

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

HELOÍSA MARQUES CARDOSO NUNES

**ORGANIZAÇÃO DA ROTINA: POSSIBILIDADE DE REFLEXÕES SOBRE A
CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ
2016

HELOÍSA MARQUES CARDOSO NUNES

**ORGANIZAÇÃO DA ROTINA: POSSIBILIDADE DE REFLEXÕES SOBRE A
CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia na
disciplina 4728 – Trabalho de Conclusão
de Curso como requisito parcial para
cumprimento das atividades exigidas.

Coordenação: Professora Dra. Cristina de
Amorim Machado e Professora Dra. Aline
Frollini Lunardelli Lara

Orientação: Professora Dra. Marta Chaves.

MARINGÁ
2016

HELOÍSA MARQUES CARDOSO NUNES

**ORGANIZAÇÃO DA ROTINA: POSSIBILIDADE DE REFLEXÕES SOBRE A
CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Estadual de Maringá como
requisito parcial para a obtenção do título de
Graduação em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Aparecida Meire Calegari Falco
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Me. Vinícius Stein
Universidade Estadual de Maringá

Maringá, 04 de Fevereiro de 2016.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino e meu guia. Aos meus pais, Dirceu e Marilda, e ao meu namorado Renan que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

No decorrer da minha trajetória pessoal e acadêmica, algumas pessoas foram essenciais, pois acredito que sem elas a conclusão desta etapa e o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) na Universidade da qual pertencemos não teriam acontecido com o mesmo significado. De maneira especial, agradeço:

Em primeiro lugar a **Deus**, que a mim atribuiu alma e missões pelas quais já sabia que eu iria batalhar e vencer. Agradecer é pouco. Por isso lutar, conquistar, vencer e até mesmo cair e perder, e o principal, viver é o meu modo de agradecer. E como descreve a letra de uma música do Padre Fábio de Melo: “[...] Toda Honra e toda glória, é Dele a vitória alcançada em minha vida”.

Aos meus pais, **Dirceu Nunes** e **Marilda Marques Cardoso**, pelo apoio, incentivo, paciência, por todos os ensinamentos e princípios. Por ensinarem que devemos dedicar o nosso melhor em tudo o que nos propomos a fazer. O cuidado e dedicação foi que deram, em alguns momentos, a esperança para seguir. A presença de vocês significou segurança e certeza da que não estou sozinha nessa caminhada.

Ao meu namorado, **Renan Cardozo de Souza**, pessoa com quem amo partilhar a vida. Obrigada pelo carinho, paciência, incentivo e atenção. Agradeço por dividir comigo os planos e sonhos para o futuro, por compartilhar comigo a alegria das minhas conquistas, e ainda me deixar fazer parte das suas. Todo esse tempo juntos de forma especial e carinhosa me deu força e coragem para continuar.

À minha família, avós, tios, primos, sobrinhos, sogros, cunhados, em especial aos meus padrinhos **Mariluci Cardoso Amaral** e **José Roberto Amaral**, por sempre me auxiliarem nos momentos em que mais precisei, que não descansaram na torcida, e que certamente oraram dias e noites para que Deus estivesse comigo.

À **Dra. Marta Chaves**, minha orientadora, amiga e mãe, companheira de caminhada ao longo da minha trajetória acadêmica. Posso dizer que a minha formação,

inclusive a pessoal, não teria sido a mesma sem a senhora. Agradeço por me apresentar sua família, que sempre me tratou com muito respeito, amor e carinho. Como descreve a música “[...] Teremos coisas bonitas pra contar e até lá vamos viver temos muito ainda por fazer. Não olhe pra trás apenas começamos, o mundo começa agora” (LEGIÃO URBANA).

Ao querido **GEEI**, Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil, por me fazer acreditar em uma educação de excelência e humanizadora e por serem como uma família que apoia, consola, dá força e se alegra com minhas conquistas. Em especial, agradeço as minhas colegas **Patrícia Laís de Souza** e **Paula Gonçalves Felício**, que nestes últimos anos me ensinaram a grandeza da palavra amizade, ensinaram-me a ver a vida com outros olhos, enchendo de alegria meus dias.

Às minhas queridas amigas **Leandra Cristina de Luca** e **Heloíse Martins Machado** que estiveram ao meu lado durante os quatro anos e dividiram comigo um mesmo sonho, pela amizade, união, força e pelos momentos maravilhosos que me proporcionaram. Em especial, à minha eterna dupla, **Ana Paula Evangelista**, que esta ao meu lado há 15 anos e acompanhou meu crescimento enquanto pessoa, amiga e estudante, em busca de novas conquistas e novos sonhos. Motivadora em todos os momentos, agradeço por ter me mostrado o quanto devemos encarar os desafios que a vida nos proporciona com fé, coragem e persistência.

Às irmãs de coração que a vida me deu, **Emilly Campina dos Santos** e **Ana Claudia Ramin Silva**, por estarem ao meu lado desde a minha infância, com paciência e confiança, agradeço pela convivência e amparo do dia-a-dia.

Ao grupo de amigos do Clube Olímpico de Maringá, amigos que nos dão palavras de coragem e que lutam para nos ver felizes, a família que Deus nos permitiu escolher, que desde o início torceram por todas estas conquistas.

A todos os professores que contribuíram para minha formação, pois se não fossem seus ensinamentos não me seria possível a finalização desta trajetória, e início de outra. Em especial, à **Dra. Aparecida Meire Calegari Falco** e ao **Me. Vinícius Stein** por aceitaram o convite para compor a banca examinadora do trabalho, pelas oportunidades de estudos e as preciosas contribuições apresentadas.

“[...] Tem gente que está do mesmo lado que você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Tem gente enganando a gente
Veja a nossa vida como está
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança!”

RENATO RUSSO

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

RESUMO

Neste trabalho discorreremos sobre a organização da rotina. O estudo teve por objetivo sistematizar estudos afetos à organização do tempo e espaço e apresentar possibilidade de reflexões sobre a constituição do espaço e aprendizagem na Educação Infantil. O presente estudo de cunho bibliográfico se ampara nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, onde há a premissa de valorização do professor e orientação para um trabalho em uma perspectiva de humanização. Discutimos questões relativas aos aspectos históricos referentes à consolidação das primeiras instituições de Educação Infantil, em especial, na realidade brasileira. Verificamos as proposições encontradas em produções acadêmicas afetas à organização da rotina no ensino de Educação Infantil, assim como, discorreremos sobre o jardim como possibilidade para a composição dos espaços educativos. Constatamos que a rotina deve sensibilizar, encantar e ensinar, o que justifica a atenção a uma proposta de formação docente amparada em estudos contínuos, em uma perspectiva de educação humanizadora, a fim de favorecer intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Organização da rotina (tempo e espaço).

NUNES, H. M. C. **Organization of the routine**: possibility of enchanting and learning in children's education. 2016. 43p. Undergraduation Monography – Universidade Estadual de Maringá. Advisor: PhD. Marta Chaves. Maringá, 2016.

ABSTRACT

In this paper, we discuss the organization of the routine aiming at systematizing the studies regarding the organization of time and space. This study also presents reflections about the constitution of the space in children's education. This study has a bibliographic character and is supported by the tenets of Historic cultural theory, whose basic premise is the value of the teacher and the orientation towards a work for humanization. In this paper, we discuss innumerable questions related to historical aspects regarding the consolidation of the first institutions for childcare in Brazil. We also present the propositions found in previous scholarly researches on the topic of routine organization and children's education, as well as present a discussion on how the garden can be an education space. Finally, we state that the routine must be appealing in the education process. This is justified within the scope of studies regarding education as a humanizing process, in order to favor educational interventions capable of promoting learning and development on the students.

Key words: Children's education. Historic cultural theory. Routine organization (time and space).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E ASPECTOS HISTÓRICOS: DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA ATUALIDADE	17
2.1	AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO: PERCORRENDO A HISTÓRIA.....	18
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL E A REALIDADE BRASILEIRA: REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS PARA A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA ATUALIDADE.....	22
3	ORGANIZAÇÃO DA ROTINA: TEMPO PARA APRENDER E ESPAÇO PARA DESENVOLVER	27
3.1	ORGANIZAÇÃO DA ROTINA E O JARDIM: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA SENSIBILIZAR, MOBILIZAR, ENCANTAR E ENSINAR.....	28
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
	REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a realização deste estudo, relacionado à organização do tempo e do espaço na escola, desenvolveu-se ao longo de nossa trajetória acadêmica, em especial, no primeiro ano da graduação (2012) no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), quando também ingressamos ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)¹ coordenado pela professora Dra. Marta Chaves². Esta trajetória possibilitou reflexões, essenciais para a formação do pedagogo, as quais, favoreceram o interesse pela consolidação de um estudo acerca desta temática.

Durante o período de graduação, a atuação nas turmas do 2º e 3º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP-UEM) e a possibilidade de desenvolver um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC)³ foram vivências decisivas para a constituição do tema de investigação deste trabalho. Assim, passamos a cultivar o desejo de estudar questões afetas à Educação Infantil, no tocante à organização da rotina escolar.

Destacamos que as primeiras reflexões acerca da composição dos espaços escolares se efetivaram mediante nossa participação e acompanhamento às formações que Dra. Marta Chaves coordena junto às Secretárias de Educação em alguns municípios do Estado do Paraná. Chaves

¹ O GEEI foi constituído no ano de 2004 como desdobramento do Projeto de Ensino intitulado “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”. As linhas de pesquisa do grupo são: formação de professores, intervenções pedagógicas e Educação Infantil. Como objetivos, pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses a seis anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas Instituições de Educação Infantil. O grupo é composto por discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e pesquisadores da UEM, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro –, Paraná, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, São Paulo, Universidade Federal Fluminense – UFF –, Rio de Janeiro (CHAVES; M.; SILVA, C. A.; STEIN, V. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)**: contribuições para a formação do pedagogo. Maringá, 2013).

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1993). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2000). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Pós-Doutora junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do campus de Araraquara – Unesp (2011). Professora Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI.

³ 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. Orientadora: Marta Chaves. Maringá, 2013. Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq. Fundação Araucária, UEM.

(2011b) relata que tem elaborado e coordenado o processo de formação em diferentes municípios do Estado com temáticas de estudo e propostas de intervenções pedagógicas relacionadas à reorganização dos espaços educativos com possibilidades de Arte e Literatura.

Participar destas vivências⁴ de reorganização do trabalho pedagógico permitiu conhecer como ocorre o processo de reestruturação das instituições educativas, principalmente nas de Educação Infantil, além de compreendermos como se efetiva as formações continuadas, quais são seus enfrentamentos e possibilidades⁵.

Nesses estudos iniciais, verificamos que a ação intencional e planejada para a organização dos espaços nas instituições está diretamente vinculada a tudo o que a criança faz. Portanto:

[...] a ação intencional e sistematizada do professor é fundamental para o processo de ensino e assim deve ser considerada. No entanto, é necessário ressaltar que a vivência da criança, em todos os espaços e tempos, na instituição, também se configura como essencial para o processo de aprendizagem (CHAVES, 2010b, p. 75).

Diante deste percurso, firmou-se em nós o anseio e a necessidade de dedicação à Educação Infantil com a preocupação de buscar amparo teórico metodológico para nossa formação acadêmica e profissional. Isso se deve ao fato de que, a partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil recebeu mais atenção do poder público e da sociedade civil. Após a promulgação dessa Lei, foram estabelecidos os direitos da criança e do adolescente e os Conselhos Tutelares foram constituídos a resguardar os aludidos direitos.

⁴ Destacamos a participação no I Seminário de Municípios Integrados, que ocorreu em julho de 2015, realizado em Cruzeiro do Iguaçu-PR, coordenado pela Dra. Marta Chaves, com o objetivo socializar reflexões realizadas por pesquisadores e militantes da Educação, da Educação Infantil e da Psicologia de diferentes instituições nacionais e internacionais, além de apresentar experiências e propostas de formação continuada que, em meio a desafios, expressam êxitos e avanços na educação paranaense e brasileira. Contou com a presença de representantes de alguns municípios do estado do Paraná: Boa Esperança do Iguaçu, Borrazópolis, Cruzeiro do Iguaçu, Marialva, Paraíso do Norte e Telêmaco Borba e com a participação do GEEI.

⁵ No que se refere aos enfrentamentos e possibilidades para formação continuada, destacamos o texto intitulado "Formação Contínua e Práticas Educativas: possibilidades humanizadores" de autoria de Marta Chaves (2014a).

O fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) apresentar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica tem contribuído para que esse nível de ensino seja tema de debates em todo o país no que concerne as políticas públicas voltadas às necessidades desse segmento educacional (BRASIL, 1996). O Artigo 29 dessa Lei prevê que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Além dessas normatizações, outros aspectos contribuem para que se desenvolvam estudos sobre as instituições de Educação Infantil, como afirmam Giraldi e Ferreira (2013, p. 75):

A preocupação da infância abre novas possibilidades e um novo rumo para repensar as intenções pedagógicas, no sentido de dar respostas às expectativas da infância, apontando para novas tendências e desafios educacionais [...]. Cada vez mais as famílias têm necessitado das instituições de educação infantil para dividir a responsabilidade na educação de suas crianças, devido aos compromissos profissionais, e, podemos dizer que, aos poucos, pelo reconhecimento educativo desse lugar.

Entendemos, assim, que para favorecer o desenvolvimento pleno dos escolares, é necessário que os cursos de formação de professores, iniciais ou contínuos, contemplem estudos referentes a temáticas específicas, visto que essas reflexões podem contribuir com a recondução de uma prática pedagógica educativa.

Esse entendimento subsidiou a participação e atuação no Projeto Ciranda Infantil, no evento intitulado “Sementes da Esperança”, desenvolvido durante a XII Jornada de Agroecologia realizada em 2014, na Escola Milton Santos localizada no município de Paiçandu, Paraná, junto aos estudantes da Pedagogia do Campo⁶, assim como, no acompanhamento das vivências no

⁶ O curso Pedagogia-Turma Especial para Educadores do Campo se iniciou no dia 24 de abril de 2014 em parceria com a Universidade Estadual de Maringá, os Movimentos Sociais Populares do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O curso tem duração de quatro anos e é oferecido em regime de alternância (com períodos de Tempo Escola/ Universidade e períodos Tempo Comunidade. Atualmente, tem como coordenadora Dra. Rosângela Célia Faustino do Departamento de Teoria e Prática da Educação- DTP/UEM.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁷ com ênfase na Educação Infantil, coordenado pela Dra. Heloísa Toshie Irie Saito. Cabe ressaltar que ambos os estudos tiveram participação e coordenação da Dra. Marta Chaves e do Grupo GEEI. Portanto, refletimos sobre proposições para considerar a organização da rotina no ensino dos escolares, no qual, contribuíram de forma significativa para a consolidação de um estudo inicial acerca dessa temática.

Deste modo, à medida que conhecemos a estrutura e a organização da Educação Infantil, percebemos sua essencialidade e sua efetivação no âmbito escolar. Assim, algumas indagações se desenvolveram: Como estão organizados os espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil? Como a temática rotina (tempo e espaço) se apresenta na produção acadêmica disponível aos cursos de formação de professores? Como o jardim pode se apresentar como possibilidade de aprendizagem para os escolares?

Pretendemos mostrar, neste trabalho, a essencialidade de o pedagogo conhecer a importância que a organização do tempo e do espaço tem no desenvolvimento e na emancipação das crianças pequenas, uma vez que a rotina faz parte da escola e contribui no processo de ensino e aprendizagem. Logo, há a necessidade deste estudo, pois defendemos que tal preocupação não secundariza a importância da formação inicial de pedagogos; pelo contrário, reafirma a necessidade da defesa de uma formação atenta e rigorosa.

Nesse âmbito, este estudo propõe uma investigação a respeito da organização da rotina nas Instituições de Educação Infantil, a partir da consideração de que a organização do tempo e do espaço só se justifica se for instrumentalizada enquanto prática educativa, capaz de promover o desenvolvimento, em que o brincar e o aprender figurem como objetivos principais. Assim, Bondioli e Gariboldi (2012, p. 21-22), sustentam que:

⁷ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, com o propósito de 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, além de incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

As rotinas são momentos cotidianos que têm como objetivo o cuidado do corpo infantil, como as refeições, as trocas, a higiene pessoal e o sono. Porém, os momentos dedicados ao acolhimento das crianças, e sua entrega aos pais mesmo não sendo diretamente um cuidar do corpo infantil, geralmente fazem parte das rotinas pelo seu caráter ritual. Desta forma, a qualidade das atividades que cotidianamente ocupam as crianças na creche está estritamente ligada à riqueza e à articulação dos ambientes em termos de matérias, mobília, estruturas e brinquedos disponíveis, ao ritmo com que essas atividades se sucedem ao longo do dia. Logo, o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, a 'rotina' é útil para orientar-se a criança a perceber a relação espaço-tempo.

Diante do exposto, verificamos a necessidade de estudos a respeito da organização do trabalho pedagógico com e para as crianças das instituições de Educação Infantil, visto que reflexões acerca da rotina podem favorecer a avaliação e a recondução da prática educativa, o que implica levar à discussão a função da escola em uma perspectiva de emancipação.

Nesta vertente, consolidamos o entendimento de que as instituições educativas só se justificam se, se ocuparem, em todos os espaços e em todo tempo, do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas. Em outras palavras, significa afirmar que na organização do ensino, deve-se priorizar a defesa do desenvolvimento do espírito ativo, o apreço à Arte e ao conhecimento (CHAVES, 2011a).

Diante disso, verificamos que é preciso realizar uma pesquisa inicial relativa à organização da rotina com o propósito de sistematizar estudos afetos à organização do tempo e espaço e apresentar possibilidade de reflexões sobre a constituição do espaço e aprendizagem na Educação Infantil, levando em consideração que todo espaço deve estar planejado intencionalmente para que ali aconteça o máximo de experiências físicas, sensoriais e sociais, pois a organização do meio traduz a concepção de infância e as intencionalidades da prática educativa.

Dessa forma, para a realização deste estudo, nos fundamentamos nos Clássicos do Materialismo Histórico-Dialético, cuja premissa é que a educação não se explica por si só. Isso pressupõe que os fenômenos são explicados pela organização econômica, política e social de uma sociedade. Assim, nenhum

fenômeno pode ser compreendido isoladamente. Nesse âmbito, atentarmos-nos à especificidade da organização da rotina põe como necessidade considerar a dinâmica da sociedade capitalista na atualidade.

Nesta acepção, desenvolvemos nossa argumentação com o respaldo nos principais elaboradores da Teoria Histórico-Cultural: Vigotski (2009-2010), Leontiev (1978), Blagonadezhina (1969), Mukhina (1996) e autores⁸ contemporâneos que abordam essa temática. Tal referencial teórico fundamenta as elaborações e intervenções pedagógicas junto às instituições escolares e as reflexões e pesquisas desenvolvidas pelo GEEI, uma vez que se apresenta na condição de prover amparo possível para uma proposta de formação e atuação junto às crianças até os seis anos de idade⁹.

Esse referencial teórico apresenta resposta aos desafios da atualidade, visto que torna viável a condição de nos instrumentalizar mesmo em situação adversa, para vislumbrar possibilidades de êxito na ação educativa (CHAVES, 2014b). Além disso, cabe ressaltar que de acordo com a autora as elaborações clássicas da Teoria podem ser associadas à centralidade da ação do professor, prioridade em alguns conteúdos e autores, e a valorização da organização intencional do ensino, “com isto, se edificam as condições basilares para a realização da ação educativa humanizadora” (CHAVES, 2014b, p. 84).

⁸ Destacamos os seguintes títulos da literatura educacional brasileira: “Ação educativa na creche” (HOFFMANN, 1995); “Organização do espaço e do tempo na escola infantil” (BARBOSA; HORN, 2001); “Organização do espaço em instituições pré-escolares” (CARVALHO; RUBIANO, 2004); “A solidária parceria entre espaço e educador” (HORN, 2004); “Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil” (CHAVES, 2014b); “Organização do espaço: encantos e aprendizagens para as crianças” (CHAVES; BITTENCOURT; LUPPI, 2012); “As rotinas diárias” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995); “Os espaços físicos” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999); “Por amor e por força: rotinas na educação infantil” (BARBOSA, 2006); “A organização das atividades no tempo: rotina” (DORNELLES; BARBOSA, 1998); “Educação infantil: espaços e experiências” (GUIMARÃES, 2009); “Convivendo com crianças de zero a seis anos” (JUNQUEIRA FILHO; KAERCHER; CUNHA, 2004); “Organização do trabalho pedagógico em turma de primeiro ano” (NÖRNBERG et al., 2009); “A organização do tempo e do espaço de atividades” (OLIVEIRA et al., 1992); “A vida cotidiana na creche” (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012); “A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil” (PROENÇA, 2004) e “Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada” (BECCHI et al., 2012).

⁹ Neste texto, não utilizamos a expressão “0 a 6”, comum em textos acadêmicos, ainda que tal expressão seja reafirmada em textos de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b). Sobre essa questão, Chaves (2007, p. 178) destaca: “[...] a idade da criança precisa ser reconhecida e considerada desde os seus primeiros momentos de vida. Destacamos que no Brasil, em geral, as crianças são matriculadas em instituições educativas a partir dos quatro meses de vida”.

Por isso, com esse amparo teórico-metodológico, a investigação realizada neste trabalho tem cunho bibliográfico, modalidade na qual são utilizados materiais já elaborados, constituídos prioritariamente de livros, artigos científicos e documentos, pois de acordo com Lara e Molina (2011) o pesquisador nessa vertente se utiliza de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Esse tipo de pesquisa constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Para a execução dos objetivos propostos, na primeira seção apresentamos a trajetória histórica da Educação Infantil, principalmente no Brasil, a fim de contemplar as propostas para a organização da rotina como fator contribuinte para a garantia dos direitos das crianças como sujeito ativo e participativo.

Na segunda seção, refletimos sobre as proposições encontradas em produções afetas à organização didática da rotina nas instituições de Educação Infantil, assim como, discorreremos, mesmo que de forma sucinta, sobre a possibilidade do jardim para a organização dos espaços educativos. E, por fim, finalizamos com nossas considerações finais acerca deste estudo.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E ASPECTOS HISTÓRICOS: DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA ATUALIDADE

Para se alcançar o objetivo central deste trabalho, sistematizar estudos afetos à organização do tempo e espaço e apresentar possibilidade de reflexões sobre a constituição do espaço e aprendizagem na Educação Infantil, apreciamos ser necessário descrever alguns aspectos históricos referentes à organização das primeiras instituições escolares para crianças com menos de seis anos, pois tal descrição conduz ao modo pelo qual estes estabelecimentos de ensino se organizavam contribuindo para a concepção da rotina na Educação Infantil na atualidade.

Por um período extenso, a educação e o cuidado com as crianças eram responsabilidades das famílias ou do grupo social ao qual pertenciam, isto é, durante um período, na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar, com a família ou com a comunidade, a responsabilidade da educação das crianças.

Esclarecem Abramowicz e Wajskop (1999) que a necessidade da pré-escola se apresenta como reflexo direto das grandes transformações econômicas, políticas e sociais. Neste âmbito, Kuhlmann Júnior (2010, p. 15) afirma:

A educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social. A história da infância assume uma dimensão significativa nessa perspectiva de alargamento de horizontes, o que se torna mais nítido com o aprofundamento das pesquisas sobre a história da educação infantil.

Portanto, compartilhamos do entendimento que a Educação Infantil também precisa ser estudada dentro de seu contexto histórico, visto que as instituições educacionais de crianças pequenas estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história do conceito de infância, família, população, urbanização, trabalho e das relações de produção.

Diante disso, abordaremos de forma geral, os aspectos históricos de como ocorreu o processo de consolidação das primeiras instituições de Educação Infantil no cenário mundial, a fim de compreendermos como essas instituições educativas eram organizadas, pois nos permite verificar elementos da rotina na atualidade. Por fim, nesta seção, discorreremos sobre o desenvolvimento das primeiras iniciativas no cenário brasileiro, conferindo-se atenção especial a alguns acontecimentos que marcaram a Educação Infantil em nosso país.

2.1 AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO: PERCORRENDO A HISTÓRIA

Os conceitos de infância e de creche, como um espaço educativo, são – conforme Kuhlmann Júnior (2001) – relativamente recentes e se consolidaram na modernidade, devido a um movimento histórico que possibilitou mudanças significativas na forma de conceber a criança, seu desenvolvimento e as funções da família.

Diante das novas relações sociais, suas transformações e da nova organização familiar, provocadas pelas mudanças no mundo do trabalho, motivadas pelo capitalismo, em especial as modificações do papel da mulher na sociedade, no final do século XVII a criança começou a ser vista como um indivíduo que tinha necessidades e precisava de cuidados e proteção.

Posto isso, de acordo com Kuhlmann Júnior (2001), há registros de que a primeira instituição de educação para criança dos primeiros meses a seis anos de idade, com um caráter educacional, foi fundada no ano de 1769, na França, com o propósito de que a criança deveria perder os maus hábitos, adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, e ainda conhecer as letras minúsculas, soletrar e pronunciar as palavras corretamente.

Inicia naquela década, uma preocupação com aspectos da educação formal das crianças nas creches, defendendo a estimulação intelectual e o preparo para a alfabetização. Isso se deve ao fato de que o Departamento Nacional da Criança, apoiado em estudos da Psicologia da época, pontua que

o período até os seis anos como rico em possibilidades de adquirir o conhecimento e crítico para o desenvolvimento infantil, havendo uma preocupação com a criatividade, a sociabilidade e ao desenvolvimento como um todo.

Nesse contexto, na Alemanha, são criados os Jardins de Infância por Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852)¹⁰ e novas concepções são pensadas para a educação das crianças por Maria Montessori (1870-1952)¹¹. De acordo com Horn (2004), Froebel pretendia reformar não apenas a educação pré-escolar, mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre a esfera pública e a privada. Cabe ressaltar que:

Os postulados de Froebel e Montessori legitimavam um espaço organizado para crianças pequenas, o qual procurava integrar princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza, propondo um arranjo espacial em ambientes muito diferentes dos vividos na época deles por crianças com menos de seis anos. Esses teóricos, na verdade, planejaram um espaço que fez parte integrante de suas metodologias, definindo-o à luz das necessidades infantis (HORN, 2004, p. 29).

Ainda com base nesses precursores, em nosso entendimento, para compreendermos o significado da organização do espaço, definido por Froebel, é necessário contemplar a dupla conotação da denominação “jardim-de-infância”:

O nome “jardineiras”, como eram conhecidas as professoras do jardim-de-infância, partiu da ideia de que as crianças seriam como flores a serem regadas e cuidadas. Além disso, havia referência ao lugar onde se desenvolveria a ação educativa. Desse modo, a escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter um contato mais próximo com a natureza, conviver com animais e plantas e mexer na água e na terra (HORN, 2004, p. 29).

¹⁰ Friedrich Froebel nasceu em 21 de abril de 1782 e morreu em 21 de junho de 1852. Seus princípios filosófico-teológicos apontam Froebel (protestante) com um espírito profundamente religioso que desejava manifestar ao exterior o que lhe acontecia interiormente: sua união com Deus. O alemão Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas.

¹¹ Maria Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870 e morreu em 06 de maio de 1952. Foi uma educadora, médica, católica, pedagoga e feminista italiana. É conhecida pelo método educativo que desenvolveu e que ainda é usado hoje em dia em escolas públicas e privadas mundo afora. Destacou a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças.

Posto isto, no início do século XVIII, após o início da industrialização e transformações que ocorreram na Europa, especialmente na França, foram desenvolvidas as primeiras instituições para o atendimento da criança pequena, com o intuito de afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista impunha. Essas serviam ainda de guardiãs de crianças órfãs e dos filhos de trabalhadores (KRAMER, 1991).

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando a afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a professora tinha como função precípua a guarda das crianças (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 37).

Nesse contexto, a necessidade das creches e pré-escolas historicamente justificadas, foi o fato de as mulheres terem adentrado ao trabalho assalariado e não terem como deixar os filhos pequenos sozinhos. Houve, assim, a emergência de um local onde estas, ao tornarem-se mães, pudessem deixar seus filhos no período em que estivessem trabalhando.

Sendo assim, o desenvolvimento do conceito de infância, a nova maneira de perceber a criança e a necessidade de um espaço para abrigar as crianças se refletiram em novas atitudes, ensinamentos e cuidados para com os pequenos. Isso desencadeou transformações e mobilizações no aspecto educacional, pois, a partir da década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de valorização da infância, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite.

Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens de ciência seriam os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 37).

Ressaltamos ainda que de acordo com Souza (1986), a pré-escola se desenvolveu em decorrência da necessidade da sociedade industrial. Ainda

nesta acepção, para Kramer (1995), foi a partir da década de 1920 que os operários dos grandes centros industrializados organizaram movimentos de protestos por melhores condições de trabalho, e entre as reivindicações estavam creches para seus filhos.

Foi na década de 1930 que o Estado passou a se preocupar com a educação física e higiene das crianças como fator de desenvolvimento das mesmas. Inicia, assim, de maneira desordenada, em perspectiva emergencial, a organização das creches, jardins de infância e pré-escolas, a fim de combater a mortalidade infantil e atender as necessidades da sociedade vigente da época. Nesse contexto, foram desenvolvidos programas e campanhas visando o combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico (BRITES, 1999).

Nessa perspectiva, de acordo com Horn (2004), os espaços escolares eram organizados para impor ordem e disciplina, logo o arranjo espacial buscava tornar-se um poderoso aliado para controlar e vigiar a ação infantil, além de estar atrelado a uma proposta pedagógica pautada no desenvolvimento da natureza interna da criança, que se inicia no nascimento e se estende no decorrer da vida. Desse modo, “a educação será a unidade harmônica da natureza-humanidade-universo, meio este que conduz o homem a ser inteligente e racional de acordo com uma lei universal e divina” (HORN, 2004, p. 31).

Desta maneira, foi no final dos anos de 1970 que se desenvolveram as creches comunitárias como forma de organização popular, em busca do direito à creche. Ruiz (2011) enuncia que essas creches, chamadas de creches domiciliares, consistiam no fato de uma mulher ser responsável, em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalhavam em diferentes locais. Todavia, pela falta de estrutura das residências, do grande número de crianças atendidas e da precariedade das condições higiênicas e materiais muitas crianças morriam nesses ambientes.

Esse contexto foi marcado por diversas mobilizações da sociedade civil, que exigiam o direito à educação para as crianças pequenas como sendo do direito da mãe trabalhadora. As prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias.

Esta necessidade de ampliação em larga escala na maioria das vezes opera em condições precárias, nos quais se revelavam por meio dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias.

Notamos, portanto, significativo avanço no tocante aos direitos da criança pequena, ao refletirmos sobre a constituição das instituições educativas infantis. Cabe ressaltar que as creches mesmo atreladas aos interesses burgueses, estas só se desenvolveram após movimento e luta da classe trabalhadora.

Esse contexto histórico deixa evidente que essas instituições, em sua maioria, tinham como intuito principal cuidar das crianças pequenas. Além disso, cabe destacar que o reconhecimento da relevância dos componentes do ambiente sobre o desenvolvimento infantil, e conseqüentemente, sua contribuição sobre a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil, foi o que baseou a construção e organização destes níveis de ensino (HORN, 2004).

Em nossa análise, também percebemos que houve muitos educadores preocupados com o desenvolvimento das crianças pequenas e com seus estudos e pesquisas contribuíram para a disseminação dessas instituições em diversos países. Verificamos então a necessidade de descrever e refletir sobre a realidade brasileira, buscando alguns acontecimentos que marcaram a Educação Infantil em nosso país com o intuito de compreender como se deu a composição deste nível de ensino.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A REALIDADE BRASILEIRA: REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS PARA A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA ATUALIDADE

A Educação Infantil brasileira tem passado por inúmeras conquistas, em nível de legislação, para que se reconheça o direito da criança pequena ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Porém, cabe ressaltar que este fato não se efetivou de forma espontânea, mas, sim, por meio de movimentos sociais.

A infância, no Brasil, começa a ganhar importância em 1870, período em que o Império passava por grandes instabilidades militares, quando desenvolvem no Rio de Janeiro e São Paulo os primeiros jardins de infância inspirados na proposta de Froebel, os quais foram inspirados no sistema educacional de caráter privado visando atender às crianças filhas da classe média industrial.

Kramer (1991) destaca que diante do alto nível de mortalidade infantil e de condições precárias de saúde, essas primeiras iniciativas brasileiras destinadas à criança pequena se preocupavam com questões de alimentação, higiene e segurança física. Nesse sentido, percebemos mais uma vez, o caráter assistencial nesse nível de educação, com destaque para a “Roda dos expostos”¹².

A composição e os objetivos da roda de assistência mostra o caráter das primeiras instituições destinadas às crianças no Brasil, exclusivamente assistencialistas. Essas instituições proporcionaram significativa contribuição para as crianças órfãs, tendo em vista que durante quase um século atenderam crianças abandonadas, e em geral destinadas à morte.

Nesta perspectiva, conforme Silvia (2015) foi em 1979 que o Movimento de Luta por creches ganhou força no Brasil. Composto por mulheres operárias que reivindicavam creches para poder trabalhar fora. Sendo que por meio de muita pressão, em 1980, o Estado intensificou a expansão da rede de creches públicas.

Em decorrência da mobilização popular e política do final dos anos 1970 e durante os anos de 1980 em prol da mudança da ordem repressora para a institucionalização democrática, foi possível a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento à educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado (RUIZ, 2011).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 garantiu, pela primeira vez na história da Educação brasileira, o direito das crianças dos primeiros meses aos seis anos frequentarem creches e pré-escolas. Neste contexto, buscando garantia de direito à infância, a Educação Infantil torna-se um espaço necessário para o cuidado e educação, sendo que o estudar, brincar, se

¹² Conhecida também como “Roda dos Excluídos” ou “Roda de Assistência” (HORN, 2004).

divertir, atender suas necessidades estavam comprometidos com a aprendizagem e com o desenvolvimento humano.

Cabe ressaltar que até 1996, antes da promulgação da LDB 9394/96, o atendimento as crianças dos primeiros meses a seis anos encontrava-se vinculado a diferentes setores governamentais, isto é, a pré-escola que geralmente atendia crianças de quatro a seis anos de idade em meio período diário, funcionava em salas de escolas do ensino fundamental ou em unidades próprias de Educação Infantil.

Em relação à formação dos profissionais que atenderiam as crianças, era exigido que as professoras fossem formadas no curso de magistério em nível médio. Porém, cabe ressaltar que existia um número significativo de professoras formadas em nível superior, com habilitação para as séries finais do Ensino Fundamental ou para o magistério no Ensino Médio. No entanto, às vezes, para os atendimentos de caráter emergencial, admitiam educadoras sem formação inicial, geralmente sob a forma de convênios.

No que se refere à organização do tempo e do espaço, conforme Chaves, Bittencourt e Luppi (2012, p. 57) “[...] a LDB expressa a necessidade de organização do tempo e do espaço físico de forma a propiciar condições educativas que estimulem as capacidades e potencialidades da criança”. Diante disso, consideramos ser possível alcançar a uma educação plena nas instituições quando há a organização do tempo e espaço, no qual se proporciona tudo o que há de mais elaborado.

Diante da necessidade de um espaço formal para as crianças pequenas, em 07 de abril de 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CEB nº1, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) com os princípios e procedimentos para orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições que ofertam a Educação Infantil.

Em 11 de novembro de 2009, o Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer 20/2009 aprova a revisão destas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 1998a), reafirmando o atendimento em creches e pré-escolas como sendo um direito social das crianças. Isso implica garantir aos escolares práticas pedagógicas, articulando-se as experiências e os conhecimentos das crianças

com os conhecimentos sociais historicamente acumulados, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhos no Ensino Fundamental.

Portanto, durante esse período de consolidação da Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento dos escolares, muitos documentos e políticas públicas foram desenvolvidos, a fim de garantir o direito de acesso e permanência neste nível de ensino, não apenas para ocupar as crianças em um espaço e tempo enquanto seus familiares trabalhavam, mas, sim, para contribuir com seu desenvolvimento. Nesse sentido, o discurso para a infância é um processo reforçado por documentos, instituições e teorias pedagógicas atualmente.

No que se refere ao tema de estudo deste trabalho, a organização da rotina, verificamos que, em geral, os documentos desenvolvidos ao longo da trajetória histórica da Educação infantil abordam esta temática, considerando que o espaço é um fator contribuinte para o desenvolvimento do escolar. Deste modo, verifica-se no artigo 24 que:

[...] os espaços serão projetados e/ou adaptados de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças, respeitadas as suas necessidades e especificidades de acordo com o que estabelece o Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino (PARANÁ, 2014, p. 7).

Isso significa que cada trabalho realizado junto às crianças deve ser planejado de acordo com o projeto e a necessidade do grupo específico de crianças. Além disso, a aprendizagem ultrapassa o espaço da sala, deslocando-se para a área externa e de outros espaços da instituição. Isto é,

[...] o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços externos são considerados prolongamento dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica. No entanto, esses espaços têm uma característica comum, que é o acolhimento, sentimento que advém do cuidado e da harmonia na organização dos ambientes, na forma de receber os alunos e que se expressa em uma cultura própria (HORN, 2004, p. 36).

Com isso, ao refletirmos sobre a organização da rotina, compartilhamos das reflexões de Chaves (2014b), pois em seu entendimento, 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.

Ainda nesta acepção, de acordo com a Deliberação nº 1265/14, as áreas ao ar livre, incluindo áreas verdes, devem possibilitar as atividades de expressão física, artística e de lazer (PARANÁ, 2014, p. 8). Assim sendo, a estética, organização, disposição de móveis e materiais, devem por si só estimular as crianças a agir e querer conhecer, pois “a condição fundamental da organização desse ambiente deveria convidar as crianças a interagirem, a brincarem e a trabalharem” (HORN, 2004, p. 32).

Sendo assim, compartilhamos do entendimento de Horn (2004) que o espaço não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.

Com base nisso, na próxima seção, pautados nas premissas da Teoria Histórico-Cultural, apresentaremos subsídios teórico-metodológico referentes à organização da rotina nas instituições de Educação Infantil, a fim de se discorrer sobre as possibilidades de constituição do espaço e aprendizagem, em especial, o jardim.

3 ORGANIZAÇÃO DA ROTINA: TEMPO PARA APRENDER E ESPAÇO PARA DESENVOLVER

Conforme o que apresentamos na seção anterior, as primeiras instituições educativas desenvolvidas no início do século XVIII, resultantes do processo histórico na mudança de atitudes que as famílias tiveram com o início da industrialização, que passaram a considerar a criança com suas especificidades, pois até então era vista e tratada como um adulto em miniatura.

Cabe ressaltar que estas primeiras instituições tinham como objetivo principal o cuidar, alimentar, higienizar e proteger as crianças das circunstâncias postas durante o século XIX. Além disso, conforme Horn (2004, p. 37) “[...] até então, na história, os espaços foram se construindo como uma das formas de controlar a disciplina”, pois, ainda de acordo com a autora, os espaços, em geral, são organizados para controlar o comportamento dos alunos.

Averiguamos, portanto, que os espaços não são neutros, mas sim, são construídos e organizados a fim de contemplar determinados princípios sejam educativos ou não. Sendo assim, nesta seção abordaremos proposições acerca da organização da rotina, amparados nos escritos da Teoria Histórico-Cultural.

Para tanto iniciamos com breve reflexão sobre a organização do tempo e do espaço: rotina, levando-se em consideração que todo espaço, seja formal ou não, é educativo e revela uma concepção de homem, sociedade e educação. Finalizaremos com a apresentação de uma possibilidade de educação humanizadora, por meio da organização de jardim nos espaços externos das instituições, visto que o espaço escolar deve ser acolhedor, motivador, que contemple as diferentes formas de ser e de agir, permitindo que as crianças vivenciem suas experiências e descobertas (CHAVES; BITTENCOURT; LUPPI, 2012).

3.1 ORGANIZAÇÃO DA ROTINA E O JARDIM: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA SENSIBILIZAR, MOBILIZAR, ENCANTAR E ENSINAR

Defendemos, neste trabalho, que a aprendizagem da criança ocorre quando toda realidade que a rodeia desenvolve nela o sentido sobre o mundo. Deste modo, a educação se apresenta como possibilidade de desenvolvimento em suas múltiplas dimensões: emocional, sensorial, motora, mental e socioafetiva. Com isso, afirmamos ser fundamental que o espaço seja organizado de forma que apresente elementos do mundo e que favoreça também as crianças experimentarem as diversas situações expressivas.

Nesse propósito de educação, recorreremos à ideia de que os sentimentos estéticos são desenvolvidos quando apresentamos versos especialmente escritos para as crianças, com desenhos de qualidade, com boa música e com rítmicos variados. Sendo assim, a organização do tempo e do espaço deve favorecer as vivências estéticas elaboradas, visto que estas mostram-se essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento (BLAGONADEZHINA, 1969).

Diante destes aspectos, estudar a ação pedagógica que se objetiva em um determinado tempo e nos espaços educativos formais mostram como algo primordial na atualidade. Autores como Abramowicz e Wajskop (1999), Bondioli e Gariboldi (2012), Carvalho e Rubiano (2004), Chaves (2014b), Giraldi e Ferreira (2013) versam sobre a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil.

De acordo com essas autoras, em geral, muitos professores encontram dificuldades em realizar a organização do espaço a fim de defender os princípios educativos. Para fortalecer essa proposição, Carvalho e Rubiano (2004) 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 (CARVALHO; RUBIANO, 2004, p. 118).

Nesta acepção, Chaves (2014b, p. 82) afirma:

Nas unidades escolares, o cenário de miséria econômica se expressa 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 pezinhos, quando sentadas nas carteiras, não alcançam o chão, ficando suspensas nas altas carteiras em condições desconfortáveis e sem equilíbrio.

Consideramos, então, que todas as ações realizadas nos espaços educativos, independentemente do tempo e do espaço, são carregadas de valores, sentidos, significados e conteúdos. Ou seja, as rotinas das instituições, em geral, revelam a concepção de homem, sociedade e educação que os profissionais, funcionários e familiares envolvidos com a educação destas crianças têm como defesa. Conforme Chaves (2010b), qualquer ação educativa há uma concepção de homem, cultura e sociedade e que o referencial teórico estabelece embasamento capaz de orientar a prática educativa, pois define um posicionamento diante da história humana e da educação.

Posto isso, a ação planejada para a organização dos espaços das instituições é importante porque contribui em tudo o que a criança faz; interfere na percepção que a criança tem da realidade; modifica suas atividades e a maneira como utiliza materiais; influencia sua capacidade de escolha, e por fim transforma as interações com as outras crianças, com as profissionais e com seus pais (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995).

Neste sentido, as crianças precisam de espaço para movimentar, correr, esconder, olhar, engatinhar, andar, saltar, pular, experimentar, mexer e descansar. Desta forma, cabe ressaltar que todas essas possibilidades devem oferecer as crianças espaços acolhedores, seguros, interativos e encantantes. Ou seja, um espaço físico preparado e pensado para um determinado grupo de

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, visto que podem favorecer a compreensão de que em todo tempo e em todos os espaços educativos devem manifestar-se um trabalho educativo e humanizador. Isto é,

Se o propósito das intervenções for apresentar às crianças aquilo que há de mais aprimorado, como propõe Leontiev (1978), os registros, a escrita, os desenhos dos educandos terão especial qualidade, seja com as questões afetas à norma da língua portuguesa ou, no caso dos desenhos, ilustrações e imagens, atenderão às ponderações de Mukhina (1996), quando assevera que os educadores devem favorecer o ensino de tal forma que as crianças possam continuamente “aperfeiçoar” suas ações, como, por exemplo, os desenhos (CHAVES, 2014b, p. 86).

Cabe ressaltar ainda que Vigotski (2009) reafirma a necessidade de disponibilizar a criança elementos da riqueza cultural existente, visto que poderá favorecer a criação de novas necessidades e o desenvolvimento da curiosidade, como quer Blagonadezhina (1969). Com o amparo desses escritos, põe-se como necessário ampliar e enriquecer as vivências das crianças e dos professores, isto é, implica, necessariamente, em não limitá-las às experiências de suas histórias individuais e locais, no qual, por vezes são empobrecidos.

Assim, a defesa do brincar com as histórias, personagens, formas e cores, além da realização de leituras carregadas de significado atende às orientações extraídas dos escritos de Mukhina (1996), no qual, amparada na Teoria Histórico-Cultural, reafirma que a criança nas diversas experiências contribui para o seu desenvolvimento, como quer Vigotski (2009, p. 23):

A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisto consiste na afirmação da 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.

Nesse âmbito, a organização do espaço na instituição de Educação Infantil ganha relevância, 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). Desta forma, cabe ao professor realizar a mediação no processo de desenvolvimento da criança, garantindo que a mesma se aproprie do patrimônio cultural humano.

Nesse contexto, a escola tem o papel de promover a socialização do saber objetivo produzido historicamente pelo homem, destacando-se que o educador pode contribuir para a prática social desse aluno. Acerca do ambiente e sua importância, Vygotski e Luria (1996, p. 237) escrevem:

Consideramos que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por oferecer-lhe determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas, para usar suas próprias capacidades.

Assim, se o espaço não é neutro e interfere no desenvolvimento dos escolares, é preciso levar em consideração que se estamos tratando dos primeiros anos de sua vida, estamos também, formando a constituição da personalidade, da internalização de valores, de princípios que se edificam e passam a servir de referência às condutas futuras. Portanto compartilhamos do entendimento de Chaves et al. (2012):

[...] 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 (CHAVES et al., 2012, p. 46).

Isso propicia a condição e necessidade de tornarmos o tempo e os espaços aliados dos procedimentos didáticos. Nesta lógica, reveste-se de prioridade não apenas algumas, mas todas as realizações que a criança experimenta, o que ouve, o que canta, o que tem condição de expressar e expressa, pois, se configuram como elementos de mediação essenciais à sua imaginação, criatividade, à sua aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, conforme 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.

Tendo como princípio os elementos supracitados, considera-se essencial para o desenvolvimento das crianças um espaço externo que seja planejado para que os alunos possam brincar e ao mesmo tempo desenvolver o senso estético, bem como as relações com seus pares, e ainda as capacidades humanas superiores, como memória, atenção, linguagem.

[...] devem também propiciar e acolher as necessidades de fabulação e de imaginação das crianças, ser um território de uso, propagação e comunicação de jogos e brincadeiras, para que se permita a livre expressão e exploração de todo o repertório simbólico-corporal das crianças; Propicie a experiência sensorial e a diversidade de emoções nas crianças, através da oferta de instalações e objetos com cores, sons, luminosidade e textura diversas, e utilize os mais variados materiais, de forma a que tenham também elementos móveis que possam ser manipulados e modificados por crianças e adultos (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 51-52).

Ainda no espaço externo, o professor pode proporcionar vivências de contação de história, teatro, dança, movimentos e ações que sejam significativas para as crianças. Para que isto aconteça de forma a alcançar o máximo, o professor precisa organizar um espaço agradável e aconchegante, favorecendo essas práticas educativas. Isto é, 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).

Portanto, cabe ressaltar que 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.

Por isso, em nosso entendimento, a organização dos jardins nos espaços escolares é exemplo de uma educação humanizadora, pois defendemos a ideia de que tudo aquilo que se vê e se percebe é educativo¹³, logo o espaço ensina, bem como, mobiliza e provoca desenvolvimento. Portanto, o mais desenvolvido potencializa o conhecimento e promove as funções psicológicas superiores. Há, desse modo, a necessidade de apresentar para as crianças aquilo que há de mais avançado, pois é o máximo que potencializa. A esse respeito, Vigotski (2010, p. 695) assinala 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.

Diante do exposto, verifica-se que tratar dos jardins remete-se à concepção de coerência¹⁴ que se deve ter na organização do trabalho educativo, visto que em uma parte significativa do tempo, nós tratamos de

¹³ Considerar que toda vivência da criança é educativa, significa dizer, que desde a seleção e a utilização dos recursos didáticos pedagógicos à organização da rotina, todas as ações realizadas na escola compõem a intervenção pedagógica (CHAVES, 2010a).

¹⁴ Compreensão desenvolvida a partir das exposições realizadas pela professora Dra. Marta Chaves em cursos de formação continuada e em aulas ministradas no curso de Pedagogia da Universidade, na qual participamos.

flores, por meio das literaturas, músicas e poesias, no entanto, observa-se que os espaços e as produções acadêmicas não contemplam os jardins.

Sendo assim, a fim de assegurar o desenvolvimento das habilidades humanas, o professor pode por meio de o espaço externo planejar ações de plantio e organizar o espaço junto das crianças com flores, pois, esta atividade visa introduzir uma divisão de tarefas, em que as crianças desenvolvam princípios, como a coletividade e disciplina. Portanto,

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).

Isto é, a rotina é parte essencial da ação pedagógica, uma vez que possibilita o professor se orientar, se organizar e aproveitar melhor o espaço do ambiente escolar o qual pode e deve oferecer o contato com as mais variadas formas de Arte, Literatura e conhecimento. Assim, a atuação junto às crianças pequenas deve ser em uma perspectiva de humanização e emancipação, em que os procedimentos didáticos sejam ricos de significado e afetividade, e o tempo e os espaços expressem o apreço à arte e ao conhecimento e revelem possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e encanto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destes estudos e sistematizações iniciais foi possível encontrar nos escritos argumentações que amparam à organização didática do trabalho escolar para e com as crianças pequenas, cuja defesa precisa estar associada aos seus objetivos principais, o brincar e o aprender. Portanto, contribuiu para as reflexões apresentadas neste estudo acerca da prática pedagógica desenvolvida no interior das instituições de Educação Infantil e sobre a formação e atuação de professores.

Diante do exposto, observamos, nas produções acadêmicas, que muitos escritos não abrangem o tempo e o espaço de forma a visar uma educação de excelência, o que equivale afirmar que a rotina não é justificada enquanto prática educativa. Assim, nesses tratados verificamos que os jardins não são apresentados como possibilidade de intervenção educativa para as crianças.

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

Porém, em nossa análise, a Educação Infantil pode e deve ser caracterizada pela afetividade e por ambientes verdadeiramente acolhedores e educativos, pois assim favorecerão os princípios da ética, solidariedade e criatividade, elementos essenciais para uma formação humana plena. Ou seja, as instituições de Educação Infantil devem atuar de forma encantadora, lúdica e colorida. O que equivale dizer que a organização da rotina, do espaço e do tempo, justifica-se para favorecer intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares.

Para isto faz-se necessária uma atenção apurada e sensível do educador a todos os elementos que estão postos nos espaços educativos, isto é, o modo como são organizados os materiais, os móveis e a forma como as crianças e adultos ocupam estes espaços e interagem com o mesmo revelam,

mesmo de modo não consciente, uma concepção pedagógica. Para Chaves (2007), devemos considerar que toda vivência é educativa, posto isso, não haveria tempos e espaços mais importantes e reservados à aprendizagem, ou seja, em todos os espaços e tempos a criança aprende, de forma intencional ou não.

Portando, verifica-se que não deve haver hierarquia do tempo e espaço das e para as crianças, pois podemos organizar horas e espaços com a atividade de brincar – por exemplo, com as histórias, os personagens, as imagens, as formas e cores – e com a realização de leituras carregadas de significado para as crianças, com isto valorizamos os escritos de Mukhina (1996). Assim,

[...] desde a seleção e a utilização dos recursos didáticos pedagógicos à organização da rotina, todas as ações na escola compõem a intervenção pedagógica. Tanto quanto a apresentação dos conteúdos às crianças, ações ou situações como momentos de higiene ou preparação para assistir um documentário ou filme, são vivências a ser consideradas, por constituírem intervenções pedagógicas importantes no processo de ensino-aprendizagem (CHAVES, 2010a, p. 63).

Compreendemos, portanto, que a organização do tempo e do espaço pressupõe atitudes e comportamentos diferenciados, o que quer dizer que precisamos estar atentos com o nosso comportamento na presença das crianças, desde sua recepção na escola até as atividades consideradas como pedagógicas. Firma-se, então a defesa de que as instituições educativas só se justificam caso se constitua em espaço de aprendizagem e promoção intelectual, ocupando-se de traduzir, em conteúdos e procedimentos didáticos, as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2010b).

Uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação, em oposição à ideia de assistencialismo que educa para subserviência, apresenta-se como condição elementar para uma educação humanizadora, capaz de romper os limites impostos pela carência de recursos.

Assim há a compreensão de que em todo tempo e em todos os espaços das instituições educativas devem ser repletos de coloridos e sons, em

oposição às instituições nas quais os livros, brinquedos e CDs estão nos armários e gavetas em locais de pouco ou nenhum acesso às crianças, ou ainda, depositados sobre móveis velhos e empoeirados (CHAVES, 2014a).

Portanto, para nós é primordial para a formação do pedagogo o conhecimento que a organização do tempo e do espaço pode favorecer no desenvolvimento e emancipação das crianças pequenas. Nesse entendimento, os jardins são entendidos como temática importante para a formação do pedagogo, pois faz parte da escola e contribui no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, ao refletir sobre questões afetas à formação e atuação dos professores, devemos ponderar e considerar o cenário econômico, político e social no qual as instituições e os educadores estão inseridos, assumindo, a partir desses elementos, um referencial teórico capaz de analisar e desvelar tal conjuntura. Nesta acepção, compartilhamos do entendimento de Chaves (2014a) quando afirma que as experiências de formação continuada são valiosas, pois, nestas oportunidades, coletivamente, pode-se vislumbrar a possibilidade e a necessidade de alteração de muitas das ações pedagógicas.

Consideramos, portanto, que o planejamento e a realização de uma ação pedagógica devem estar amparados no princípio de potencialidade, e o propósito deve ser a promoção intelectual de quem aprende no processo educativo, seja este de formação continuada, “destinada a adultos, seja de educação escolar, em que estão envolvidos as crianças” (CHAVES, 2010b, p. 80).

Sendo assim, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural, bem como seus fundamentos filosóficos, 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.

REFERÊNCIAS:

- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. As rotinas diárias. In: _____. **Educação Infantil**: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1995. p. 26-29.
- 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.
- 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.
- BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M. et al. A. **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Revisão técnica Elisandra Godoi e Suely Amaral Mello. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção Formação de Professores).
- 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. 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. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc>>. Acesso em: 3 out. 2015.

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

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

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.

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 humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na Educação Infantil. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; MORAES, S. G. P. de (Org.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória, 2010a. p. 59-69.

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, 2010b. 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. **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**. 2011. 72 f. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011b.

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**. Jundiá: 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: 28 out. 2015.

CHAVES, M.; BITTENCOURT, S.; LUPPI, S. C. G. Organização do espaço: encantos e aprendizagens para as crianças. 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. 55-62.

CHAVES, M.; FRUGERIO, Â. V. O.; OLIVEIRA, E. S. de et al. 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.; SILVA, C. A.; STEIN, V. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI): contribuições para a formação do pedagogo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. 2013. **Anais...** Maringá: 2013. p. 1.

DORNELLES, L. V.; BARBOSA, M. C. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, C. M. (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 19-26.

GIRALDI, A. V.; FERREIRA, V. S. Os Espaços e tempos dos bebês na creche. In: FERREIRA, V. S. (Org.). **Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche**. Maringá: Eduem, 2013. p. 75-91.

GUIMARÃES, D. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 93-104 (Col. Educação Contemporânea).

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

HORN, M. da 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.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A.; KAERCHER, G. E. da S.; CUNHA, S. R. V. da. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: CRAIDY, C. M. (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-69 (Cadernos Educação Infantil, 5).

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.

KRAMER, S. **História de professores**. São Paulo: Ática, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção Educação Contemporânea).

KUHLMANN JÚNIOR, M. Infância, história e educação. In.:_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-83.

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.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NÖRNBERG, M.; LAWALL, B. E. de C.; URMERSBACH, E. et al. Organização do trabalho pedagógico em turma de primeiro ano. In: RAPPORT, A.; SARMENTO, D. F.; NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M. (Org.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 91-106.

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. 2013. Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq. Fundação Araucária, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

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.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 1265/14**. Normas para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEED, 2014.

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.

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.

SILVA, A A. Nadezhda Krupskaja: **contribuições para a Educação Infantil na atualidade**. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SOUSA, A. M. C. **Educação Infantil**: uma proposta de gestão municipal. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento humano**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. 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.