

**SOBRE ESPAÇOS, TEMPOS E ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

**ON SPACES, TIMES AND ACTIVITIES IN CHILDHOOD EDUCATION:
CONTRIBUTIONS OF CONTINUING EDUCATION**

Erica de Cássia Gonçalves¹

Eliane Giachetto Saravali²

Taislene Guimarães³

Reginaldo dos Reis Pereira⁴

RESUMO: Abordando a constituição dos espaços, do tempo e dos tipos de atividades desenvolvidos na pré-escola, o texto apresenta dados de uma pesquisa junto a professores em formação continuada. O objetivo central da investigação foi identificar a avaliação que os participantes fazem destes elementos na prática escolar, antes e após um curso de formação continuada pautado em princípios construtivistas. Os principais resultados indicaram que a formação foi importante para mudanças significativas na organização espacial, na rotina e no tipo de atividades desenvolvidas pelos professores. São destacados, ainda, aspectos gerais da psicologia e da psicologia do desenvolvimento, em especial as contribuições da teoria piagetiana, para a definição de objetivos e ações pedagógicas na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço. Tempo. Atividades. Teoria Piagetiana.

ABSTRACT: Addressing the constitution of spaces, time and types of activities developed in pre-school, the text presents data from a survey with teachers in continuing education. The main objective of the investigation was to identify the participants' assessment of these elements in school practice, before and after a continuing education course based on constructivist principles. The main results indicated that the training was important for significant changes in the spatial organization, in the routine and in the type of activities developed by the teachers. Also highlighted are general aspects of psychology and developmental psychology, in particular the contributions of Piaget's theory, for the definition of educational objectives and actions in early childhood education.

KEYWORDS: Space. Time. Activities. Piagetian Theory.

1Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília-SP. É membro do GEADDEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (CNPq - UNESP/Marília). Atua como especialista da educação em uma rede pública municipal. E-mail: erica.goncalves.cg@gmail.com

2Docente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília-SP. Líder do GEADDEC-Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista - CNPq/UNESP. E-mail: eliane.g.saravali@unesp.br

3Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília-SP. É membro do GEADDEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (CNPq - UNESP/Marília). E-mail: taislene_ped@yahoo.com.br

4Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Campinas-SP. É membro do LPG - Laboratório de Psicologia Genética. Atua como professor de Educação Física em uma rede pública estadual. E-mail: dinhopereira.06@hotmail.com

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, possui especificidades importantes inerentes, em especial, ao desenvolvimento de crianças tão pequenas. Fundamental, pois, observar que são inúmeras as contribuições que estudos e pesquisas nas áreas da psicologia e da psicologia do desenvolvimento oferecem ao trabalho escolar nessa etapa.

Dentre algumas das questões que compõem esse caráter específico estão as que se referem à organização do cotidiano escolar como o (os) espaço (espaços), o (os) tempo (tempos) e, conseqüentemente, os tipos de atividades planejadas e desenvolvidas. Nesse sentido, há vários documentos oficiais e normativos no âmbito educacional que estabelecem diretrizes e orientações didáticas aos profissionais, com o objetivo de auxiliar na organização do trabalho educativo nesse momento escolar.

Sobre os espaços e tempos, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEIs (BRASIL, 1998), embora não sejam de caráter obrigatório, trazem orientações didáticas importantes, concebendo-os como elementos essenciais para a prática educativa com crianças pequenas e ressaltando que a forma como são organizados refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Assim, as orientações aos profissionais salientam para a constituição de espaços e tempos versáteis, dinâmicos, sujeitos a modificações sugeridas pelas crianças e pelos próprios professores em função das ações desenvolvidas neles.

Quanto aos tipos de atividades desenvolvidas nesses espaços e tempos, tomamos como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Ambos os documentos propõem que as práticas educativas na educação infantil sejam orientadas para a perspectiva de desenvolvimento integral das crianças, trazendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras.

Contudo, garantir a efetivação de uma prática pedagógica de qualidade, coerente com os objetivos propostos pela legislação e baseada em teorias científicas sobre o desenvolvimento, requer pensar a formação do profissional como um fator fundamental desse processo. Assim, o artigo pretende abordar as questões envolvendo as constituições dos espaços, a organização das rotinas e a oferta de diferentes atividades por meio de uma formação continuada, pautada na teoria piagetiana, ofertada a professores da pré-escola.

Sobre os espaços e tempos na pré-escola

Quando pensamos na organização do trabalho pedagógico, alguns aspectos trazem implicações significativas sobre as experiências e vivências que crianças e docentes poderão ter. A organização do espaço físico e do tempo dialogam, necessariamente, com as possibilidades de intervenção, interação e experimentação que os educadores promovem ou podem promover.

Em relação ao espaço, um simples olhar sobre a sala no que se refere à disposição e organização das carteiras, mesas, lousa, bem como dos materiais (quantidade/qualidade), tais como brinquedos, jogos, sucatas, fantasias, utensílios para modelagem, tesouras, colas, tintas, lápis, entre tantos outros, já nos traz muitas informações sobre o que se passa ali dentro. A organização física do espaço não é uma tarefa secundária no contexto pedagógico da educação infantil. A esse respeito Horn (2004) explica:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica (p.15).

Portanto, ressaltamos que a decisão sobre a organização do (dos) espaço (espaços) reflete uma intenção pedagógica (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2007; ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999).

Nessa perspectiva, é aconselhável, segundo os RCNEIs, que os espaços de um modo geral acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Logo, não é concebível instituições de educação infantil em que as crianças não tenham em suas salas de aula (especificamente a sala de cada turma) espaço de referência, de acolhimento e de vinculação. Outro aspecto destacado é que muitas atividades nas instituições acontecem num mesmo espaço, assim, na sala de aula a indicação é o que o professor organize “ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc.” (BRASIL, 1998, p. 69). A organização em espaços circunscritos e específicos permite que as crianças interajam melhor em pequenos grupos, além de possibilitar a livre escolha.

Quando se trata do ambiente externo, a orientação é que se crie “espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam 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, 1998, p. 69).

O mesmo podemos dizer em relação ao (aos) tempo (tempos) que compõe o cotidiano pedagógico. Por tempo podemos compreender muitas variáveis como a duração e a sucessão (ou sequência) das atividades, o equilíbrio e a distribuição destas ações no período de aula, a manutenção dessa organização durante os dias e as semanas, também denominada de rotina. Segundo Barbosa (2006):

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (p.35).

Novamente, estamos diante de um elemento carregado de intenção pedagógica e que reflete aquilo que se prioriza para o tempo na escola, a forma como se transita entre os momentos estabelecidos, o respeito e a coerência que se estabelece com os tempos/momentos das crianças.

Assim, temos as rotinas e os espaços como elementos culturais (BARBOSA, 2006; ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999) que refletem concepções pedagógicas de docentes, gestores e demais funcionários e que precisam ser constantemente reavaliados, pois são fontes de significação, vínculos e sentimento de pertencimento para os pequenos. A organização do espaço e do tempo deve caminhar conjuntamente e refletir os objetivos almejados por todos. As decisões tomadas numa direção ou noutra não são inócuas e refletem, ainda que de forma inconsciente, a própria concepção de infância compartilhada na instituição.

Dessa forma, um espaço pode ser limitante, favorecer o controle, o silêncio, a dependência ou permitir a exploração, a experimentação, a identificação e a interação. A constituição do tempo pode favorecer a segurança, o reconhecimento, a diversidade, a dinâmica e a autorregulação, ou a rigidez, a espera, o cansaço, a monotonia, a repetitividade.

As disposições sobre a organização do espaço e da rotina devem, necessariamente, dialogar com o desenvolvimento das crianças da pré-escola, do contrário não haveria motivos para essa valorização. Nesse sentido, cabe aos agentes escolares manterem vivos em seus princípios de trabalho as características do desenvolvimento infantil. Por exemplo, para planejar e organizar as atividades no tempo e no espaço é importante considerar as necessidades biológicas das crianças, como higiene, alimentação, faixa etária; ou, ainda, as necessidades psicológicas, como o ritmo de cada criança. Enfim, o que é mais adequado propor para crianças a fim de conseguirem ter, no espaço e no tempo ofertado, situações reais de promoção deste desenvolvimento.

Algumas reflexões podem nortear essa construção: por que precisamos deste ou daquele material? A criança poderá usá-lo livremente? Por que as carteiras estão dispostas desta forma? Essa disposição permite à criança movimentar-se, interagir? A atividade proposta respeita o ritmo e individualidade de cada criança? A organização do tempo prevê possibilidades diversas e simultâneas de atividades? A organização do espaço favorece às crianças a oportunidade de fazer escolhas? Os espaços e tempos são flexíveis e dinâmicos? A disposição do espaço permite variar a organização das crianças em grupos?

De igual forma, os professores, ao selecionarem os tipos de atividades que serão desenvolvidas, revelam a concepção de criança, de educação, de desenvolvimento e de aprendizagem que possuem. Essa escolha também está intimamente relacionada com a organização do espaço e do tempo, uma vez que tal organização poderá permitir ou limitar um tipo de proposta que se almeja desenvolver.

Mesmo com o avanço em estudos sobre a infância, ainda é comum em muitas de nossas instituições de educação infantil que as atividades sejam pautadas a partir de livros didáticos ou apostilas, em função de datas comemorativas ou conteúdos que reproduzem o modelo tradicional do ensino fundamental. Isso caracteriza essa etapa do ensino como de cunho preparatório e fere as especificidades do desenvolvimento infantil. A esse respeito, Oliveira (2008, p. 57) diz que:

É comum escutar relatos de professoras que acreditam que o trabalho com a educação infantil é, simplesmente, realizar algumas atividades de pintura, desenho, recorte, colagem, etc., para passar tempo, ou seja, "olhar" as crianças enquanto brincam. Essas professoras não estão cientes da relevância de cada uma dessas atividades, que cada uma delas deve ter um propósito, um objetivo a ser alcançado. Por outro lado, algumas professoras acreditam que sua função é "preparar" a criança para ingressar no ensino fundamental, enchendo-as de atividades de cópia, repetição e memorização.

Dessa forma, esse tipo de atuação não condiz com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela BNCC (BRASIL, 2017) para essa faixa etária. Dentre eles, destaquemos a proposta de uma organização curricular a partir de cinco campos de experiência: (1) O eu, o outro e o nós, (2) Corpo, gestos e movimentos, (3) Traços, sons, cores e formas, (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada um desses campos são propostas situações e experiências fundamentais a serem propiciadas às crianças que, em síntese, envolvem experiências sensoriais, expressivas, corporais, incentivando a curiosidade, a exploração, a manipulação de objetos, a criação de hipóteses, a realização de observações e questionamentos em relação ao mundo físico e social,

o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da autonomia. Ou seja, a proposta apresentada pela BNCC (2017) prevê uma diversificação nas ações que o professor promoverá para seu aluno. Ainda, para além da legislação, destacamos que a compreensão sobre o desenvolvimento infantil deve servir de base para a organização do ensino da pré-escola.

A teoria piagetiana e a educação infantil

Ao tratarmos do desenvolvimento humano não podemos negligenciar as contribuições que a teoria piagetiana nos trouxe e as implicações que a compreensão de seus pressupostos trazem para o trabalho educacional, em especial, com as crianças da pré-escola. Piaget afirmava:

A primeira infância é de fundamental importância para todo o desenvolvimento psíquico. Constitui ao mesmo tempo a base de toda a atividade psíquica construtiva. Os conhecimentos adquiridos posteriormente estão, se não pré-formados nela, amplamente condicionados pelas operações psíquicas da primeira fase da vida. (PIAGET; INHELDER, 1988, p.31).

Portanto, é nessa etapa da educação básica que temos um momento bastante importante, carregado de construções essenciais ao desenvolvimento posterior. Isso não significa atribuir à pré-escola uma função de preparo, mas sim de favorecimento, isto é, de oportunidades para que o desenvolvimento possa transcorrer no momento oportuno.

Vários autores defendem essa ideia e possuem investigações a respeito de ações pedagógicas coerentes com o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor em instituições de educação infantil. Seja no exterior (DEVRIES; ZAN, 1998; KAMII; DEVRIES, 1992; DEVRIES *et al* 2004) ou no Brasil (MANTOVANI DE ASSIS, 1989; VINHA, 1997; SARAVALI, 2005; GUIMARÃES, 2017), estes trabalhos nos mostram como é possível compreender a criança e criar um ambiente que lhe permita desenvolver-se de forma harmônica em todos os seus aspectos.

Um trabalho notadamente reconhecido e que une a teoria piagetiana e o campo pedagógico é desenvolvido por Mantovani de Assis (ASSIS; MANTOVANI DE ASSIS, 2002; MANTOVANI DE ASSIS; ASSIS, 2013) e denominado PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse programa possui como aporte teórico as pesquisas realizadas por Piaget e seus seguidores e tem como objetivo central a formação de sujeitos autônomos moral e intelectualmente.

Desenvolvido em diferentes estados e contextos brasileiros, em todas as etapas da educação básica, em especial na pré-escola, seus princípios interacionistas e construtivistas fazem grande apelo à priorização de aspectos centrais do desenvolvimento infantil, de forma a se promover um ensino que objetive o equilíbrio entre as necessidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras das crianças.

A proposta metodológica contida no programa enaltece também, apoiada no referencial piagetiano, a construção das estruturas cognitivas, lógicas e infralógicas, bem como os processos inerentes ao desenvolvimento humano. Além disso, para o trabalho pedagógico é proposta uma estruturação da rotina diária que requer a organização de espaços e tempos dinâmicos, significativos e interativos. Dessa maneira, em um dia de trabalho, a criança tem a oportunidade de vivenciar diferentes tipos de atividades, a saber: coletivas, individuais, diversificadas e independentes.

Em síntese, as atividades diversificadas acontecem simultaneamente, em pequenos grupos, escolhidas livremente pela criança, possibilitando trabalhar de acordo com seu próprio ritmo. As atividades individuais permitem ao professor trabalhar individualmente com o seu aluno, bem como realizar intervenções de acordo com o nível de desenvolvimento que o mesmo se encontra. Quanto às atividades coletivas, são realizadas por todo grupo simultaneamente, visando objetivos comuns, favorecendo a troca de pontos de vistas e opiniões. Por fim, as atividades independentes são realizadas individualmente, em pequenos grupos ou em grupos maiores, sem intervenção direta do professor em num curto espaço de tempo. (MANTOVANI DE ASSIS; ASSIS, 2013).

Para que o exposto até o momento seja uma possibilidade concreta nas instituições de educação infantil, é necessário pensar na constante formação dos professores, bem como na própria revisitação dos projetos institucionais de modo a se construir ações efetivas em prol do desenvolvimento dos pequenos. Nesse sentido, passamos a abordar a construção dos espaços, tempos e tipos de atividades de um grupo de professores que passaram pela formação oferecida pela Faculdade de Educação da UNICAMP, com vistas à implantação do PROEPRE.

A rede em questão localiza-se num município do interior do estado de Minas Gerais, que atende em período parcial (4 horas) cerca de 900 crianças distribuídas em 3 pré-escolas públicas municipais; em período integral (10 horas), em torno de 400 crianças divididas em 4 creches municipais e 770 crianças em 5 creches conveniadas. Para atender essa demanda, a rede conta com aproximadamente 75 professores que participam de formações continuadas oferecidas pela rede de ensino.

Neste contexto, nosso objetivo central consistiu em identificar as avaliações que um grupo de professores realiza a respeito da organização dos espaços, tempo e atividades após terem participado dessa formação e de terem vivenciado o processo de implantação do referido programa na rede municipal.

Aspectos Metodológicos

Trata-se de um estudo de caso qualitativo⁵ (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que buscou identificar e descrever as mudanças ocorridas em uma escola de educação infantil após a implantação do PROEPRE e a partir da percepção de um grupo de sete professores que participaram deste processo. O curso, de 240 horas, tem uma abordagem teórica ancorada na epistemologia e psicologia genéticas piagetianas e também um caráter prático, com supervisão em sala de aula do trabalho do professor.

Para coleta de dados, utilizamos um questionário que foi entregue aos professores convidados a comporem a amostra da pesquisa. O instrumento foi respondido pelos docentes antes e depois da formação recebida e continha 6 blocos de questões a respeito das impressões sobre as mudanças ocorridas a partir da implantação do programa, as alterações sofridas no espaço físico, na organização do trabalho diário, nos tipos de relações entre pares e adultos, nos tipos de atividades e no próprio modo de trabalho junto aos alunos.

A coleta de dados ocorreu durante os anos de 2015 e 2017. As respostas às entrevistas foram analisadas seguindo eixos temáticos e categorizadas conforme a frequência com que apareciam. Os dados apresentados aqui são somente os que se referem às questões que trataram da organização dos espaços, tempo e tipos de atividades.

Com vistas a preservar a identidade dos docentes participantes, foram usados os nomes fictícios: Ana, Lia, Liz, Alice, Helena, Sara e Raquel.

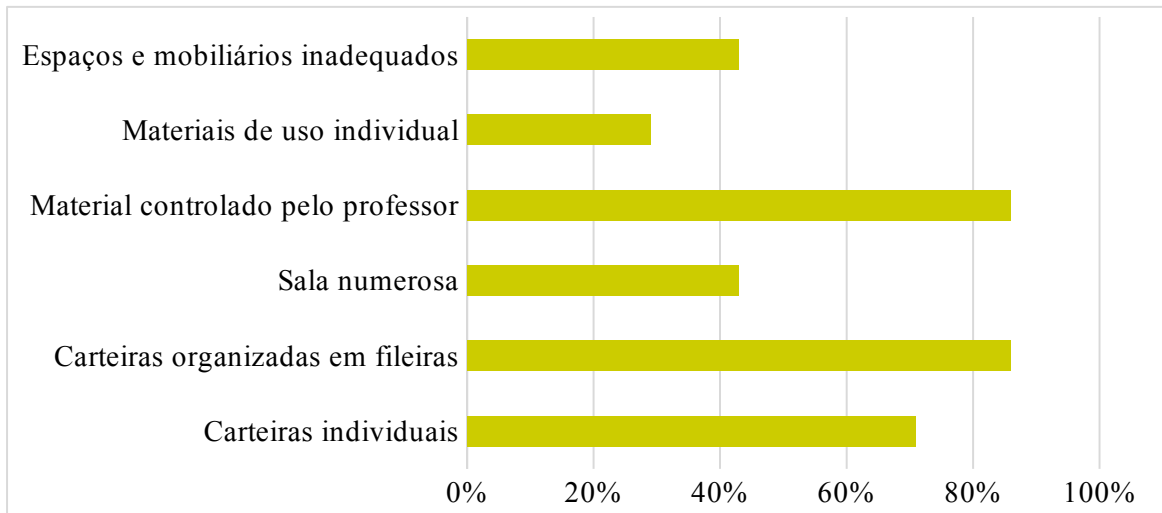
Resultados Discutidos

O primeiro eixo que passamos a apresentar foi denominado de “Espaço Físico” e era composto dos seguintes questionamentos: *Como era organizado o ambiente físico da sala de aula antes da implantação? E como é agora? As crianças tinham acesso aos materiais e equipamentos? E agora? Como eram os espaços externos da escola? Teve alteração? Os espaços, materiais, mobiliários eram adequados às necessidades das crianças? Você percebe diferenças?*

⁵ Pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Local, processo número 1069/2014.

O gráfico 1 representa as 6 categorias de respostas encontradas referentes às percepções dos docentes sobre o Espaço Físico antes da implantação do PROEPRE:

Gráfico 1- Eixo Espaço Físico (antes da implantação do PROEPRE)



Fonte: Dados da pesquisa

A título de explicação, a terminologia espaços e mobiliários inadequados ou adequados refere-se à infraestrutura física do prédio, a saber: banheiros com pias e sanitários para que as crianças os utilizem com autonomia; mobiliários com prateleiras, estantes, carteiras, cadeiras em tamanhos condizentes para estudantes menores, assim como materiais e brinquedos de interesse à criança dessa faixa etária (espelhos, livros, peças de encaixe, jogos diversos, roupas, tecidos para faz-de-conta).

Nesse primeiro eixo, buscou-se conhecer se o espaço físico era organizado de modo a atender às necessidades e especificidades dessa faixa etária antes da formação e implantação do PROEPRE. Pode-se observar que a maior parte das respostas frente a esse eixo descreveram características predominantes de uma concepção pedagógica tradicional, como por exemplo: a disposição das carteiras em fileiras (85%) e individuais (71%); o acesso controlado aos materiais pelo professor (85%). Algumas respostas ilustram esses aspectos na visão dos docentes entrevistados:

(ANA, 53 anos): *O ambiente físico da sala era organizado com carteiras individuais, uma atrás da outra, em fileira. Tínhamos em média 30/32 alunos de 5 e 6 anos por sala. Não tínhamos diversidade de materiais e equipamentos, as crianças tinham acesso raras vezes e somente com supervisão do professor.*

(ALICE, 50 anos): *As salas tinham 32 carteiras, porque esse era o número de alunos. A organização era feita de acordo com o método tradicional. Os cartazes altos nas paredes, as crianças precisavam pedir para ir ao banheiro, os materiais eram entregues pelas professoras, sentavam-se um atrás do outro, muito dos materiais ficavam fechados no armário. Os brinquedos do parque eram muito altos.*

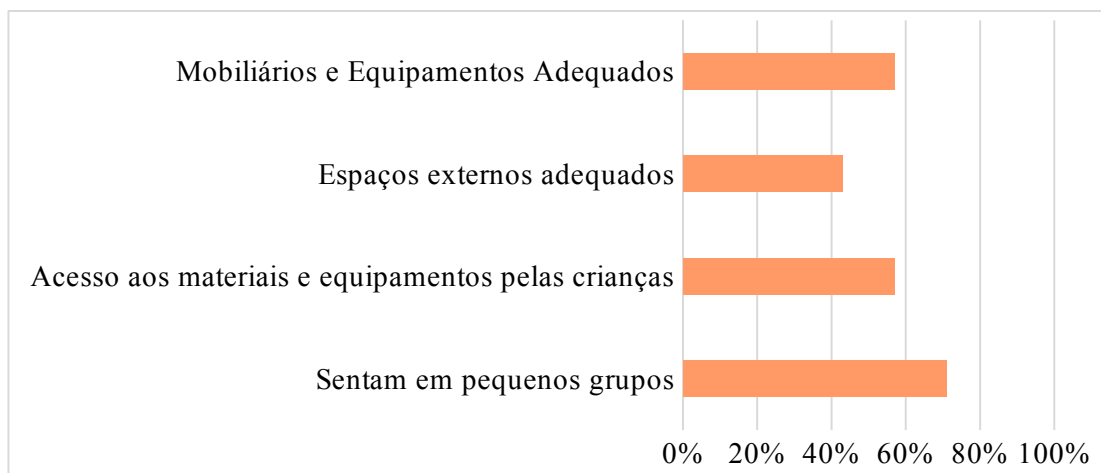
(SARA, 59 anos): A organização da sala era com carteiras enfileiradas, as crianças não tinham acesso aos materiais, os espaços e mobiliários não eram adequados, como por exemplo, carteiras grandes e altas. Quando era hora do recreio, iam todas turmas ao mesmo tempo e era a diretora e supervisora quem acompanhava esse momento. Havia poucos brinquedos para muitas crianças.

De acordo com as respostas dos professores é possível identificar variadas situações que não atendiam às especificidades e necessidades das crianças, se consideradas as perspectivas legais e científicas. Vale dizer que essa é uma realidade ainda muito comum em nosso país. Percebe-se, por exemplo, que a maneira como organizavam o espaço limitava a movimentação corporal, dificultava o trabalho em grupo, o diálogo e a interação entre pares. O mesmo pode-se dizer quanto aos materiais de consumo serem somente de uso individual (lápiz, tesoura, régua, canetinhas, papéis, pincéis) e a maior parte das ações centradas no adulto/professor, que controlava tudo, inclusive as necessidades fisiológicas das crianças, como ir ao banheiro. Tais práticas não contribuem para o desenvolvimento da autonomia como bem nos alerta Kamii (2003); a autora explica que somente numa relação em que o poder do adulto seja reduzido ao mínimo é que a construção da autonomia é privilegiada.

Ainda, em relação a esse eixo, ficou evidente que os mobiliários e materiais pedagógicos como carteiras, prateleiras e cartazes não eram planejados para o tamanho de crianças pequenas permitindo o seu uso autônomo, visibilidade, critérios de organização, uso dos materiais de forma espontânea, entre outros. Além disso, foram citados poucos espaços favoráveis ao desenvolvimento de experiências diversas como brincadeiras, faz-de-conta, jogos, construções, contato com a natureza. Nota-se que os espaços ficavam mais limitados à sala de aula. Craidy e Kaercher (2001) sinalizam que pensar sobre esses aspectos compõe um fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças; vários deles são negligenciados em uma concepção de ensino tradicional, muitas vezes por desconhecimento dos profissionais que ali atuam.

No gráfico 2, serão apresentadas as 4 categorias de respostas pertencentes ao eixo Espaço Físico após a implantação do PROEPRE. Vejamos:

Gráfico 2- Eixo Espaço Físico (após a implantação do PROEPRE)



Fonte: Dados da pesquisa

Considerando os dados obtidos, pode-se verificar que as principais mudanças citadas pelos professores no espaço físico, após a implantação do programa, foram relacionadas ao modo de agrupamento das crianças (71%), adequação dos mobiliários e equipamentos à faixa etária (57%) e o acesso das crianças aos materiais e equipamentos disponibilizados na sala de aula (57%). Alguns trechos das respostas dos docentes exemplificam tais mudanças:

(LIZ, 52 anos): *Agora as crianças trabalham com autonomia, em pequenos grupos, inicialmente, não tínhamos carteiras adequadas para propor os agrupamentos, então, amarrávamos as carteiras para formar grupos. Hoje, com a implantação do PROEPRE, as crianças interagem a todo momento, os materiais são de fácil acesso, o mobiliário é adequado, próprio para faixa etária. Temos hoje, o combinado do prendedor para uso do banheiro, assim, as crianças não precisam ficar pedindo o tempo todo para o professor.*

(ANA, 53 anos): *A organização é o oposto! Hoje temos mesinhas para grupos de 4 crianças, uma média de 20/22 alunos, crianças em contato com materiais e equipamentos o tempo todo. Os espaços externos foram ampliados, temos agora biblioteca, minicidade, parede de azulejos, pátios amplos, quadra, banheiros adequados, brinquedoteca, salas amplas etc. Tudo é mais adequado e pensado nas necessidades das crianças.*

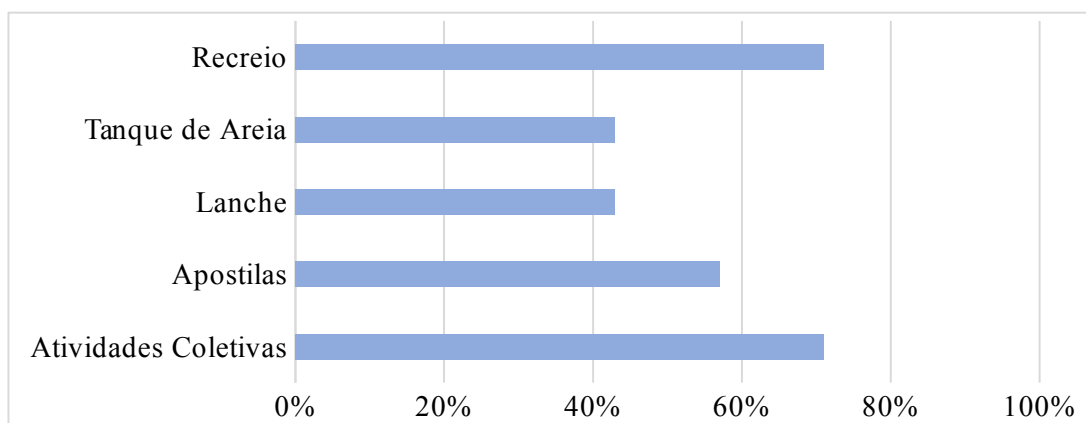
Após a formação e implantação do programa, observa-se que as mudanças que ocorreram passaram a considerar um espaço mais propício às interações sociais ao substituírem carteiras por mesas, possibilitando que as crianças se sentassem em grupos e interagissem mais umas com as outras. Os materiais passaram a ser de uso coletivo, o que propicia a cooperação e a descentração, pois as crianças aprendem a repartir, compartilhar e cuidar do material que é de todos. Houve ainda uma ampliação dos espaços e, conseqüentemente, dos momentos para interações e brincadeiras, uma vez que, anteriormente à formação recebida, existia somente duas situações assim – o uso do tanque de areia e a frequência ao parque.

Dentre estes novos espaços, destacam-se alguns como a minicidade que é um espaço externo em que há supermercado, posto de saúde, casinha, escola, prefeitura, praça; e também o mural de azulejos, onde as crianças podem desenhar, pintar em superfícies e dimensões diferentes, propiciando momentos ricos para o jogo simbólico, bem como a capacidade de representação por meio do desenho. Do ponto de vista da teoria piagetiana, tais espaços são essenciais para a construção da função simbólica (linguagem, imitação, imagem mental, desenho e jogo simbólico), isto é, a inteligência representativa (PIAGET, 1990 [1964]). O jogo simbólico, por exemplo, é um meio de que a criança dispõe para satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais, na busca de assimilar o mundo físico e social dos adultos, ao qual precisa se adaptar. (PIAGET; INHELDER, 2013 [1966]).

A partir de agora, serão expostas as questões referentes ao segundo eixo, denominado “Tempo”, composto pelas seguintes indagações: *Como era estruturado o trabalho diário antes do PROEPRE? Existia uma rotina? Se sim, como acontecia?*

O gráfico 3 apresenta as categorias de respostas que apareceram com maior frequência antes da implantação e formação.

Gráfico 3 – Eixo – Tempo (antes da implantação do PROEPRE)



Fonte: Dados da pesquisa

A partir das perguntas referentes ao segundo eixo, procurou-se entender como era a organização da rotina diária, isto é, a organização do tempo em que as crianças permaneciam na escola. As respostas que apareceram com mais frequência indicaram que as atividades eram propostas exclusivamente de maneira coletiva (71%), subdivididas em recreio (71%), o uso de apostilas (57%) e lanche (43%). Alguns professores citaram que o tanque de areia

(43%), era explorado pelas turmas uma ou duas vezes na semana. A seguir, alguns excertos das respostas dos docentes:

(ANA, 53 anos): *Antes do PROEPRE, o trabalho diário era estruturado em uma ou duas atividades mimeografadas antes do lanche e parque (recreio), às vezes, após o recreio tinha algumas atividades extraclasse: contação de história, tanque de areia, televisão e quase todos os dias no final do período reuníamos por turmas para cantar músicas infantis acreditando que as crianças estavam aprendendo muitos conceitos a partir delas.*

(SARA, 59 anos): *Havia um plano diário e uma rotina igual todos os dias. As crianças chegavam e era atividade coletiva a todo momento, faziam as atividades da apostila até a hora do lanche e, logo em seguida, já era o recreio. Depois do recreio, tinha mais algumas atividades mimeografadas e estereotipadas.*

(RAQUEL, 52 anos): *Tinha uma rotina, mas todas as crianças faziam as mesmas atividades e ao mesmo tempo, com horários estabelecidos para cada sala. A maior parte do tempo as crianças faziam a apostila, paravam mais quando era o horário do lanche e do recreio, que era com todas as salas.*

Considerando os depoimentos dos professores, pode-se dizer que a organização do tempo consistia em uma rotina rígida e monótona, o que resulta em tempos longos de espera para a criança. Quando as atividades acontecem de maneira coletiva, alguns princípios essenciais do desenvolvimento são desconsiderados, como por exemplo, o tempo e ritmo individual para realização das atividades propostas. Outro fator a ser considerado nessa forma de organização da rotina é a dificuldade que o professor tem para realizar intervenções ou mesmo assistir às crianças, acompanhando seu desenvolvimento e especificidades.

Além disso, observa-se que o tempo para o brincar acontecia somente no momento do recreio ou quando iam ao tanque de areia. Entretanto, enquanto um dos direitos de aprendizagem estabelecidos nas DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2017), pode-se dizer que uma instituição que oportuniza apenas 15 minutos, dentre 4 horas diárias em que a criança ali permanece, para as brincadeiras livres está ainda longe de compreender o brincar como um aspecto prioritário do desenvolvimento infantil.

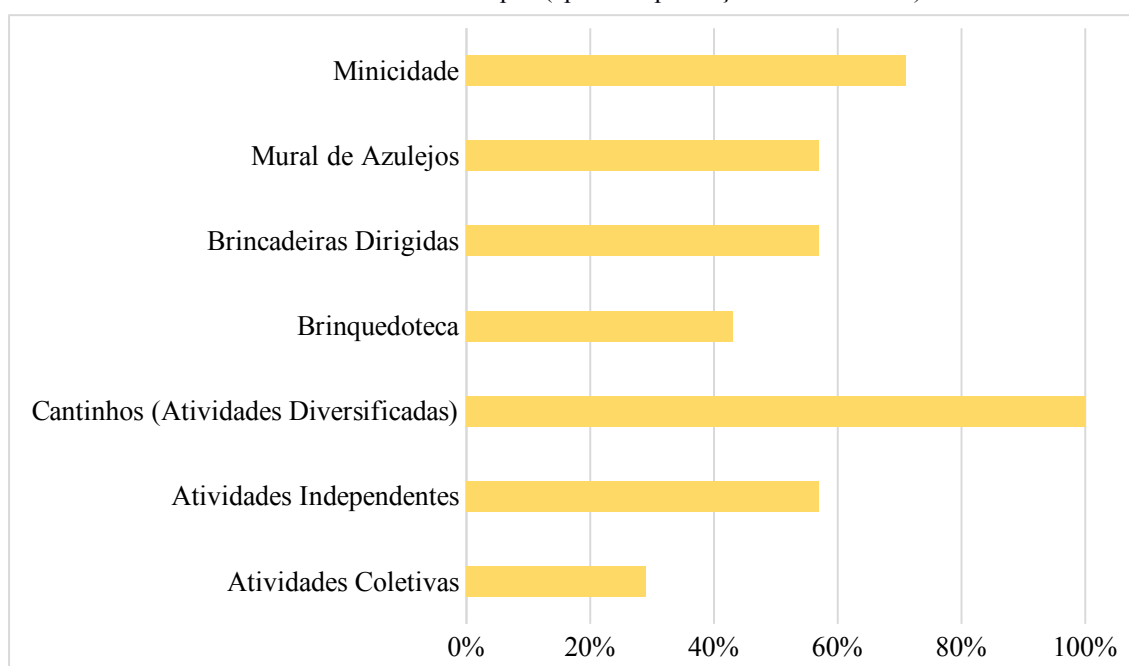
A esse respeito, Santos (2001) ressalta que, antes de tudo, na rotina escolar precisa haver períodos de tempo consideráveis destinados ao jogo livre, possibilitando que a criança aja sobre diferentes objetos de forma espontânea, bem como espaços adequados para brincar, “permitindo que as crianças desenvolvam suas capacidades de criação e imaginação” (p.97).

Nesta perspectiva, destaca-se um estudo realizado por Pereira, Gonçalves e Guimarães (2018) sobre os tempos e espaços para o brincar em uma rotina diária de duas instituições de educação infantil com propostas pedagógicas distintas: uma considerada tradicional (X) e outra construtivista (Y). Os resultados apontaram uma diferença significativa, visto que a

instituição com proposta pedagógica considerada construtivista oportuniza 58% da rotina destinada ao brincar, enquanto a tradicional apenas 31%. O estudo apontou, ainda, que a instituição “Y” adota uma prática coerente com o que é proposto nos documentos oficiais, atendendo assim às necessidades psicossociais da criança em fase pré-escolar.

Estes dados corroboram aqueles observados nas respostas dos nossos participantes e, assim como a estruturação dos espaços antes da implantação do PROEPRE, o tempo também era organizado em uma perspectiva tradicional. As mudanças que ocorreram após a formação e o processo de implantação do programa, podem ser observadas no gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4- Eixo - Tempos (após a implantação do PROEPRE)



Fonte: Dados da pesquisa

Após a implantação do PROEPRE, a maior mudança percebida pelos professores foi o modo de organizar as propostas por meio de atividades diversificadas ou cantinhos (100%). Os participantes citaram novamente alguns espaços (minicidade, mural de azulejos, brinquedoteca), mas relacionando-os ao tempo destinado na rotina diária, assim como outras ações que apareceram após a formação: brincadeiras dirigidas (57%) e atividades independentes (57%). Na percepção dos professores, essa organização do tempo propiciou uma rotina mais adequada às necessidades das crianças, como ilustram as respostas a seguir:

(LIA, 67 anos): *A rotina agora tem a finalidade de uma organização eficiente e produtiva para permitir que as crianças possam desenvolver como um todo. Com o PROEPRE planejamos os cantinhos, as*

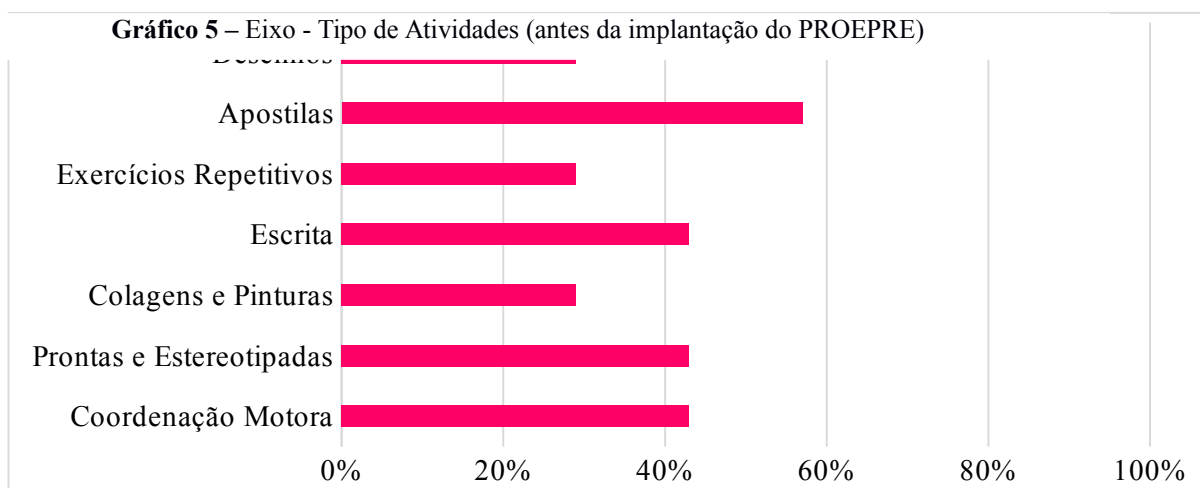
atividades independentes, todos os dias têm alguma atividade coletiva, mas são bem diferentes das que fazíamos antes, porque agora as propostas coletivas é quando fazemos a roda de conversa, quando vamos na minicidade, no parque, tanque de areia, as brincadeiras dirigidas duas vezes na semana.

(ALICE, 50 anos): *Hoje, assim como antes, é planejado, mas agora fazemos um planejamento semanal, com objetivos mais apropriados. As crianças passam por cantinhos, podem escolher qual atividade querem realizar, fazer no seu tempo. Participam de atividades extraclases diariamente, como minicidade, brinquedoteca, brincadeiras dirigidas, parque. Percebo também que o tempo que elas têm para brincar aumentou bastante...*

A esse respeito, percebe-se que a organização do tempo passou a considerar possibilidades de realizar diferentes atividades simultaneamente, tornando a rotina e consequentemente os espaços mais dinâmicos e flexíveis, além de oferecer à criança oportunidades de escolhas e a realização das atividades de acordo com seu próprio ritmo. Outro aspecto positivo, inclusive relatado por uma das docentes (*Alice*), foi o aumento no tempo para brincar.

Passaremos à apresentação do terceiro eixo “Tipos de Atividades”, constituído pelas seguintes questões: *Quais eram as atividades desenvolvidas pelas crianças na sala de aula antes do PROEPRE? Como eram propostas essas atividades? E agora? Houve diferenças?*

A partir das respostas dos docentes, foi possível identificar 7 categorias antes da implantação do PROEPRE, representadas no gráfico 5.



Fonte: Dados da pesquisa

A partir das respostas referentes a esse eixo, procurou-se conhecer os tipos de atividades que eram oferecidas às crianças. Percebe-se que as propostas concentravam-se, na maior parte do tempo, em registros e papéis, como por exemplo: apostilas (57%), atividades de escrita (43%) ou relacionadas à coordenação motora (43%). As respostas a seguir explicam como era desenvolvido esse trabalho:

(LIA, 67 anos): *Usavam um caderno que continha atividades para coordenação motora fina e trabalhos com desenhos estereotipados para pintarem como forma de treinamento. Havia também uma apostila com atividades deste tipo e um caderno de linhas para aprender a letra cursiva. Não existia o brincar, o foco era preparar a criança para a 1ª série do Ensino Fundamental.*

(LIZ, 52 anos): *As atividades eram sempre prontas e iguais para as crianças. Uma apostila era elaborada com atividades de coordenação motora, pintar, escrever, tudo de maneira tradicional. Cito como exemplo: “Circule o que está embaixo da mesa”, “Pinte de amarelo o animal mais pesado”, “Faça um X no menino que é o maior de todos”. Além disso, os pontilhados para a criança passar o lápis por cima.*

(ALICE, 50 anos): *As atividades desenvolvidas pelas crianças eram feitas através de apostilas e folhas de sulfites, em grande quantidade. Ah! Sem esquecer que era tudo coletivo e a mesma coisa para todos. Havia avaliação através de provas contendo atividades que eram estudadas durante as aulas.*

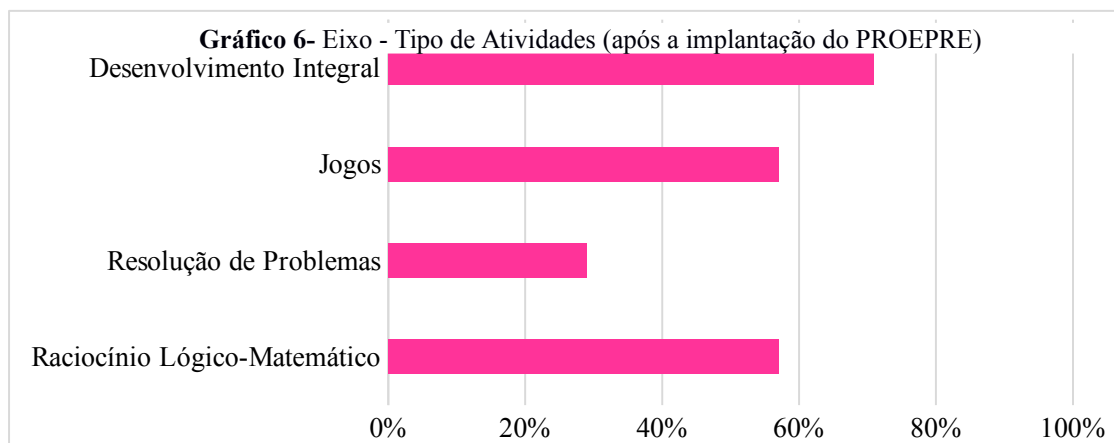
Percebe-se que, assim como a organização do espaço físico e tempo, as respostas, referentes ao período antes da implantação, refletiram uma concepção pedagógica tradicional, tendo em vista que a maior parte do tempo das crianças era ocupada com folhas de atividades para pinturas, recortes, colagens, exercícios de coordenação motora fina, realizadas coletivamente, priorizando-se a alfabetização. Isso demonstra uma concepção de educação infantil que almeja preparar as crianças para o ensino fundamental, como relatado por uma das participantes da pesquisa.

Com isso, pode-se dizer que a criança não era vista em sua integralidade e a organização dos espaços e tempos com atividades deste tipo é pouco solicitadora para o desenvolvimento infantil, pois desconsidera os interesses das crianças, negligencia possibilidades diversas de interações com o mundo físico e social, como as previstas nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009) e na BNCC (BRASIL, 2017).

Um outro ponto a ser destacado e que merece atenção refere-se ao depoimento da professora Liz, quando exemplifica algumas atividades envolvendo conceitos físico e lógico-matemáticos, em que as crianças eram solicitadas a dar respostas a problemas representados exclusivamente por figuras, isto é, pretendia-se que elas adquirissem o conceito de maior ou menor, por exemplo, apenas assinalando imagens, circulando figuras, evidenciando assim uma concepção empirista de como se dá o conhecimento. Contudo, Mantovani de Assis (2002, p.3) ressalta que:

o procedimento adequado para se chegar à formação de conceitos é caminhar-se do concreto ao abstrato. Desta forma, a discriminação de sons deve ser feita partindo-se da atividade de ouvir sons de diferentes intensidades e não pela observação de figuras representando o som.

Analisemos agora as respostas do eixo “Tipo de Atividades” que se referem ao momento após a implantação e o curso de formação. O gráfico 4 apresenta as categorias encontradas.



Fonte: Dados da pesquisa

Os docentes relataram que, a partir da implantação do PROEPRE, as propostas passaram a ser planejadas considerando-se mais o desenvolvimento integral (71%) da criança, ou seja, contemplando os aspectos cognitivo, afetivo, social e físico. Outra mudança observada por algumas professoras foi a inserção de propostas envolvendo jogos (57%) e materiais diversos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático (57%). Vejamos alguns excertos ilustrativos:

(HELENA, 65 anos): *Houve muita diferença em como propomos as atividades, hoje planejamos os cantinhos com atividades diversificadas contemplando todos os aspectos a serem desenvolvidos e a criança pode escolher qual atividade ela quer fazer nesse momento.*

(ANA, 53 anos): *Hoje oportunizamos às crianças diversos momentos para desenvolver o raciocínio lógico-matemático, com jogos, resoluções de problemas, materiais diversos, principalmente no momento das atividades diversificadas, com propostas variadas. Elas [as crianças] não fazem as atividades mecanicamente, só por fazerem, tudo tem um objetivo.*

(RAQUEL, 54 anos): *O nosso trabalho de hoje é organizado de uma forma que contenha atividade para atender a todas as áreas do desenvolvimento (afetivo, físico, social, cognitivo). Há atividades que contemplam o lógico-matemático, o conhecimento físico, social etc.*

(LIZ, 52 anos): *Hoje as atividades são elaboradas pensando no desenvolvimento da criança, planejadas antecipadamente, ricas em materiais concretos onde a criança aprende vivenciando, manipulando.*

De um modo geral, nota-se que houve uma mudança na maneira de conceber os objetivos da educação infantil após a implantação do PROEPRE; os docentes passaram a considerar no planejamento das atividades um princípio fundamental: o desenvolvimento da criança. A esse respeito, Kramer (1986, p. 80) ressalta que:

uma prática pedagógica que pretenda favorecer o desenvolvimento infantil e, simultaneamente, a construção do conhecimento por parte da criança precisa estruturar atividades significativas, concretas, reais, que têm um para quê não somente para o adulto, mas, fundamentalmente, para a criança.

Algumas Considerações

Para que se possa compreender a relevância do espaço físico, da organização da rotina e do tipo de atividade que compõem o cotidiano de uma instituição de educação infantil é muito importante o diálogo com a psicologia do desenvolvimento. Em especial, temos na teoria de Piaget e em suas investigações sobre a estruturação da inteligência dos 0 aos 7 anos, elementos cruciais sobre aquilo que devemos ou não devemos realizar nas instituições educativas.

O artigo mostrou os resultados parciais de uma pesquisa realizada com docentes em situação de formação continuada e de implantação de uma proposta de trabalho pautada na teoria piagetiana.

De um modo geral, os dados apontaram mudanças qualitativas que ocorreram na prática pedagógica dos docentes frente aos eixos estudados, evidenciando que os professores podem exercer muitas ações para favorecer ou restringir o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, pode-se dizer que uma prática pedagógica na perspectiva de uma concepção tradicional é um dificultador para o desenvolvimento infantil em vários aspectos, além de desconsiderar direitos de aprendizagens essenciais estabelecidos em vários documentos oficiais da educação infantil (BRASIL, 1998; BRASIL, 2009; BRASIL, 2017).

É essencial destacar que as mudanças observadas ocorreram após um longo processo de formação continuada. Isso mostra que para transformar uma prática educativa, baseada em concepções tradicionais e de senso comum, em práticas com melhores oportunidades educacionais para as crianças, é necessário tempo e um processo de construção e estudos. Vinha (2012) compartilha desta mesma ideia ao dizer:

Não acreditamos num processo eficiente de estudo que ocorra apenas de forma eventual; é preciso que seja periódico e sistemático. É necessário constantemente estudar; aplicar, analisar, discutir, comparar, relacionar, trocar e refletir [...] (2012, p.45).

Portanto, podemos perceber que o professor também encontra-se em processo de construção do seu próprio conhecimento, ou seja, ele também está em constante processo de equilíbrio e para que as mudanças aconteçam é necessário que as formações lhe tragam

desafios, lhe permitam revisitar constantemente o que caracteriza o seu aluno e quais são os objetivos educacionais da etapa em que atua. Nesse caso, podemos inferir que as mudanças significativas que ocorreram na prática pedagógica percebida pelos docentes deram-se a partir deste importante programa educacional e seu curso de formação continuada que até hoje contribui para que as crianças vivenciem uma educação de qualidade.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação Infantil – CRECHES: Atividades para crianças de zero a seis anos.** São Paulo: Moderna, 1999.
- ASSIS, M. C.; MANTOVANI DE ASSIS, O. (Orgs). **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil.** Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2002.
- BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força – rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. MEC/SEB. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>.
- CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. [Orgs]. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola.** Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DEVRIES, R. *et al.* **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades.** Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos – o atendimento em creche.** Tradução: Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GUIMARÃES, T. **A sala de aula sob o olhar piagetiano: intervenção pedagógica e construção do conhecimento social.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- HORN, M.G.S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar.** Tradução: Maria Alice B. Danesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KAMII, C. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar**. Tradução: José Morgado. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 58, p. 77-81, ago. 1986. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1321>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1989.

MANTOVANI DE ASSIS, O.; ASSIS, M. C. (Orgs). **PROEPRE: prática pedagógica**. 4.ed. Campinas, SP: Graf. FE; LPG, 2013.

OLIVEIRA, M. I. de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 2, p. 53-70, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200004

PEREIRA, R. R.; GONÇALVES, É. C.; GUIMARÃES, T. Os tempos e espaços na pré-escola: o brincar é levado a sério? **I Seminário Internacional para a Educação do Século XXI**, 2018, Campinas - SP. Anais do evento disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaolpg2017/arquivos/anais.pdf.p.71-83>.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ª ed. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Oiticica. Rio de Janeiro: LTC, 1990 [1964].

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 7ªed. Tradução: Octavio Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2013 [1966].

PIAGET, J.; INHELDER, B. Psicologia da Primeira Infância – desenvolvimento psíquico desde o nascimento até os 7 anos. In: KATZ, D. *et al.* **Psicologia das Idades**. São Paulo: Manole, 1988. p.31-64.

SANTOS, V. L. B. dos. Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P.S. [Orgs.]. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.89-100.

SARAVALI, E. G. Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil. In: Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, Caxambú. **Quarenta anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimento, poderes e práticas**, Caxambú, 2005. v. 1. p. 1-25.

VINHA, T.P. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

VINHA, T.P. Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo na sala de aula. *In*: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; DAL COLETO, A. P. **Currículo**: planejamento e organização da Educação Infantil. Campinas: Graf. FE; LPG, 2012. p. 13-51.