da História e a Teoria Histórico-Cultural apresentam subsídios para refletirmos sobre os desafios da escola na atualidade, pois nos instrumentalizam para a realização de intervenções com o propósito de uma Educação humanizadora e, de modo particular, na reflexão sobre as possibilidades de encantos e aprendizagem por meio da organização da rotina para o desenvolvimento das crianças.

Assim, no conjunto destes estudos e vivências, reafirmamos que a Educação só poderá ser emancipadora se associada aos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade à disposição de todos. O esmero e a organização do espaço podem ser expressão daquilo que se entende por mais elaborado, conforme Leontiev (1978). Um desafio, sem dúvida, sobretudo neste início de século XXI, em

que há o acúmulo de riqueza para alguns e a extensão da miséria para outros.

A superação do cenário de miséria e a possibilidade de uma Educação humanizadora têm como elemento essencial a formação docente, que na condição de adulto mais experiente é o mediador do conhecimento sistematizado para as crianças. Nessa acepção, compartilhamos a ideia de Chaves (2014a) que as experiências de formação continuada são valiosas, pois coletivamente, pode-se vislumbrar a possibilidade reorganização das ações pedagógicas para garantir uma Educação plena.

Diante desse desafio posto na atualidade, a formação continuada é essencial, porque a atuação dos docentes pode favorecer o desenvolvimento e a emancipação das crianças. Ao refletir sobre questões afetas à formação e atuação dos professores, devemos considerar o cenário econômico e político no qual as instituições e os educadores estão inseridos, assumindo, a partir desses elementos, um referencial teórico capaz de analisar e desvelar tal conjuntura.

Portanto, pensarmos a organização da rotina, em especial a composição dos espaços internos e externos no interior dos espaços educativos, em um tempo em que a miséria se apresenta em diferentes aspectos, é condição elementar para a promoção intelectual de professores e crianças no intuito de desenvolver o espírito ativo, sensível e estético, capacidades humanas que contribuem para sua aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. Os espaços físicos. In: _____. **Educação Infantil**: Creches Atividades para crianças de zero a seis anos. Maringá: Moderna, 1995. p. 30-55.

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. Os espaços físicos. In: _____. **Educação Infantil**: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999. p. 30-54.

ABREU, M. D. **Os significados da rotina na creche**: com a palavra coordenadora pedagógica, educadora e pesquisadora. 2014. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

ALMEIDA, S. E. S. **Participação de crianças nas rotinas da Educação Infantil**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 4, n. 2, p. 125-137, set. 2012.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D.; STEYER V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. São José: Ulbra, 2001. p. 23-47.

ARALDI, M. **Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos**: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ARRUDA, C. A.; GONÇALVES, J.; SILVIA, N.; GUHUR, D. M. P. O programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID – Diversidade na formação da Turma Iraci Salete Strozak. In: GUHUR, D. M. P.; RAMOS, L. S.; SOARES, J. A. (Org.). **Vivências pedagógicas e coletivas turma de Pedagogia Iraci S. Strozak**: os doze anos de luta para a efetivação do curso e seu processo formativo. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2017. p. 95-107.

ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (Re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 13-36.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.

BARROCO, S. M. S.; CHAVES, M. A arte e suas contribuições para a escolarização e desenvolvimento de alunos e professores. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 127-148.

BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 57-72.

BATISTA, R. A rotina na Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **Periódicos Zero a Seis**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 53-67, ago./dez. 2008.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.

BONDIOLI, A.; GARIBOLDI, A. A vida cotidiana na creche. In: _____. **Ideias orientadoras para a creche a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-24.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil** promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. 3. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 01/99 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRECHT, B. **Histórias do senhor Keuner**. Lisboa: Hiena, 1993.

BRITES, O. **Imagens da Infância**: São Paulo e Rio de Janeiro, 1930 a 1950. 1999. 230 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CLAUDY, C. KAERCHER, G. E. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 107-132.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na Área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil Pós LDB**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 19-50.

CHAVES, M. **Reflexões sobre história e educação**: a luta revolucionária no teatro de Bertolt Brecht. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 72-85.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: _____. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011a. p. 97-106.

CHAVES, M. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2011. Maringá. **Anais eletrônicos**... Maringá: UEM/PPE, 2011b. p. 1. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/G004.pdf>. Acesso em: 5 maio 2017.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. Araraquara, 2011. 71 f. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara, 2011c.

CHAVES, M. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 11., 2012. Maringá. **Anais eletrônicos**... Maringá: UEM/PPE, 2012. p. 1-2. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/gp/04_CHAVES.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

CHAVES, M. **Reflexões sobre a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil**: contribuições dos escritos clássicos da Teoria Histórico-Cultural e possibilidades de intervenções pedagógicas. Telêmaco Borba: SME, 2013 (Comunicação oral).

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a. p. 119-139.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014b. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

CHAVES, M. Contar história de autores e personagens: realizações pedagógicas de encantos e ensino. In: TOZETTO, S. S. **Professores em formação**: saberes, práticas e desafios. Curitiba: InterSaberes, 2015a. p. 210-236.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan./abr. 2015b.

CHAVES, M.; BITTENCOURT, S.; LUPPI, S. C. G. Organização do espaço: encantos e aprendizagens para as crianças. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. de; FERRAREZA, S. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores**: estudos de intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2012. p. 55-62.

CHAVES, M.; FRUGERIO, Â. V. O.; OLIVEIRA, E. S.; DIAS, V. E. L. O espaço e o tempo para brincar e aprender. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. de; FERRAREZE, S. **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores**: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2012. p. 45-53.

CHAVES, M.; MAX, A.; MOURA, D. C.; WALDMAN, S. C.; SUAREZ, T. A. M. **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na educação infantil. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2016.

CHAVES, M.; STEIN, V.; SILVA, C. A. Literatura Infantil e a formação de professores e crianças, Criadores e criativos. In: YAEHASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M. (Org.). **A psicopedagogia e o processo de ensino-aprendizagem: da Educação Infantil ao Ensino Superior**. Curitiba: CRV, 2014. p. 15-26.

CHAVES, A. L. O.; MAYER, C. R.; KORCZAK, M. Vivências formativas coletivas da Turma Iraci Salete Strozak. In: GUHUR, D. M. P.; RAMOS, L. S.; SOARES, J. A. (Org.). **Vivências pedagógicas e coletivas turma de Pedagogia Iraci S. Strozak: os doze anos de luta para a efetivação do curso e seu processo formativo**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2017. p. 81-94.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola: as idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CRAIDY, C. M. **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUTRA, N. R.; GUHUR, D. M. P. O curso de Pedagogia do Campo da UEM/Escola Milton Santos/Pronera: Projeto e trajetória. In: GUHUR, D. M. P.; RAMOS, L. S.; SOARES, J. A. (Org.). **Vivências pedagógicas e coletivas turma de Pedagogia Iraci S. Strozak: os doze anos de luta para a efetivação do curso e seu processo formativo**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2017. p. 23-40.

EVANGELISTA, A. S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil**. 2016. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós LDB**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FORTES, V. A. **Proposições de Makarenko**: estudos iniciais das Conferências Sobre A Educação Infantil e orientações aos familiares do Assentamento Eli Vive. 2016. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

FRIDMANN, A. Organização do ambiente: educador cria condições de mudanças no espaço-tempo do aprender. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 7-10, jul./set. 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: _____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 375-413.

GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 93-103.

GODÓI, J. C.; GOMES, K. Balanço do processo de formação: avanços, limites e desafios para a Turma Iraci Salete Strozak. In: GUHUR, D. M. P; RAMOS, L. S.; SOARES, J. A. (Org.). **Vivências pedagógicas e coletivas turma de Pedagogia Iraci S. Strozak**: os doze anos de luta para a efetivação do curso e seu processo formativo. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2017. p. 169-183.

HOFFMANN, J. **Ação educativa na creche**. Porto Alegre: Mediação, 1995 (Cadernos Educação Infantil, v. 1).

HORN, M. G. S. A solidária parceria entre espaço e educador. In: _____. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13-41.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-43.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 77-81, ago. 1986.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991. p. 49-57.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-19, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARA, Â. M. de B.; MOLINA, A. A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. de A. A. de; GONZAGA, M. T. C. (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 121- 172.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

MARAFON, D. Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 7., 2009. Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2009. p. 1-22. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, M. C. de. **História Social da Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-80.

MARSÍGLIA, A. C. G. A intervenção em uma instituição de educação infantil. In: _____. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 61-66.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, R. C. **A organização do espaço na educação infantil**: o que contam as crianças? 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: (I-Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEDRADO, J. B. **A prática do registro de uma turma de Educação Infantil: sentido e significados atribuídos pelas crianças e suas professoras**. 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M. Formação de pedagogos para a Educação do Campo: uma trajetória de lutas e a experiência da UEM-PR. In: GUHUR, D. M. P.; RAMOS, L. S.; SOARES, J. A. (Org.). **Vivências pedagógicas e coletivas turma de Pedagogia Iraci S. Strozak: os doze anos de luta para a efetivação do curso e seu processo formativo**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2017. p. 145-167.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, n. 1, v. 14, p. 7-25, 2001.

MOURA, M. C. **A rotina de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil e as especificidades infantis**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, E. C. M. **A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Guarapuava-PR: invisibilidades e silenciamentos**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

NUNES, H. M. C. **Há jardins e flores para as crianças?** Estudos iniciais sobre a organização do tempo e do espaço nas Instituições de Educação Infantil. Maringá: Universidade Estadual de Maringá; Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq; Fundação Araucária, 2013.

NUNES, H. M. C. **Organização da rotina**: possibilidade de reflexão sobre a constituição do espaço e aprendizagem na Educação Infantil. 2016. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Z. de M. et al. A organização do tempo e do espaço de atividades. In: _____. **Creches**: crianças, faz de conta & Cia. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. p. 75-88.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil uma questão para o Debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil Pós LDB**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 5-18.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED/PR, 2015.

PAVEZI, N. P. **Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: uma abordagem marxista**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PROENÇA, M. A. de R. A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, São Paulo, ano 2, n. 4, p. 13-15, abr./jul. 2004.

RODRIGUES, C. O. **A construção das rotinas**: caminhos para uma educação infantil de qualidade. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

RUIZ, J. O surgimento da creche: uma construção social e histórica. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011. p. 23-74.

SANTOS, J. S. **Makarenko e a Educação**: Estudos iniciais dos Poemas Pedagógicos. 2013. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SANTOS, P. K. R. **Makarenko**: estudos e reflexões sobre as Conferências para a Educação Infantil. 2013. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SILVA, J. C. **Práticas educativas**: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

SITTA, K. F. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil**. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos, 2008.

SOARES, F. K.; REIS, M. B. F. Educação e diversidade: uma análise das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 4.; SEMANA DE LETRAS, 13.; SEMANA DE PEDAGOGIA, 15.; SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX) – “EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: (RE) SIGNIFICANDO O CONHECIMENTO”, 1.; 2015. Inhumas. **Anais....** Inhumas: UEG, 2015. p. 83-93. Disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/download/4981/2822>>. Acesso em: 18 out. 2017.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o enfoque Histórico-cultural**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, N. C. **Rotinas e mediações na pré-escola**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2013.

SOUZA, P. L. **Proposições e Orientações de Makarenko**: uma proposta de estudos sobre a relação entre a conduta de familiares e ação da criança na Educação Infantil. Maringá: Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq. Universidade Estadual de Maringá; Fundação Araucária, Maringá, 2015.

SOUZA, P. L. **Proposições e orientações de Makarenko**: estudos sobre a educação familiar e a formação da criança na Educação Infantil. 2016. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

TARDIN, J. M. Jornada de Agroecologia: Camponesas e Camponeses em Movimento Construindo o Sustento da Vida e a Transformação da Sociedade. **Revista Brasileira de Agroecologia**, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 282-386, dez. 2009.

TUSSI, D. **O espaço e o currículo**: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

WALLON, A. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILDEMBERG, M. P. **Rotina e instrumentos pedagógicos na Educação Infantil:** “para além da sala de aula”. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

WOLFF, G. **A prática docente e a organização tempo/espço na pré-escola.** 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

XAVIER, M. C. **Manifesto dos pioneiros da educação:** um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 1932.