

VOL VI

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

VOL VI

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal



Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla – La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES – Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol.VI /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
Edição bilíngue
ISBN 978-65-87396-56-9
DOI 10.37572/EdArt_270522569

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I.Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O Livro “**Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas**” é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume VI** reúne 20 trabalhos que apresentam diversas análises acerca de métodos, práticas e perspectivas, próprias do campo da educação a partir da ideia de criar e garantir o processo de ensino-aprendizagem significativo. Assim, os sujeitos são considerados como responsáveis pelo seu próprio conhecimento e, os métodos e instrumentos pedagógicos do processo da aprendizagem são constructos sociais que possibilitam experiências e aprendizagens dentro de realidades diversas.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re)direcionada e contextualizada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

MÉTODOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1..... 1

A MEMÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Edson Rodrigues Passos

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225691

CAPÍTULO 2..... 10

ACOSO MORAL Y MALTRATO EN LA SOCIEDAD: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA AFRONTAR LA PROBLEMÁTICA

Sandra Isabel Correa León

Oscar Giovanni Escobar Calle

Marina Parés Sóliva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225692

CAPÍTULO 3..... 21

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE APOIO A ESTUDANTES FINALISTAS – MEDIDA DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR - NA ESCE/IPS

Maria Dulce da Costa Matos e Coelho

Sandra Cristina Dias Nunes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225693

CAPÍTULO 4..... 29

APRENDER A LEER CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE LENGUAJE TRANSITORIO

Ascencio Maldonado Guerra

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225694

CAPÍTULO 5.....42

COMPETÊNCIA PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: TÉCNICA CLOZE COMO POSSIBILIDADE DE APERFEIÇOAMENTO

Silvia Carla Comelli Ribeiro

Joel Haroldo Baade

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225695

CAPÍTULO 6..... 53

DESAFÍOS SOCIETALES Y COMPROMISOS COEDUCATIVOS: APRENDIZAJES SITUADOS Y RETOS PEDAGÓGICOS TRANSFORMADORES

María Jesús Vitón de Antonio

Daniela Gonçalves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225696

CAPÍTULO 7..... 66

DIAGNÓSTICO SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA COMBUSTIÓN EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Sergio Laurella

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225697

CAPÍTULO 8..... 77

EDUCAR PELO EXEMPLO: INACIANOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA AMÉRICA PORTUGUESA (1549-1583)

Leandro Lente de Andrade

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225698

CAPÍTULO 9..... 82

EL ACTIVISMO DIGITAL COMO ESTRATEGIA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA NAVAL DE SUBOFICIALES A.R.C. "BARRANQUILLA"

Harold Álvarez Campos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225699

CAPÍTULO 10..... 95

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Willian Geovany Rodríguez Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256910

CAPÍTULO 11..... 102

EL DIAGNÓSTICO DE LA CONDICIÓN FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UCP "ENRIQUE JOSÉ VARONA"

Yolanda Zulueta Robles

Generoso Márquez Záez

Luis Ferreiro Armenteros

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256911

CAPÍTULO 12112

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM USANDO COMO RECURSO FERRAMENTAS DIGITAIS: O VÍDEO

Teresa Pinto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256912

CAPÍTULO 13122

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN EL CONTEXTO DE MEDIACIÓN REMOTA

Karol Cubero Vásquez

Lucia Villanueva Monge

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256913

CAPÍTULO 14134

HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL: ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES (2011-2018)

Fernando Santiago dos Santos

Fernando Manuel Seixas Guimarães

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256914

CAPÍTULO 15 144

LAS CARPETAS ESCOLARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA. UN DISPOSITIVO QUE RECLAMA UN LUGAR EN LA AGENDA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA

María Belén Barrionuevo Vidal

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256915

CAPÍTULO 16156

METHODS APPLIED IN THE CHANGING PROCESS OF THE STUDIES OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Sigita Saulėnienė

Nijolė Meškėlienė

Jolanta Bareikienė

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256916

CAPÍTULO 17	170
O QUE É E PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA?	
Vera Monteiro	
Natalie Santos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256917	
CAPÍTULO 18	184
O QUE É PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): POR ONDE COMEÇAR SUA CONSTRUÇÃO?	
Marly Cristina Barbosa Ribeiro	
Rosani Ribeiro de Mira	
Lara Ribeiro do Vale e Paula	
Wellington Rodrigues	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256918	
CAPÍTULO 19	196
O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Talia Rodrigues	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256919	
CAPÍTULO 20	213
TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL CASO DEL INSTITUTO MÁRTIRES 20 DE FEBRERO SECUNDARIA	
Cuitláhuac Rodríguez Campos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256920	
SOBRE A ORGANIZADORA	231
ÍNDICE REMISSIVO	232

CAPÍTULO 19

O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de submissão: 20/04/2022

Data de aceite: 05/05/2022

Talia Rodrigues

Universidade Comunitária da
Região de Chapecó
UNOCHAPECÓ

<http://lattes.cnpq.br/0766081685474972>

RESUMO: O presente artigo trata sobre o tempo e o espaço na Educação Infantil, tendo como foco de pesquisa o livro “A paixão de conhecer o mundo” de Madalena Freire, com primeira edição em 1983. Como problema de pesquisa trazemos: “Como organizar o tempo e o espaço na educação infantil de maneira que contemple e respeite a criança?”. Partindo das questões de pesquisa: “Que elementos a teoria apresenta sobre a organização do tempo e espaço na educação infantil?”, “De que forma a professora Madalena organiza o tempo e o espaço da criança na educação infantil?”, “Como as crianças apresentadas no livro “A paixão de conhecer o mundo” se envolvem/são envolvidas na organização do tempo e do espaço?”. Este trabalho apresentou-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Os dados foram analisados de forma qualitativa, buscando descrever como a professora organiza o espaço e tempo na Educação Infantil.

O livro foi escolhido porque narra a realidade de uma professora brasileira, com uma experiência antiga, porém, ao nosso ver, muito atual.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo e espaço. Educação Infantil. Madalena Freire.

TIME AND SPACE IN CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This article deals with time and space in early childhood education, focusing on the book “The passion to know the world” by Madalena Freire, with its first edition in 1983. As a research problem, we bring: “How to organize the time and space in early childhood education in a way that contemplates and respects the child?”. Based on the research questions: “What elements does the theory present about the organization of time and space in early childhood education?”, “How does Professor Madalena organize the child’s time and space in early childhood education?”, “How do children vital in the book “The passion to know the world” get involved / are they involved in the organization of time and space?”. This work was presented as a qualitative research of bibliographic nature. The data were formed in a qualitative way, seeking to describe how the teacher organizes the space and time in Early Childhood Education. The book was chosen because it narrates the reality of a Brazilian teacher, with an old experience, however, in our view, very current.

KEYWORDS: Time and pace. Child education. Madalena Freire.

1 INTRODUÇÃO

A principal motivação para sustentar este trabalho tem como base o estágio de educação infantil, o qual mostrou a importância que o tema possui para a sociedade e para o desenvolvimento das práticas educativas, tendo em vista a importância do tempo e espaço para a Educação Infantil. Podemos afirmar que estudar essa temática aprofunda a compreensão das novas estruturas, pois a rotina possibilita às crianças uma percepção de segurança e domínio do espaço e do tempo que passam na escola, porém, muitas vezes a rotina é inflexível (“engessada”), de forma que não considera a criança e seu tempo.

A organização da rotina das crianças na Educação Infantil nos faz pensar que a sequência das atividades diárias deveria ser antes de tudo o resultado da leitura de cada criança, a partir de suas necessidades e curiosidades, assim, organizando o trabalho contando com a participação de cada uma delas, focado nelas. Porém, nas instituições analisadas, percebemos que, na maioria das vezes, a rotina é fixa e não respeita o tempo das crianças.

Devemos pensar que, tanto nos espaços internos quanto externos, é necessário propor às crianças experiências múltiplas, que estimulem sua imaginação, experimentação e criatividade. Para realizar todas essas atividades é importante organizá-las tendo em vista às necessidades biológicas de cada indivíduo (como alimentação e higiene) e observando a ideia de que os espaços físicos e sociais são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajudam a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas e lúdicas.

Para aprofundar a temática da organização do tempo e espaço na Educação Infantil, buscamos no livro “A paixão de conhecer o mundo” de Madalena Freire, com primeira edição em 1983, práticas que potencializam a criança na organização do tempo e do espaço, a fim de auxiliar na reflexão sobre possibilidades práticas de considerar as crianças no contexto da organização do tempo e do espaço da educação infantil.

Apresenta como problema a seguinte questão: como organizar o tempo e o espaço na educação infantil de maneira que contemple e respeite a criança? Partindo das seguintes questões de pesquisa: que elementos a teoria apresenta sobre a organização do tempo e espaço na educação infantil? De que forma a professora Madalena organiza o tempo e o espaço da criança na educação infantil? Como as crianças apresentadas no livro “A paixão de conhecer o mundo” se envolvem/são envolvidas na organização do tempo e do espaço?

2 A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para refletirmos sobre a infância e as crianças, precisamos analisar os direitos das crianças na sociedade, segundo Kramer (2000), as crianças têm seus direitos negados, baseando-se em uma ideologia de desigualdade criada pela sociedade, passam a enfrentar novos desafios para conquistar o reconhecimento e a igualdade. A indagação inicial consta em saber qual o papel social da infância na sociedade moderna e a importância da história da infância.

Como cidadãos que passaram a ter direitos, as crianças começaram a serem vistas como sujeitos participantes da história, todavia, se viu a necessidade e a busca constante pelo reconhecimento da criança e a valorização da infância. Sabe-se que a visão de infância, é construída socialmente e historicamente, variando no seu status social. Portanto, o conhecimento sobre as crianças não é natural, e sim baseado em uma construção da sociedade, compreendê-las é um desafio. Isso é esclarecido com base na ideia de Kramer (2000) quando cita:

[...] educar crianças e jovens neste contexto é o desafio. Políticas para a infância precisam ter como horizonte humanização e resgate da experiência, para que as crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento. [...] (KRAMER, 2000, p. 11).

Se levarmos em conta os contextos atuais: econômicos sociais e culturais, percebemos que toda a ideia de desigualdade vem acompanhando a história da humanidade. Assim como encontramos no trecho em que Kramer (2000) cita essa ideia:

[...] O desaparecimento da infância ou do conceito infância está relacionado à destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura. Valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente- a que visa a defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar (KRAMER, 2000, p. 12).

A partir disso, indagamos a seguinte questão, a quem estaria a responsabilidade dos cuidados da infância? Pois, analisando a história, segundo Rizzini (2011), foram muitas as mãos em que passaram tais crianças. As criações de ONGs e leis governamentais vêm fazendo seu papel na sociedade contemporânea, depois de muita luta, obteve-se resultados consideráveis e hoje contamos com uma legislação que defende e protege as crianças e os adolescentes.

Baseados em Gondra (2010), obtemos a ideia de infância como algo forjado a tratar do sentido da existência da criança, como uma base para analisar a fase da vida. Gondra (2010, p. 196) relata essa questão dizendo “[...] quando me refiro à emergência

da infância, procuro jogar com um duplo sentido da expressão. Em primeiro sentido, é possível associar o termo emergência a ideia de uma situação crítica, limite, que requer ações urgentes [...]”.

Em meados do século XXI, estamos diante dessa luta constante por direitos e não podemos nos conformar com o fato de crianças ainda serem vistas, muitas vezes, como os sujeitos que “virão a ser”. Precisamos, com todas as forças, defender a educação, olhando cada vez mais para a infância e garantindo a participação efetiva das crianças. Também não podemos apenas pensar na criança como quem tem direito, mas sim em criança como ser humano, com sentimentos.

Há crianças que nascem com uma posição social e acabam se adequando a ela, isso é muito comum e real. A realidade da sociedade atual não é transparente, nota-se um grande índice de desigualdades, enquanto uns tem muito, outros tem muito pouco.

[...] se entendemos a infância como uma ideia construída com base a um sistema normativo, analisar aspectos do discurso médico sobre a infância e das idades da vida, e outras racionalizações e formas de exercício de poder sobre os corpos e sobre as populações, foi uma tentativa de dar a ver parte desse sistema regulatório que inventou e atualiza ideias de infância que legitimamos e reproduzimos. [...] não interessa discutir o número nem a designação das etapas da vida [...] (GONDRA, 2010, p. 209).

Sendo assim, a ideia de emergência vem justamente ao encontro de uma crítica que requer ações urgentes, levando em consideração o reconhecimento da infância e o aparecimento da legitimação da concepção de novas etapas da vida, sendo consideradas todas importantes. São pequenos seres, passíveis de descrição para medidas globais, sociais, políticas e educacionais.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os pensamentos e inquietações sobre a organização do espaço/tempo nos refletem a importância de considerar um olhar atento para as práticas pedagógicas. Desta forma, observamos que as instituições de Educação Infantil estão sempre se reinventando para organizar esse espaço/tempo, tendo em vista que estão formando cidadãos e que desde pequenas as crianças podem ser protagonistas do espaço e do tempo que vivenciam, mas para isso precisam de abertura e incentivo dos adultos, que são responsáveis por essa organização.

Pensar em como estão ou como serão organizados os momentos do brincar, do lanche e do descanso é tarefa dos educadores, levando em consideração o objetivo principal que é proporcionar o desenvolvimento integral das crianças nos ambientes educacionais.

Para Barbosa (2006), as rotinas pedagógicas da Educação Infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos. É importante que as conheçamos e saibamos como operam, para que possamos estar atentos às questões que envolvam nossas próprias crenças e ações. Devemos compreender que as rotinas escolares se fazem presente não apenas dentro das salas, mas abrangem todos os espaços, internos e externos.

Assim, para Martins (2010, p. 24) em uma instituição de Educação Infantil, são principalmente as crianças e os adultos quem compartilham esse espaço e quem lhe atribuem um conteúdo social. Quando agem sobre o espaço, o fazem sobre uma realidade social e cultural da qual fazem parte.

Barbosa (2006), propôs através de sua obra, uma leitura do cotidiano imposto pelas instituições nas rotinas, a autora nos faz refletir sobre como as escolas estão vinculadas às “regras”, que se dão através da organização social. Sendo assim, a rotina pedagógica é de suma importância para auxiliar na organização espaço/tempo das instituições de Educação Infantil, sempre dando ênfase na particularidade de cada criança, porém, elas não podem se tornar “rotineiras”, ou seja, sempre da mesma forma.

Neste viés, para Rodrigues da Luz (2015), pensar no tempo da criança e nas suas escolhas dentro de um coletivo não é uma tarefa fácil, muito menos de pouca validade. As propostas pedagógicas relacionadas à primeira infância nos fazem defender que é fundamental que o pedagogo conheça cada criança que está presente no ambiente escolar sempre observando os interesses individuais e coletivos. Desse modo, o adulto deve estar atento aos comportamentos de cada criança para que não ocorra nenhum tipo de rotulagem e sim o respeito às diferenças.

Barbosa (2006), observou que na estruturação da organização temporal das rotinas designadas para as crianças pequenas, as atividades são mais lentas, demandando um tempo maior para que seja possível sua conclusão, diferentemente da pré-escola, em que as rotinas são do “modelo escolar”. As rotinas surgiram como sugestões para organizar espaço/tempo e as atividades propostas, as quais, geralmente, não são teorizadas e acabam virando um esquema que nos diz em que momento o fazer é adequado. Portanto Barbosa (2006), declara que:

As rotinas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado (BARBOSA, 2006, p. 1).

Outro aspecto importante é o espaço físico, que pode colaborar ou não para a construção cognitiva dos sujeitos e, coincidentemente, impõe alguns limites ou ajuda

na criação de diferentes ambientes, sempre contando com o auxílio das crianças e proporcionando a elas um espaço rico e desafiador, oportunizando-as a viverem diversas experiências e assim ampliando suas possibilidades de aprendizado e suas formas de se expressar. O ambiente nos diz muito sobre a compreensão da infância, os entendimentos sobre seu desenvolvimento e como devemos atuar na sala de aula. O olhar para esse ambiente é muito importante para a elaboração de uma pedagogia da Educação Infantil de qualidade, que respeite as crianças e a infância.

Observamos que não é fácil organizar uma rotina, para o adulto é algo repetitivo e desnecessário, porém para a criança é algo fundamental e que ajuda a se situar no ambiente, fazendo com que se sinta mais segura, tendo autonomia e compreensão de quais atividades serão realizadas e em qual momento. O que é importante ter claro é que esta rotina não deve ser estanque, rígida, ela precisa ser flexível e contextualizada. Portanto, não temos um “modelo” de rotina a ser seguido, e sim, a observação e relação com as crianças como princípio da organização e planejamento da rotina.

Para que seja possível a construção dessa rotina, a professora deve olhar a criança como um sujeito ativo, que tem capacidade de expôr sentimentos, amizades e curiosidades. Deste modo, compreendemos a rotina como algo que deve ser realizado cotidianamente, mas não significa que ela deve ser seguida à risca sem alterações, portanto, a rotina pode e deve sofrer alterações quando necessário durante o decorrer do ano letivo.

Barbosa (2006) afirma que a rotina se faz necessária para a organização do tempo/espaço e das atividades nas instituições de educação infantil. Tanto na educação infantil quanto nas pré-escolas ela proporciona autonomia e segurança para as crianças. O pedagogo pode organizar a rotina em variados momentos, como: a hora da roda, das atividades, do lanche, da higiene, da brincadeira e das atividades extraclasse.

Devemos considerar que as rotinas não são fixas/mecânicas, mas sim, tanto as atividades quanto os horários em que serão desenvolvidas podem sofrer modificações. Neste segmento, a organização do espaço/tempo na Educação Infantil é algo revelador, o modo como ocorre a organização da sala, dos materiais e dos objetos presentes no espaço nos dizem muito sobre as concepções que orientam as práticas pedagógicas de cada professor.

Se partirmos da concepção de que a criança é um sujeito ativo e que tem liberdade de expressão, ela deve ter visibilidade sobre as atividades individuais e coletivas, assim valorizando sua participação, sempre que as crianças ajudam na organização da sala com suas produções elas se sentem potencializadas, pois tiveram reconhecimento do pedagogo.

As instituições de educação infantil passam a observar que o espaço/tempo é um mecanismo que tem grande importância, o professor deve construir uma proposta em que a criança é a autora junto com ele, assim havendo a troca de conhecimento, e observando a criança como um todo, pois qualquer espaço pode tornar-se propício a aprendizagem, desde que o espaço esteja adequado para tal prática e projeto pedagógico.

Para que a vida ativa de uma criança seja satisfatória para ela e para a sua educadora, é necessário que haja dois fatores fundamentais: Que a criança tenha liberdade de movimentos e que tenha alguma coisa com que ocupar-se, relacionada com o seu desenvolvimento (TARDOS, 2011, p. 43).

Vindo ao encontro de Tardos (2011), devemos compreender que para o bebê a liberdade de movimentos significa a possibilidade de descobrir “ativamente”, com autonomia, de experimentar, de aperfeiçoar, e de viver, por isso é importante que se tenha um espaço adequado para a criança, com brinquedos que a motivem e ajudem para o seu desenvolvimento. Portanto, a criança precisa de autonomia para expressar suas vontades e desejos nas instituições de Educação Infantil, e assim descobre formas para brincar com objetos e brinquedos da sua escolha e desde pequena participa ativamente do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim compreendemos que a criança precisa ter sua autonomia de forma mediada pelo adulto, os adultos precisam entender que a criança tem sua opinião e sabem o que querem e a hora que querem, ou seja, nada deve ser forçado, devemos respeitar o tempo de cada criança porque nem todos são iguais, devemos ser afetivos com as crianças, criando um vínculo, olho no olho, interação, ter um espaço adequado para o momento do brincar com os brinquedos, pois cada detalhe tem total importância nessa etapa da vida da criança, mas sim, em um espaço e tempo organizado, contextualizado.

4 CONTEXTUALIZANDO A OBRA E A PROFESSORA MADÁ

Madalena Freire é professora, educadora e pedagoga. Sua perspectiva é desenvolver a reflexão sobre a arte de educar, usando como instrumento a arte da pedagogia. Madalena Freire desenvolve sua proposta de educação com olhar preocupado para a Educação Infantil, sendo uma educação progressista, destaca em suas elaborações as teorias e os princípios freireanos, que dão base ao seu percurso acadêmico e profissional.

Sendo autora de vários artigos e publicações, ganhou maior destaque e reconhecimento com as publicações dos livros “A paixão de conhecer o mundo” (1983) – livro que referencia com mais ênfase este artigo –, e o livro “Educador” (2008).

Conforme Freire (1995), o educador lida com a arte de educar, que envolve mediar a relação direta com a criança. Madalena deixa claro que não acredita na proposta de transmissão de conhecimento, e sim, na ideia de que educador é todo aquele que trava e constrói uma situação educativa, que faz mediação.

A partir desse viés, Madalena elaborou o livro “A paixão de conhecer o mundo”, com relatórios criados com as crianças no período em que Madá, assim chamada pelas crianças, lecionava na Escola Criarte (1978) e na Escola da Vila (1981). Suas aulas eram uma mistura de lúdico com o concreto, não bastava apenas ver, ouvir e tocar, era necessário contextualizar as sensações vivenciadas pela cultura, família e pelo grupo. Sendo assim, seu trabalho era baseado naquilo que as crianças demonstravam interesse, tendo como intuito, tornar a criança participante ativa do processo de ensino aprendizagem.

Quando impossibilitamos as crianças de conhecer a realidade, acabamos alienando-nos na construção do conhecimento, pois, segundo Freire (1995), é necessário tornar vital o ato de conhecer, assim como o de comer e dormir. A construção do conhecimento, assim como os processos de aprendizagens que ocorrem em grupos, deve ser significativa.

O livro “A paixão de conhecer o mundo” apresenta três relatórios, sendo os dois primeiros do tempo em que Madalena trabalhava na escola Criarte, em 1978. O primeiro relata sobre fevereiro e março e o segundo sobre o período de agosto e setembro, que ainda retratavam, conforme Freire (1983), uma prática ainda presa a uma visão menos dinâmica, focada no trabalho e seus objetivos. Esses dois relatórios eram baseados na vivência e nas curiosidades das crianças, com a turma que era composta por 17 crianças da faixa etária de quatro anos. Já sobre o terceiro relatório, Freire (1983, p. 15) afirma: “Comecei a viver desde aí o processo educativo como um todo, inquieto, curioso, vital e apaixonado”. Esse terceiro relatório corresponde ao período de 1981, o qual a professora Madalena trabalhou na Escola da Vila, com crianças de cinco e seis anos.

Um de seus objetivos era buscar compreender as atividades espontâneas das crianças, pelas quais ia compreendendo os interesses individuais e coletivos e, com isso, as propostas de trabalho surgem das crianças e com mediação da professora Madalena. A partir da análise do livro elencamos alguns temas/categorias que achamos importantes para o trabalho na Educação Infantil. As categorias que organizamos para análise foram “organização do espaço e do tempo” e “uma prática de respeito à criança”.

5 MADÁ E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO

Ao analisarmos o livro “A paixão de conhecer o mundo” (FREIRE, 1983), identificamos que Madalena construía diariamente com as crianças uma rotina de

trabalho, a qual tinha por objetivo situar esses alunos na organização do espaço e do tempo definidos pelo grupo. No decorrer do ano a professora e as crianças elencaram símbolos para representar cada parte da rotina, e com o jogo simbólico adquiriram a capacidade de representar e se apropriar da sua realidade, levando em consideração o seu “faz de conta”. Segundo Freire (1983), “é construindo representações, símbolos, que a criança registra, pensa e lê o mundo.” Com base nisso, Madalena se preocupou em observar o que as crianças assimilavam sobre a rotina e quais objetos estavam fazendo sentido e transmitindo significados para as crianças, pois foi através da simbologia que elas conquistaram suas próprias responsabilidades.

Um símbolo representava o lanche, outro o parque, e assim por diante. Sendo que a história era o indicador de tempo para o final da aula. O marco para representar o lanche era uma lixeira em cima da mesa, já o momento de parque era marcado por uma trouxa. Todos esses símbolos foram modificados no decorrer do tempo e com isso, se constituiu pelas próprias crianças uma preocupação de manter tudo em ordem, para uma melhor organização.

O principal objetivo do nosso empenho está sendo o desenvolvimento do grupo como um todo, do que se resulte que as crianças se descubram membros. Tendo em vista esse eixo central, estabelecemos uma rotina de trabalho que tem como objetivo situar as crianças no espaço e no tempo definidos e concretos: – A gente vai para o parque* Depois do lanche, não é? ** – Já chegou a hora da mãe chegar? (Referindo-se a hora da estória) – Depois do parque é que vem a estória, não é? – Já acabou a roda? Vamos desenhar? – Ficamos tanto tempo na roda que chegou até a hora do lanche. É através dessa rotina que mais adiante trabalharei a estruturação da ação espaço temporal. É importante desde logo salientar que, de maneira alguma, essa rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia. Muitas vezes as próprias crianças propõem a sua inversão, ou a professora, baseia-se na observação no grupo, propõe um outro tipo de encaminhamento para o dia, dentro ou não da rotina. Temos iniciado geralmente nossas atividades às 8h30. Nos reunimos, então, na sala, para nossa conversa na roda. Às 9h00 desenvolvemos uma atividade coletiva, onde é lançada uma proposta de trabalho para o grupo, em qualquer área. [...] às 10h00 lanchamos e em seguida vamos para o parque. Às 11 e voltamos a sala onde desenvolvemos atividades no ateliê, objetivando a pesquisa individual com múltiplas opções: marcenaria, modelagem-barro, desenho, colagem e etc. As 11h45 entre aspas hora de estória” (FREIRE, 1983, p. 19-20).

Com base nessa rotina construída pelo grupo, Madalena trabalhava o espaço e o tempo, pois a rotina também representava espaços diferentes de realização, de encontro. Assim, as crianças aprendiam a se conhecer no grupo, na individualidade e também no espaço e no tempo.

Devemos observar que o professor e as crianças estão diariamente interagindo em grupo e isso sempre leva a construção do conhecimento, também é necessário perceber a importância do mediador para auxiliar em momentos individuais de

cada criança. “Cabe lembrar que, embora a escola seja um espaço coletivo, é muito importante que existam momentos de produção, sistematização e reflexão individual e principalmente, que o professor diferencie o discurso, a explicação, a mediação levando em conta as diferenças e as singularidades identificadas entre as crianças” (GAULKE, 2012, p. 48). Portanto, o professor e as crianças ensinam e aprendem uns com os outros, assim cada criança é protagonista, tornando-se ativa e contribuindo para seu próprio desenvolvimento.

O que é a “hora da conversa na roda”? Antes de iniciarmos nossas atividades nos sentamos em círculo e conversamos. Essa conversa gira em torno de vários assuntos: – Novidades que trazemos para mostrar ao grupo. – Qualquer acontecimento que impressionou de algum modo uma criança. – Bichos para o nosso “Museu”. – O que vamos trabalhar hoje? – O que combinamos ontem para fazer hoje? – Quem não veio a escola? – Quem veio? Etc. [...] A hora de “conversa na roda” vem sendo muito importante para as pessoas desse grupo: – Hoje eu falei pro meu pai para vim cedo, pra hora da roda... – Eu tenho uma coisa pra contar mas só na hora da roda... – Cadê a roda! (Uma criança que teve um problema com outra veio a roda para falar dele ao grupo). – Eu trouxe um bico para o museu que eu vou mostrar na roda, etc. Um outro dado importante da “conversa da roda” é a possibilidade de um conhecimento maior das crianças entre si, e da professora com relação a elas e vice-versa (FREIRE, 1995, p. 20).

Sendo assim, a hora de conversa tem sido muito importante para as crianças, pois é nesse momento que suas opiniões e ideias são apresentadas, assim tornando este acontecimento mais significativo. “Acredito que as crianças possam ser protagonistas da relação professor- aluno-conhecimento. Mas, para que isso ocorra, a relação precisa se constituir com abertura para o protagonista infantil, como um tempo traço espaço em que as crianças podem exteriorizar seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, conversar, negociar”. (GAULKE, 2012, p. 56).

Em vários trechos, o livro apresenta as falas concretas das crianças, seus maiores questionamentos, dúvidas e curiosidades sobre o conhecer o mundo, mas as crianças só construíam o conhecimento científico através da mediação de Madalena, que a todo instante instigou as crianças e as permitiu a exposição de seus pensamentos.

As atividades que Madalena propôs para as crianças são feitas de forma coletiva, sendo assim cada criança expressa seu esforço individual e coletivo. Com isso, ela realiza os melhores projetos, que surgem da curiosidade e das diferentes situações vivenciadas pelas próprias crianças. Os momentos de rodas de conversas, ou momento da roda – assim nomeado pelas crianças –, aconteciam em vários períodos do dia, sempre que surgia uma curiosidade sobre algo, para expor ideias, queixas ou novos projetos, as crianças tinham liberdade para solicitar esse momento ou até o antecipar.

6 UMA PRÁTICA DE RESPEITO À CRIANÇA

Adentramos para desvendar sobre a importância da atividade coletiva, pois a proposta é exatamente ressaltar a importância de cada um individualmente, na construção com o grupo e também a importância do grupo para seu próprio crescimento (por meio da prática de grupo) e, para isso, assim como Madalena, acreditamos que o melhor jeito de organizar a aprendizagem nas instituições educativas é a utilização de projetos.

Os projetos se baseavam naquilo em que as crianças queriam aprender, eram construídos com a participação das crianças e de Madalena. O projeto dos animais surgiu da curiosidade das crianças, originada da história contada por Madá sobre o tubarão anequim, pois as crianças ficaram entusiasmadas com o tamanho que ele tinha (12m) e registraram na sala de aula, e foi se estendendo nas paredes do parque, pois aquele espaço construído/ desenhado fazia parte de cada um ali presente. “Todo esse processo de busca e descoberta nos desvela o processo educativo, a educação como um ato de conhecimento, “que nunca se esgota, que é permanente e vital” (FREIRE, 1995, p. 54). A partir dessa curiosidade sobre o tubarão surgiram várias outras, uma delas foi o episódio da borboleta, em que houve o questionamento: “ a borboleta põe ovo?”, as crianças e até mesmo Madá ficaram surpresas ao descobrirem que aqueles pequenos pontos brancos na parede eram pequenos ovos de borboleta.

– Oba! oba! – Viva! viva! Será que é mesmo ovo de borboleta? – É sim, Madalena! Olha ela aí do lado! – É... e está morta. – Coitada põe tanto ovo que morreu.... Vamos contar quantos tem? – 230 ovos... – Até cansei de contar... E o que será que vai sair daí?... – Borboleta. Ora! Já direto? – Não... vamos estudar amanhã no livro, pra gente saber? – Vamos (FREIRE, 1995, p. 54-55).

Madalena construiu um novo projeto sobre os ovos de borboleta, no dia seguinte. Por meio das pesquisas feitas no livro foi descoberto que dos ovos saíam as larvas, que iriam crescer e logo se tornariam lagartas, assim se transformando em casulos e por fim em lindas borboletas. Conforme faziam as descobertas, as crianças foram registrando por desenhos no quadro da sala que era chamado de “quadro das descobertas” e se ainda houvesse dúvidas era anotado no “quadro de dúvidas”.

Madá foi instigando e sanando as dúvidas das crianças e na semana seguinte, no momento da roda, questionou as crianças sobre os ovos de borboleta, e, de repente, olharam na parede e avistaram bolinhas pretas se mexendo... Eram as larvas saindo do ovo.... As crianças se emocionaram. Depois desse momento, Madá propôs que as crianças registrassem a história da borboleta e foi nesse momento que se iniciou a ideia de construir o “livro do pré”.

Madalena, além de estimular a curiosidade das crianças instigando-as com diferentes provocações sobre novas descobertas, aguçava a possibilidade de ter as famílias envolvidas juntamente em seus projetos. “[...] Madalena percebe, a partir de pistas deixadas pelas crianças, que pode mudar alguns aspectos da sua prática, como por exemplo envolver os pais na aprendizagem das crianças a partir de bilhetes enviados pelo grupo (GAULKE, 2012, p. 70).”

Ressaltando a importância da participação efetiva neste processo, Freire afirma:

Acredito que nesse processo de descobrir, conhecer o mundo, estamos todos nós juntos: eu, as crianças e vocês pais. É importante que as crianças percebam que o professor não é dono do saber, que seu pai, os pais também sabem. Que podem vir a escola TROCAR conhecimentos conosco (FREIRE, 1995, p. 57-58).

Madalena procurava envolver as crianças deixando-as à vontade, pois pensava sempre na organização do tempo e do espaço para realização das atividades, tendo como foco a participação das crianças. Com isso as encorajava ao trabalho coletivo e ao convívio em grupo, respeitando as especificidades de cada um. Neste momento, ela criou e recriou, reinventando a ideia a do lanche coletivo, valorizando os momentos em grupos, pois, acrescenta:

Tenho lançado com frequência proposta de lanche para todo o mundo, onde venho pretendo viver o prazo de comermos todo juntos. Antes cada um estava nas suas mesas e eu ficava de fora. Falei sobre isso com o grupo. Disse que não gostava de ficar por fora e fiz uma proposta: comemos como num piquenique em volta de uma toalha redonda, todo juntos. Aceitaram (FREIRE, 1995, p. 59).

No dia seguinte, para o lanche: pão e requeijão. Em volta da toalha no chão, enquanto se alimentavam, Madalena chamou a atenção das crianças, despertando a curiosidade de como esse pão havia sido feito. Com o interesse das crianças, lançou a sugestão de chamar “O Gogui” para ensiná-los a fazer este pão. Com entusiasmos e respostas de boca cheia, surgindo frases de confirmação, “manda o Bilhete”, Madá organizava mais uma visita, para a experiência culinária, a receita foi “o pão do pai do Acauã”.

Chamamos a atenção na articulação que Madalena utilizou como ferramenta de trabalho para dar autonomia na voz das crianças, os bilhetes as possibilitaram liberdade de expressão, construindo a importância da comunicação das crianças com as famílias, que constrói um sentimento forte a elas, as encorajando a expressar suas vontades e particularidades, as fazendo perceber que poderiam utilizar dessa ferramenta sempre que achassem necessário. Madalena tinha muita facilidade em articular os projetos, trabalhando sempre de forma interdisciplinar, ela conseguia articular os saberes das crianças com os conhecimentos científicos e conhecimentos que a professora queria trabalhar.

7 TEMPO E ESPAÇO DE CONHECIMENTO PARA ALÉM DA SALA

Percebemos no livro que o tempo é organizado de forma em que as crianças possam usar os diferentes espaços da escola. Em suas experiências, Madá instigava e dava autonomia às crianças, deixando e oportunizando a organização da rotina, sendo que eles podiam dar suas opiniões do andamento do dia. Isso era feito na roda, cada um pedia a palavra quando gostaria de falar, podiam comentar sobre diferentes assuntos.

O conhecimento se dá por intermédio de experimentações, isso já ficou claro, mas é necessário compreender o que e quais apropriações as crianças estão levando em consideração, aos níveis de aprendizagens. Madalena, em todo processo de aprendizagem, incentiva de diferentes formas o desenvolvimento de expressão das crianças, com essa prática, analisa com um olhar voltado na importância de as crianças registrarem seus próprios conhecimentos, portanto defende a prática do desenho e das hipóteses de escrita. Madalena sempre proporcionou às crianças atividades coletivas objetivando a educação em cidadania, mesmo ocorrendo as atividades em grupo, buscava incentivar as práticas individuais a fim de valorizar a participação e a criatividade de cada criança.

Ao mesmo tempo em que Madá tinha essa flexibilidade com as crianças, buscava demonstrar que estava ali para aprender juntamente com elas e orientá-las quando necessário. Em um momento na ida ao parque, um grupo de crianças estava brincando com a areia, elas estavam fazendo uma “Sopa Venenosa”, Madá ficou curiosa com a ideia que surgiu e levou isso para a roda de conversa, na sala ela construiu uma história instigando a imaginação das crianças. Após a história, Madalena questionou-as se elas já haviam feito uma sopa de verdade. Percebemos que isso só é possível porque a professora organiza o tempo de forma que possa fazer parte o inusitado, os saberes das crianças.

Buscando conhecer cada criança, Madalena observava os detalhes das interações do grupo, levando em conta as relações das crianças entre si, e as relações das crianças com a professora. Diante da escuta atenta sobre a Sopa venenosa surgiu um novo projeto e uma ideia de cozinhar no dia seguinte, no outro dia, antes de fazer a sopa das crianças, aprenderam sobre os alimentos que faziam parte da receita, quando Madá começou a explicar sobre os vegetais, as suas cores e tamanhos as crianças começaram a usar de sua imaginação.

A cada atividade realizada surgia outra curiosidade das crianças. O espaço oferecia diversas situações e possibilitava à criança usar sua criatividade e aprender de corpo inteiro. Madá sempre buscou compreender o processo educativo como um ato de busca ao conhecimento, buscando a compreensão das crianças no espaço que estão inseridas, pois é a consciência do corpo com o meio.

8 ESCUTA ATENTA ÀS CRIANÇAS

Madalena trabalhava com projetos ricos, que surgiam da observação e escuta atenta das crianças. A maioria dos temas surgia da observação dos fenômenos naturais, animais e de vivências. Com isso, adentramos a ideia de que a educação infantil precisa ser pensada e planejada a partir da ética do respeito à criança, o saber olhar e ouvir cada criança, pois se faz necessário respeitar suas especificidades e seu próprio tempo na aprendizagem.

Dentro dessa relação de cooperação respeito está também implícito um comportamento crítico, diante de tudo isso, na relação entre eles e comigo. Pude constatar esse comportamento dias atrás quando num período onde eu estava mais cansado e, portanto, sem muita paciência, fui mandando sair, sem muita “conversa”, um grupo de crianças que estava na sala, quando já deviam estar no parque. Ao voltarem de lá convocaram uma reunião para discutirmos: – Briga com a Madalena. Confesso que fiquei surpresa e perguntei: – Que briga? – Você toda mandona, falou alto, pra sair da classe, quando a gente estava trocando o papel de carta... – Nós não gostamos de sus e até fizemos uma reunião no parque. Respondi que tinha inteira razão nas suas críticas, pedi desculpas e expliquei que naquele dia, especialmente, eu estava muito cansado, e se por acaso acontecesse aquilo outra vez eles me chamassem atenção, pois isso me ajudaria. Neste mesmo dia, surge uma discussão entre duas crianças, eu vou conversar com as duas, e alguém chega junto de mim e fala baixinho: – Calma, Madalena três. Calma.... Agradecei ajuda, ainda muito cansada, mas numa alegria imensa fui conversar com os dois (FREIRE, 1995, p. 111).

Isso só foi possível acontecer pela relação de confiança estabelecida entre a professora e o grupo, Madalena aproveitou a situação para demonstrar para crianças os possíveis conflitos, entretanto foi uma autopercepção de que sua prática estava norteadada da igualdade, pois numa prática pedagógica em que se cria sujeitos críticos, discussões, indagações e questionamentos são sempre bem-vindos. Madalena buscou inserir na roda de conversa não somente assuntos relacionados à rotina, mas sim conflitos vividos diariamente. Para Madá a escola é um espaço de troca de conhecimento, portanto, nele é importante que a criança use a sua voz e, ao mesmo tempo, é necessário que o pedagogo a escute para que ocorra uma relação aberta entre ambos.

Toda criança tem voz e precisa ser ouvida, a criança pensa sobre tudo e fala sobre tudo, ela não é neutra no espaço escolar. Quando nós as escutamos, aprendemos com elas e construímos empatia com o grupo, auxiliando a formarem-se cidadãos críticos.

9 METODOLOGIA

Este trabalho apresentou-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e, segundo Dimitruk (2016), “A pesquisa bibliográfica consiste num conjunto sequencial de procedimentos planejados para recolher, analisar e sintetizar

as principais atribuições teóricas sobre o assunto, assim como para elaborar um texto escrito sobre o projeto de estudo, que buscará na teoria e na análise de um livro teórico-prático, responder os problemas e as questões propostas.”

A análise bibliográfica foi sobre o livro “A paixão de conhecer o mundo”, escrito por Madalena Freire e publicado pela primeira vez 1983. A pedagoga Madalena Freire possui grande experiência profissional na área da educação, usa uma prática pedagógica construtiva e trabalha na formação de professores desde 1981. Seu livro é montado mediante relatórios como professora de Educação Infantil. Seus relatórios são frutos de um trabalho em que as crianças têm ampla participação, não só como resposta ao estímulo da professora, mas como sujeitos construtores de seu próprio conhecimento.

Nesse diálogo aberto em suas aulas, percebemos também o envolvimento que ela propõe aos pais das crianças, os quais correspondem de forma positiva, sempre aceitando seus convites e fornecendo os materiais necessários para trabalhar os assuntos propostos.

Os dados serão analisados de forma qualitativa, buscando descrever como a professora organiza o espaço e tempo na Educação Infantil. Escolhemos esse livro porque narra a realidade de uma professora brasileira, com uma experiência antiga, porém, ao nosso ver, muito atual.

Nesses relatos são descritos práticas que respeitam a criança, trazendo elementos para pensarmos como a professora pode organizar o espaço e tempo considerando as potencialidades dos alunos.

10 RESULTADOS

Percebemos que a professora Madá respeitava e compreendia as crianças, e isso é muito importante para a prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil, pois, toda criança tem voz e precisa ser ouvida. A criança pensa sobre tudo e fala sobre tudo, ela não é neutra no espaço escolar, quando nós as escutamos, aprendemos com elas e construímos a empatia com o grupo.

A prática de Madalena respeitava o tempo das crianças, que eram envolvidas na prática pedagógica em diferentes momentos. A ideia central das proposições era a participação ativa das crianças, nas quais elas diariamente construíam ações de interações individuais e coletivas no seu espaço e tempo.

O tempo e o espaço são dois aspectos importantes na concepção de Madalena Freire, por isso, ela proporciona às crianças diversos momentos, utilizando tanto os espaços internos quanto externos. O tempo e o espaço localizam a criança no ambiente educativo de forma que possibilita a participação e a criatividade de cada uma.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promovendo a identidade pessoal de cada criança e seu desenvolvimento, concluo que Madalena ressalta a importância de as educar no sentido de observar, possibilitar, escolher e categorizar interações com os diferentes conhecimentos.

A escuta atenta às crianças acontecia diariamente na prática de Madalena, tendo como principal espaço de escuta a “Roda de conversa”. Na roda as crianças podiam se comunicar livremente, dar opiniões e auxiliar a organização do próprio tempo (rotina) do grupo.

Percebemos que a relação construída entre professora e crianças era de confiança e de reciprocidade, o tempo para falar não era restrito, as crianças não hesitavam em dar opinião e/ou em solicitar uma reunião, porque a professora havia ensinado que nesta relação as crianças tinham espaço e tempo para compartilhar saberes, angústias e felicidade.

Concluimos que o tempo e o espaço precisam ser organizados com base nas características de cada turma, por isso, não podemos “copiar” a prática da Madalena, mas sim nos inspirar nela.

REFERÊNCIAS

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

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, M. **Biografia. Tantas Palavras consultoria pedagógica**. Disponível em: <http://www.tantaspalavras.com.br/palestrante-conferencista/profa-dra-madalena-freire>. Acesso em: 1 jun. 2020.

GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: protagonismo compartilhado**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

GONDRA, J. G. **A emergência da infância**. Belo horizonte. Educação em revista, v. 26, n. 1, p. 195-214, abr., 2010.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Revista Teias, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000.

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

OSTETTO, L. E. **Deixando marcas na prática do registro no cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2011.

RIZINNI, I; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez 2011.

RODRIGUES, L. da L. **O tempo/espaço na educação infantil**: um olhar para as práticas pedagógicas no último ano da educação infantil. 2015. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015.

TARDOS, A; SZANTO- FEDER, A. **O que é autonomia na primeira infância?** In: FALK, J. (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin Ed, 2011.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas, Vol. I, II, III e IV.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acoso 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Agenda pedagógica 144, 145, 146, 148, 153, 154

Alunos 2, 3, 4, 5, 8, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 115, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 204, 210

Aprendizaje 17, 18, 19, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 144, 146, 150, 152, 153, 216

Aprendizaje significativo 95, 96, 97, 98, 99, 100

Aprendizaje situado 53, 57

Autobiografía 77, 78, 79, 80, 81

Avaliação 24, 25, 47, 48, 49, 52, 63, 64, 116, 119, 136, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194

B

Biología 112, 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141, 142

Bullying 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

C

Carpetas escolares 144, 145, 148, 149, 154

Centros de memória 1, 2, 3

Combustión 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76

Competências 19, 28, 30, 33, 42, 49, 56, 57, 64, 89, 92, 94, 120, 137, 142, 214, 215, 229

Conceções 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181

Conceito de PEI 184, 186

Condición física 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111

Currículo 31, 134, 136, 142, 180, 190, 195, 223

Currículo escolar 134

D

Diagnóstico 24, 42, 46, 50, 51, 66, 102, 104, 105, 108, 109, 111

Didactic competence 157, 158, 159, 164, 167, 169

E

Educação 1, 2, 3, 9, 22, 45, 64, 77, 79, 80, 81, 114, 120, 121, 134, 136, 137, 141, 142, 143, 170, 178, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 212

Educação básica 1, 2, 136, 186, 189, 193, 194

Educación 10, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 76, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 111, 121, 123, 124, 130, 131, 133, 144, 145, 146, 147, 153, 154, 155, 213, 214, 215, 216, 219, 222, 229, 230

Educación secundaria 66, 67, 76, 155, 213, 214, 219, 222, 229

Educational paradigm 157, 158

Eficiencia Física 102, 109, 110

Ensayo argumentativo 213, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 228, 229

Ensino-aprendizagem 8, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 175, 179

Ensino secundário 134, 136, 137, 138, 141

Escritura 32, 40, 41, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 222, 225, 227, 228, 229

Estratégias de ensino inclusivo 184

Estudantes finalistas 21, 22, 23, 26, 27

Estudiantes 17, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 214, 215, 223, 229

Exemplo 3, 24, 44, 48, 77, 78, 79, 80, 136, 137, 138, 140, 192, 207

F

Formación transformadora 53

G

Geologia 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141

H

Habilidades comunicativas 95, 98

Habilidades sociales 11, 17, 19

História 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 20, 61, 78, 80, 81, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 198, 204, 206, 208, 212

I

Idiomas 122, 125

Inclusão educacional 184, 193

Informática 82, 83, 90, 226

Interpretação de textos 42, 44

J

Jesuítas 77, 78, 79, 80, 81

L

Lectura 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 154, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 225, 226, 227, 229, 230

Lectura comprensiva 29, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40

Lenguaje 29, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 66, 67, 74, 75

M

Madalena Freire 196, 197, 202, 210, 211

Manuais escolares 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

Method 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Missão 77, 79, 81

Mobbing 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19

N

Niños especiales 95

P

Participatory action research 156, 157, 158, 159, 164, 165

Pedagógico 24, 28, 53, 56, 57, 60, 64, 78, 80, 103, 119, 120, 144, 145, 146, 147, 149, 172, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 200, 202, 215, 230

Percepción 68, 74, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 132

Processo educativo 62, 112, 203, 206, 208

Professores 3, 4, 5, 8, 63, 64, 115, 116, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 191, 192, 210

S

Simbolización 66, 74

Sucesso escolar 22

Systematic 11, 94, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 167, 168, 169

T

Técnica cloze 42, 43, 45, 46, 47, 49, 52

Tecnología 82, 83, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 113, 115, 120, 125, 131, 134, 136, 137, 194, 216

Tecnologias digitais 112, 114

TELT 29, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40

Tempo e espaço 196, 197, 208

Teoría de la argumentación 213, 215, 222, 223, 224, 230

Trastorno específico del aprendizaje 29

Trayectorias escolares 144, 145, 146, 154

Tutoría 22

V

Virtualidad 82, 122, 126, 130, 131, 133