



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

VITÓRIA RODRIGUES OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA
PRIMEIRA INFÂNCIA: ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE PÚBLICA
DO DF**

Brasília
2025

VITÓRIA RODRIGUES OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA
PRIMEIRA INFÂNCIA: ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE PÚBLICA
DO DF**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Viviane Fernandes Faria Pinto

Brasília
2025

VITÓRIA RODRIGUES OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA
PRIMEIRA INFÂNCIA: ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE PÚBLICA
DO DF**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto
Presidente

Prof.^a Msc. Andreia dos Santos Gomes Vieira
Membro Externo

Prof.^a Dra. Sheyla Gomes de Almeida
Membro Interno

Prof.^a Dra. Daniela Barros Pontes e Silva
Membro Suplente

CIP - Catalogação na Publicação

Ri Rodrigues Oliveira, Vitória.
A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM
NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE
PÚBLICA DO DF / Vitória Rodrigues Oliveira;

Orientador: Viviane Fernandes Faria Pinto. Brasília, 2025.
60 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia)
Universidade de Brasília, 2025.

1. Educação Infantil. 2. Organização dos Espaços. 3.
Infraestrutura. 4. Autonomia Infantil. 5. Protagonismo da
Criança. I. Fernandes Faria Pinto, Viviane, orient. II.
Título.

Dedico este trabalho à minha mãe e à minha tia, que foram as maiores incentivadoras das realizações dos meus sonhos, e à minha querida avó Mariana Rodrigues Leite (*in memoriam*), que estaria orgulhosa por me ver chegar até aqui, com a força e a sabedoria que me deixou como herança.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para que a minha trajetória acadêmica se tornasse leve e feliz.

À Universidade de Brasília, por ser o palco da realização dos meus sonhos.

Aos professores da Faculdade de Educação (FE), que me acompanharam ao longo do curso e que, com empenho e dedicação, contribuíram para a formação de futuros professores.

À minha orientadora, Viviane Fernandes Faria Pinto, pela dedicação na elaboração deste trabalho e por me inspirar a olhar com sensibilidade e senso crítico a educação de crianças pequenas.

À minha família, que esteve ao meu lado durante toda a trajetória, oferecendo amor, suporte e acolhimento.

Aos meus amigos, em especial Silvio e Ana Clara, pelo apoio, pela parceria e pelas risadas compartilhadas.

Ao meu namorado, Enrique dos Santos Marques, que foi calma nos momentos difíceis e me mostrou que o verdadeiro amor é paciente.

E, por fim, sou grata a mim mesma pela dedicação e persistência durante a escrita deste trabalho, pois mesmo nos momentos de dificuldade não permiti que o cansaço e o desespero guiassem minhas decisões.

MEMORIAL

Minha história começa no município de Barra na Bahia, local de onde veio toda minha família. Eu não nasci em Barra, também nunca fui até lá, tudo que sei foi contado pelas minhas criadoras: minha mãe, minha tia e minha avó. Eu nasci em Brasília, dia três de novembro de 2002, e a minha chegada ao mundo foi inesperada e não planejada, mas fui recebida com muito amor e carinho.

Digo que minha história começa na Barra, porque meus antepassados estão lá, mas minha vida se desenvolveu em Taguatinga e no Lago Norte, duas Regiões Administrativas de Brasília. Minha tia veio para Brasília com 15 anos em 1972 para estudar: ela concluiu o Ensino Médio, fez o curso superior de Pedagogia e, aos 22 anos, se casou e trouxe minha mãe e minha avó para Brasília, para garantir melhores condições de vida. Acredito que minha tia, Maria Francisca Leite Barbu, foi a precursora da minha trajetória, já que ela teve coragem, força e determinação para sair de sua cidade natal e vir para Brasília em busca de melhores oportunidades para toda a família. Sem ela, talvez eu nunca tivesse nascido, e talvez eu não seria quem eu sou hoje. Graças a ela e a minha mãe eu pude estudar e minha avó pôde ter uma vida mais tranquila.

Minha mãe, Deusuita Rodrigues Ferreira, também concluiu os estudos e viveu parte da infância em Taguatinga. Ela se formou em Ciências Contábeis e começou a trabalhar. Eu nasci e vivi parte da minha infância em um apartamento, onde pude construir boas memórias, mas como mais da metade das mulheres brasileiras que possuem filhos, minha mãe precisava trabalhar e não tinha com quem me deixar, por isso eu ficava com uma babá, a Dadá. Por alguns anos ela cuidou de mim, mas em determinado momento tudo mudou, por isso, aos quatro anos de idade eu precisei me mudar para casa da minha tia, no Lago Norte.

Essa mudança foi muito difícil, eu, uma criança pequena sem entender o porquê tudo aquilo acontecia. O choro era a minha principal forma para expressar toda aquela angústia que eu sentia em meu coração. Me recordo que todas as vezes que minha mãe saía para trabalhar eu chorava desesperadamente na janela pensando que nunca mais a veria. Minha avó, por sua vez, foi figura essencial nesse processo, pois ela me consolava na tentativa de me acalmar e oferecer conforto. Foram meses difíceis, mas me adaptei.

A minha trajetória escolar começou em 2006 quando iniciei a Educação Infantil na Escola Classe 40 de Taguatinga. Logo que mudei de casa, prossegui minha trajetória no CELAN (Centro Educacional do Lago Norte). Essa era a escola em que minha tia, pedagoga e

servidora da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), trabalhava e, por isso, conseguiu uma vaga para que eu entrasse na escola no meio do período letivo. Eu iniciei na pré-escola (Jardim 2), que antecedia o ingresso no Ensino Fundamental. À época, a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de quatro a cinco anos começava a ser implementada.

Permaneci nessa escola por três anos e graças às professoras que passaram por mim nesse período, pude construir parte de quem sou hoje, amizades e afeto pela escola: professora Flor no Jardim 2, professora Nancy no 1º ano e professora Marilda no 2º ano. Em 2011 eu mudei de escola e tudo mudou novamente. Era uma instituição particular, o Colégio Sagrado Coração de Maria. Eu ingressei com bolsa de 50% e com o passar do tempo consegui a bolsa integral, podendo estudar gratuitamente até 2019.

Eu senti muito a mudança de escola, os colegas, professoras, conteúdos, livros, tudo era diferente do ensino público e eu demorei a me adaptar. Em casa eu ainda sentia a mudança e a ausência da minha mãe, e apesar de sempre ter sido uma criança tranquila, dizem que eu chorava muito nessa época e acredito que dever ter sido por todo o contexto de mudança que enfrentei.

Assim, eu passei maior parte da infância e adolescência na casa do Lago Norte, lá moravam muitas pessoas e a casa estava sempre cheia, pois minha tia gostava de viver rodeada pela família. Apesar de não ter irmãos de sangue, fui criada na presença de meus primos, Taís e Lorenzo e eles são como irmãos para mim. Além deles, moravam na mesma casa, minha avó, minha tia e meu tio. A minha maior proximidade sempre foi com minha prima Taís, ela era a mais velha dos três primos, a mais mandona, a mais madura. Na minha percepção, ela sabia fazer tudo, ela era a irmã mais velha e representava uma figura de cuidado e proteção. Lembro-me de que, durante as noites, nós conversávamos, brincávamos, assistíamos a televisão, jogávamos, pintávamos, fazíamos as unhas, entre muitas outras coisas. Eram momentos felizes.

Minha chegada na nova casa foi mais feliz e tranquila pela presença dos meus primos. Já não posso dizer o mesmo sobre minha chegada na nova escola. Hoje, percebo que foi muito empolgante mudar de escola, os materiais, livros, professores, uniforme, tudo novo, mas a minha relação com os novos colegas era difícil, sempre fui muito tímida e isso impactava na minha socialização na escola, principalmente porque uma das formas de se fazer amigos era por meio dos conteúdos das disciplinas, e os conteúdos da escola pública em relação à escola particular possuíam um abismo de diferença. Enquanto os meus novos

colegas já sabiam a tabuada completa eu só sabia somar e subtrair e tinha muitas dificuldades que me deixavam atrasada em relação a eles e, com isso, comecei a achar a escola muito difícil. Em casa, minhas criadoras não tinham tempo para me ajudar e por vezes tive que aprender a me virar sozinha.

Os anos passaram e eu me adaptei, até que em 2017 tive o meu primeiro episódio de crise de ansiedade, eu estava no 9º ano, tinha 14 anos e tudo que lembro era escuridão. Eu estava na escola e de repente tudo aconteceu. Na época ninguém entendia o que eu tinha, também não se falava sobre ansiedade como hoje em dia e chegaram a confundir com uma crise convulsiva. A partir desse momento eu comecei a fazer tratamento psicológico e comecei a descobrir o que me levava a ter crises de ansiedade tão fortes. O tratamento terapêutico foi essencial na minha vida, e eu recebi muito apoio da minha família, embora ela sempre esperasse um resultado imediato.

Ao longo do Ensino Médio eu continuei tendo crises, frequentando as sessões com psicóloga, me autodescobrindo, entendendo minhas atitudes e tentando controlar minhas emoções. Nesse período, eu comecei a tomar consciência da vida, ainda com imaturidade, mas com consciência. Minha prima já havia saído de casa e acabamos perdendo o contato, meu primo já estava adulto e fazendo faculdade e eu me sentia sozinha, não tinha mais meus irmãos tão próximos a mim e nem minha mãe todos os dias. Eu gostava de estar sozinha, mas o impacto da mudança de novo me gerou desconforto.

Minha mãe sempre esteve comigo nesses momentos, nem sempre fisicamente, na maioria das vezes era por telefone ou mensagem, mas sempre tentava estar presente. Minha tia e minha avó estavam sempre por perto e eu as amava, mas não era a mesma sensação de ter minha mãe comigo, em contrapartida a terapia me ajudou a superar esses momentos.

Quando eu menos esperava uma nova mudança aconteceu. Era 2020, ano de pandemia da Covid-19, mudei de escola e tudo se transformou em escuridão novamente. O isolamento social, as aulas remotas, a aproximação do vestibular e novas crises de ansiedade pareciam um pesadelo e diante de todas essas frustrações ainda havia a necessidade de tomar uma decisão sobre qual curso eu faria na faculdade.

A Pedagogia não foi minha primeira opção, mas acredito que ela já tinha me escolhido antes mesmo de eu escolhê-la. Em 2020 o ano foi muito complicado para todos, eu mudei para a escola pública e fiquei sem aulas por sete meses: foram sete meses de espera e de preocupação e quando houve uma decisão, já havia se passado mais da metade do ano. Neste cenário, as incertezas eram as maiores preocupações. Embora tenha sido um desafio

para todo o mundo, as aulas online não foram muito eficazes até porque resumir em dois meses o conteúdo de um ano inteiro parecia impossível.

Mesmo diante de tudo isso, a única certeza que eu tinha era a de que eu queria e iria estudar na Universidade de Brasília (UnB). A princípio minha primeira escolha seria Nutrição, eu realmente gostava muito da área, porém, após dias pensando eu cheguei na Pedagogia, sem nunca ter imaginado que essa seria a minha escolha definitiva. Para ter certeza dessa escolha eu tive ajuda da minha família que por sinal também é cheia de pedagogas. Minha tia que é pedagoga, me incentivou a ingressar na área, minha mãe me apoiou para que eu fizesse algo que eu realmente gostasse e minha avó queria me ver feliz, independente de qualquer coisa.

E então eu escolhi fazer o curso de Pedagogia, escolhi porque acreditei e acredito nos profissionais da educação, escolhi porque sonho grande e sempre almejei uma profissão na qual eu pudesse transformar, ser criativa e amar e foi isso que eu encontrei sendo professora. Eu pude enxergar que as crianças são o futuro, que as crianças são capazes e que é através delas que se constrói um mundo justo, digno e de equidade para todos e todas. Escolher Pedagogia foi uma das melhores escolhas da minha vida, apesar de toda desvalorização que a profissão carrega consigo, eu percebo que é sendo professora que eu posso mudar uma pequena parte do mundo e que mesmo sendo uma pequena parte ela se torna grandiosa com o exercício de um trabalho bem-feito.

No decorrer dessa escolha e no tempo de espera entre o vestibular e o resultado eu passei por mais uma mudança, o meu primeiro emprego. Foi nessa fase que eu descobri ainda mais sobre mim e sobre o quão feliz se pode ser dentro de uma profissão, independente de qual seja ela. A minha primeira experiência foi como jovem aprendiz e foi nessa oportunidade que eu conheci a Renata Guedes, psicóloga que atuava na área de Recursos Humanos da empresa. Ela era uma mulher posicionada, forte, independente, simpática, corajosa, ela amava o que fazia e o mais importante da minha trajetória ao lado dela foram os ensinamentos para ser uma profissional que exerce sua profissão com amor e dedicação. Eu trabalhei com ela por alguns meses e realmente acredito que ela foi uma luz para mim, pois foram nos momentos de incerteza da minha vida que ela surgiu me apoiando e incentivando a não desistir dos meus sonhos. Ainda hoje me recordo de um presente que recebi dela e que guardo com muito carinho, um quadro com a seguinte frase: “Nada é tão nosso quanto os nossos sonhos” e eu recebi esse presente logo após descobrir que havia passado para o curso de Pedagogia na UnB.

A Renata foi uma daquelas pessoas que passam pela nossa vida sem que saibamos o quanto serão especiais na nossa trajetória e na minha trajetória ela fez a diferença. Todos os dias quando eu acordo e olho para esse quadro jamais me esqueço o quão forte, corajosa, posicionada e independente eu posso ser e, acima de tudo, o quanto eu posso amar a minha profissão.

E finalmente, eu consegui, passei na UnB e foi a minha maior alegria, a realização de um sonho. Eu sonhei estar aqui um dia e chegar na reta final do curso depois de tantos desafios é uma satisfação enorme e é por isso que sempre dei valor a tudo que conquistei. Compartilhar essa conquista com minha família que sempre torceu por mim e com meu namorado que me acompanhou durante todo o processo foi uma imensa alegria.

Meu namorado, Enrique dos Santos Marques, foi muito importante nesse processo, além de ser meu apoio ele foi o meu porto seguro, meu amigo e meu incentivo nos dias ruins. Nós dois conquistamos a dádiva de estudar na UnB, ele cursando enfermagem e eu pedagogia, duas áreas do conhecimento distintas, mas que foram unidas pelos nossos laços de amor.

Por alguns anos, a UnB parecia uma conquista muito distante e de repente eu estava aqui, fazendo o curso que eu escolhi por vontade própria. Eu ingressei por meio do PAS (Programa de Avaliação Seriada) no ano de 2022, pois a pandemia atrasou alguns processos e em vez de realizar a prova no final de 2020, ano no qual concluí o ensino médio, eu acabei fazendo a última etapa em outubro de 2021 e ingressando no primeiro semestre de 2022.

O meu primeiro semestre na UnB foi completamente remoto, por isso foi um pouco mais difícil de conhecer os professores e colegas de uma forma mais profunda, mas ainda assim foi um semestre de muitas realizações em que tive mais certeza ainda da minha escolha profissional. Logo que comecei o curso, eu consegui um estágio em uma escola particular e foi a minha primeira experiência na área da educação, porém o meu sentimento era de alegria como se eu já estivesse trabalhando com crianças há anos. Nessa instituição conheci profissionais que me ensinaram a rotina de uma escola e eu pude observar e concretizar a práxis docente. Além de ser essencial na minha formação como pedagoga, eu pude perceber o quanto as profissionais da educação trabalhavam intensamente até mesmo nos períodos nos quais não estavam atuando. Essa escola abriu meus caminhos e eu enxerguei a real importância de ser professora, entendi que é por meio dessa profissão que eu poderia mudar as pessoas, mudar pensamentos e despertar para uma educação mais justa.

Entretanto, há situações da vida que não podemos simplesmente transformá-las por meio da educação e durante essa minha experiência eu vivi o luto de perder minha avó. Eu nunca tinha perdido alguém importante em minha vida, eu nem sequer imaginava que isso fosse acontecer, não em um momento tão feliz que eu vivia e sonhava em compartilhar com ela. Minha avó se foi em 2022 e eu senti uma dor terrível, vi a escuridão tomar conta da minha casa e da minha família, o choro era frequente e nada mais parecia fazer sentido, tudo estava confuso e não havia nada a fazer, além de sentir e superar o luto.

Depois disso, tudo mudou novamente e já era nítido que a vida é feita de mudanças. Na faculdade as aulas voltaram a ser presenciais e eu tive a oportunidade de conhecer e fazer amigos que tem caminhado comigo até o final da graduação. Meus amigos, Silvio e Ana Clara foram essenciais nesse novo período de aulas presenciais. Nós vivíamos contextos e histórias de vida parecidos e almejávamos conquistas profissionais. Estendemos nossa amizade para além da faculdade e formamos nosso grupo de pedagogos com pessoas que foram se aproximando, elas tornaram o processo mais leve e tranquilo diante dos desafios ao longo da graduação, de forma que juntos, apoiávamos uns aos outros.

Em 2023 nossa amizade foi além da faculdade e passamos a trabalhar juntos na mesma escola como mediadores de crianças neuro atípicas, éramos estagiários, mas essa era a real função, auxiliar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi um desafio, pois até o momento eu não havia tido contato com crianças neuro diversas e novamente eu aprendi muito! Conheci psicólogas, pedagogas, psicopedagogas, fiz novas amizades e tive contato com a área da psicologia, além de compreender a importância de profissionais da saúde mental dentro das escolas, principalmente para a educação inclusiva.

Nesse processo, estive muito próxima das crianças e observava as práticas docentes com muito rigor, já estava na metade do curso e comecei a me frustrar diante das experiências em escolas particulares. Percebia o trabalho docente sendo desacreditado, percebia professoras cansadas, percebia a desvalorização de seus trabalhos e a intensidade de suas lutas e por fim todo aquele brilho que havia no início parecia distante. Eu percebia que via nas pedagogas e pedagogos atuantes, tudo aquilo que eu jamais desejaria ser quando fosse atuar, profissionais que se esquivavam da sociedade diversa, que evitavam falar sobre racismo, LGBTfobias, povos indígenas, profissionais que reproduziam a história eurocêntrica e nem se preocupavam em extrapolar das informações eurocentradas dos livros didáticos. Profissionais que fugiam da pedagogia histórico crítica tão debatida por Dermeval Saviani.

Nesse estágio eu tive experiências boas com as crianças, mas por outro lado, grande parte dos profissionais da educação que conheci buscavam me desincentivar dentro da profissão. Eu sempre fui muito crítica e ficava revoltada quando era desestimulada, justamente porque isso me levava a crer que os professores não queriam ser professores e eu estava ali cheia de expectativas. Eu estava ali porque eu queria estar, porque eu escolhi e era difícil entender tamanha frustração dos professores atuantes. Na maioria das vezes eu escutava “você quer mesmo ser professora? Troque de curso enquanto dá tempo”. Jamais passou pela minha cabeça trocar de curso, mesmo sabendo dos desafios e, tudo que eu podia pensar, era que aqueles profissionais que deveriam trocar de profissão já que estavam tão infelizes. No início, eu apenas me sentia acuada ao escutar frases como essa, ficava sem graça e seguia em frente, mas com o passar dos semestres fui entendendo meu papel e tendo absoluta certeza de que sim, eu queria ser professora independente de qualquer desestímulo que passasse pelo meu caminho, era isso que queria e quero.

Quando comecei a fazer os estágios obrigatórios fui adquirindo experiências incríveis e pude conhecer a rede pública de ensino, conhecer na prática, vivenciar as realidades, entender os contextos e comparar as realidades de instituições públicas e privadas. E foi a partir dessas experiências que eu percebi que é dentro da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal que eu quero estar, mesmo com todas as adversidades da educação pública, mesmo com o sucateamento da educação, mesmo com todas as dificuldades, eu quero lutar pelo mesmo que milhares de professores e professoras lutam todos os dias. Percebi que talvez as minhas experiências anteriores tenham servido para que eu entendesse o processo de que nem todas as pessoas são felizes em suas profissões, mas que eu poderia ser feliz com a minha, assim como sou. E finalmente eu encontrei o meu lugar, um lugar democrático, diverso e multicultural e sei que a rede pública me daria autonomia no trabalho docente.

Apesar de encontrar o meu lugar e entender os princípios de uma educação democrática também entendi que a práxis docente é tão subjetiva quanto as crianças. Os professores têm tanta autonomia que a autonomia pode servir até mesmo para a educação não ser diversa, multicultural e muito menos democrática. Ou seja, cada professor escolhe o que ensina e, se um professor escolhe não falar sobre multiculturalidade, por exemplo, de fato, ele faz uma escolha política: a escolha política de colocar uma perspectiva eurocêntrica, acima de todas as outras múltiplas perspectivas existentes no mundo.

Hoje, tenho orgulho de minhas memórias, tenho orgulho da minha graduação, tenho orgulho de ser professora, tenho orgulho do trabalho que fiz, tenho orgulho da profissional que sou, tenho orgulho das minhas escolhas e definitivamente tenho orgulho da escolha de me tornar uma professora que usa de sua autonomia para promover uma educação democrática, igualitária, justa e diversa. Por fim, reafirmo: essa escolha é um ato político em prol de um mundo melhor e se não do mundo que seja uma pequena parte dele.

RESUMO

A organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil constitui-se como parte fundamental no planejamento pedagógico e pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, o objetivo desse estudo foi analisar e compreender a organização dos espaços de aprendizagem na perspectiva de professores e da coordenação pedagógica de uma instituição pública do Distrito Federal. A pesquisa utilizou observação participante e entrevista coletiva semiestruturada combinada com análise bibliográfica e documental. Os resultados evidenciaram que os docentes reconhecem a importância do espaço educativo e a sua relação com a autonomia e o protagonismo infantil. Observou-se ainda que o espaço se transforma em ambiente educativo, a partir da intencionalidade docente, mesmo diante das limitações estruturais e o docente tem papel fundamental no seu planejamento e na sua organização.

Palavras-chave: Educação Infantil; Organização dos Espaços; Infraestrutura; Autonomia Infantil; Protagonismo da Criança.

ABSTRACT

The organization of spaces in early childhood education institutions is a fundamental part of pedagogical planning and can contribute to the development of children's autonomy and learning. From this perspective, the objective of this study was to analyze and understand the organization of learning spaces from the perspective of teachers and pedagogical coordinators at a public institution in the Federal District. The research used participant observation and semi-structured group interviews combined with bibliographic and documentary analysis. The results showed that teachers recognize the importance of educational space and its relationship with children's autonomy and protagonism. It was also observed that space is transformed into an educational environment based on the teachers' intentions, even in the face of structural limitations

Keywords: Early Childhood Education; Organization of Spaces; Infrastructure; Children's Autonomy; Children's Protagonism.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	21
3. O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
4. METODOLOGIA.....	30
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: A PERSPECTIVA DOCENTE ACERCA DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE PÚBLICA DO DF.....	33
5.1 Condições materiais e infraestrutura.....	33
5.2 A organização do espaço na rotina pedagógica.....	38
5.3 A autonomia infantil.....	43
5.4 Interações e relações no ambiente.....	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE.....	58

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto central refletir sobre a organização dos espaços de aprendizagem em uma instituição educativa de primeira infância. O espaço é um dos primeiros elementos de contato da criança ao chegar na Educação Infantil, assumindo um papel fundamental na rotina pedagógica. Dessa forma, o espaço e sua organização estão inseridos no cotidiano escolar e é nele e por meio deste que a criança interage, brinca e aprende, por isso, um espaço bem planejado pela instituição educativa e pelos docentes é essencial para a construção de autonomia da criança na Educação Infantil.

A ideia para o desenvolvimento deste estudo ocorreu durante as observações participantes desenvolvidas nas experiências no Estágio Supervisionado I - Educação Infantil realizado em uma instituição pública da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Na instituição observada, a utilização dos espaços internos e externos se constituía como partes intrínsecas do processo de ensino e de aprendizagem. Diante disso, as reflexões e análises acerca das características e uso do mobiliário, sobre a infraestrutura e sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem passaram a orientar o olhar durante a experiência. Assim, a busca por compreender como a organização do espaço influencia no desenvolvimento da autonomia de crianças da Educação Infantil tornou-se cada vez mais instigadora, pois “quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças” (Barbosa, 2006, p.124).

Quando se trata de crianças de 0 a 6 anos, falamos de pessoas com características distintas e que necessitam de um olhar perspicaz acerca de seus múltiplos desenvolvimentos e necessidades. Por compreenderem uma das primeiras referências no contato delas com as instituições escolares, é esperado que os espaços sejam acolhedores, seguros, livres e que proporcionem a aprendizagem por meio do brincar. Assim, entende-se que o espaço permeia a educação infantil, desde a organização até a forma como ele é utilizado. Organizar torna o processo de inserção dessa etapa mais agradável na medida em que os materiais, mobiliários e ambientes são adaptados e planejados para que as crianças desenvolvam autonomia.

Neste trabalho, primeiramente, o espaço da educação infantil no Brasil é compreendido como o espaço maior de organização das crianças pequenas, um espaço

definido como institucionalizado para crianças, desse modo, os educadores em Reggio Emilia falam sobre o espaço como um “container” que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também veem o espaço como tendo um “conteúdo” educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva (Filippini, 1990, apud Gandini, 2015).

Na perspectiva da educação infantil é possível refletir sobre o espaço reduzido, como o contêiner que engloba as salas de referência, além de observar este aspecto de forma mais ampla observando os espaços externos e internos. Essa reflexão, portanto, considera as instituições de educação infantil como ambientes intencionalmente organizados para a educação de crianças. A abordagem de Reggio Emilia foi referencial teórico essencial nesta pesquisa, pois essa abordagem de origem italiana valoriza a autonomia e compreende o espaço como o terceiro educador, já que contribui para que as crianças se mantenham ativas na construção de seus conhecimentos (Gandini, 2015). Pensar e discutir sobre o desenvolvimento da autonomia e como isso se relaciona perante a organização dos espaços passou a ser o aspecto de maior interesse de estudo ao longo do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, realizado em uma instituição pública do Distrito Federal.

O estágio obrigatório é parte integrante do currículo do curso de Pedagogia e na Universidade de Brasília os dois estágios docentes exigidos pelo curso contemplam 90 horas no campo de estágio, cada um, tempo destinado para observação participante e para o registro da prática pedagógica. Sendo assim, com a experiência adquirida no estágio supervisionado em Educação Infantil em uma instituição de Educação Infantil pública do Distrito Federal, foi possível observar que, naquele contexto, havia um cuidado e atenção com os móveis escolares, um olhar para a adequação deles para as crianças e suas respectivas idades, bem como sobre as possibilidades de interação entre as crianças, professores e objetos e demais elementos presentes nas salas de referência. Por isso, optou-se por discutir a organização dos espaços, a partir dessa experiência. Dessa forma, na instituição analisada foi possível perceber o quanto a organização do espaço permeia as brincadeiras, atividades, entre outras propostas, pois sem um espaço organizado previamente provavelmente as descobertas e as novas possibilidades de enxergar os recursos disponíveis não seriam possíveis.

Verifica-se que esses fatores dialogam fortemente com os eixos integradores da Educação Infantil presentes no Currículo em Movimento do Distrito Federal: o educar e cuidar, brincar e interagir, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Distrito Federal, 2018). Esses eixos estão imbuídos de ideias que remetem as relações de organização do espaço-ambiente, infraestrutura e mobília escolar, porque ao educar e cuidar é necessário que haja um ambiente confortável e seguro, tanto para as crianças quanto para os docentes. Para que se possibilite às crianças o brincar e o interagir é imprescindível um espaço amplo, organizado e pensado anteriormente, assim como um mobiliário que permita a interação com o meio e os objetos dispostos, já para o conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se é necessário um ambiente no qual a criança experimente e dê sentido ao mundo e a si própria, além de desenvolver a autonomia.

Fica claro, dessa forma, que as crianças necessitam de um ambiente planejado, seguro e organizado intencionalmente, além de um ambiente que favoreça suas aprendizagens e seu desenvolvimento ao longo do processo. Para dar suporte teórico a este estudo utilizou-se dos escritos no que se referem à abordagem de Reggio Emilia e como ela pode influenciar no desenvolvimento da autonomia na educação infantil, principalmente os escritos de Gandini (2015) e os escritos de John Dewey (1979), Barbosa (2006), Horn (2022) e suas concepções sobre espaço além dos documentos norteadores da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos e externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento (2013).

A partir dessas discussões, foi estabelecido como objetivo geral desse estudo compreender como a organização dos espaços de aprendizagem influenciam no desenvolvimento da autonomia das crianças na Educação Infantil na perspectiva de professores e coordenador pedagógico de uma instituição pública do Distrito Federal. Como objetivos específicos buscou-se explicar a importância dos espaços de aprendizagem na Educação Infantil, investigar a perspectiva docente acerca da organização dos espaços de

aprendizagem nas salas de referência e nos espaços externos de um Centro de Educação Infantil da rede pública do DF.

Como recursos metodológicos, utilizou-se, a análise bibliográfica combinada com a pesquisa empírica, de natureza qualitativa, desenvolvida em quatro etapas, sendo a primeira a exploração e o planejamento do tema de pesquisa, a segunda a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada para compreensão da perspectiva docente e a análise documental, a terceira a interpretação dos dados à luz da perspectiva teórica adotada no trabalho.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Por muitos séculos, as crianças foram consideradas como "adultos pequenos" e a infância se resumia a uma fase preparatória para a vida adulta por meio do convívio com os mais velhos. Essa convivência possibilitava o aprendizado de normas e regras sociais, mas sua capacidade de produzir cultura própria e de atuar como sujeitos sociais era desconsiderada. Assim, a concepção de criança como um “adulto em miniatura” colocava-a em um lugar social secundário, subordinado ao universo adulto. Para Airès (1986, p. 156), “[...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade de adultos e não se distinguia mais destes”.

Portanto, na medida que as crianças eram percebidas como um "vir a ser" marcado pela incompletude e sem liberdade para viver o próprio mundo elas também eram vistas como dependentes da figura do adulto. Para Sarmiento e Pinto (1997), tal concepção compreende a criança como um ser que necessita da proteção do adulto, porque ainda não tem maturidade suficiente para agir sozinha, o que acaba por limitar o reconhecimento da criança como sujeito ativo, produtor de sentidos e participante de sua própria vida social.

Neste contexto, não existia espaço para olhar as singularidades das crianças, nem tampouco para ouvi-las, visto que o espaço da criança era atravessado pela ausência de políticas públicas específicas para a infância e que o direito de participação social não era garantido. Sarmiento e Pinto (1997) entendem a existência de um paradoxo no qual as crianças são consideradas o futuro do mundo enquanto vivem um presente de opressão e inexistência de direitos para elas.

Na perspectiva histórica da educação de crianças é pertinente falar sobre concepções de crianças e infância e os impactos dessas concepções ao longo do processo de construção de uma educação para crianças no Brasil. Diante das diversas concepções de infância/crianças no contexto brasileiro prevaleceu a ideia de criança como seres descartáveis e sujeitos ao abandono quando se tratava de crianças pobres. Durante muito tempo, essas crianças eram acolhidas por instituições de caridade e a “sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas” (Paschoal; Machado, 2009, p.80). No Brasil, as ações assistencialistas marcaram a trajetória das infâncias. O atendimento de crianças contou com uma particularidade no país, a denominada roda dos expostos:

Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. (Paschoal; Machado, 2009, p. 82).

Posteriormente, o processo de industrialização ainda que incipiente despertou um olhar mais atento às crianças, principalmente na urgência de um atendimento educacional, a exigência de direitos para as mulheres e melhores condições de trabalho. Essas exigências ganharam força diante dos movimentos operários e feministas já que maior parte da educação das crianças eram responsabilidade da mulher, e, portanto, a criação de espaços para atender as crianças se fez necessário. Neste cenário, formas alternativas de atendimento surgiram sem critérios básicos de infraestrutura e de escolaridade das pessoas que lidavam com as crianças.

No limiar do século XX, observa-se que a educação de crianças pobres assumia um caráter assistencialista, pois os espaços de atendimento a crianças desenvolviam apenas atividades de cuidado e assistência social. Esses espaços foram chamados de creches populares criadas para atender às mães trabalhadoras (Kuhlmann Jr, 1991). Já os primeiros Jardins de Infância surgem principalmente por meio da iniciativa privada e com o objetivo de atender as crianças mais abastadas. É relevante pontuar que “mesmo no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução

da população, etc.” (Sarmiento, 2007, p. 29), o que reforça ainda mais a desigualdade de tratamento entre crianças em diferentes contextos e ao longo da história.

Diante disso, percebe-se que desde os primórdios da institucionalização da educação de crianças no Brasil, havia preocupação com a organização dos espaços, seja nas creches populares ou nos Jardins de Infância:

Aos poucos dados disponíveis sobre a creche (Assistência pública e Privada no Rio de Janeiro, p. 323) revelam que oferecia 20 leitos (6 caminhas de ferro e 14 berços de diversos tipos), atendendo em torno de 40 crianças. Dispunha de cozinha, banheiro, um salão para dormitório, sala de refeições, sala destinada ao recreio das crianças maiores e à amamentação das lactantes – feita três vezes ao dia pelas respectivas mães, e onde recebiam muitas outras crianças não pensionistas, filhas de operários, que afluíam a este ponto na hora da amamentação. O pessoal da Creche era composto de quatro amas, uma cozinheira e uma lavadeira. A alimentação das crianças era feita “com gêneros de primeira qualidade (carne verde, pão, legumes, cereais, massas, leite Glaxo, leite maltado Horlich’s etc.)” (Kuhlmann Jr, 1991, p. 20).

Observa-se assim que a organização dos espaços nas estruturas institucionalizadas para crianças deveria ter espaços, salas e móveis adequados para cada atividade cotidiana, por exemplo, para dormir seria necessária uma cama ou colchão, para a alimentação seria necessária a instalação de uma cozinha, de um local para fazer as refeições, portanto a instituição preocupa-se em organizar o espaço para este feito, mostrando que a estrutura essencial para a criação de uma instituição de educação para crianças deveria ter espaços organizados de acordo com as necessidades das crianças recebidas.

As preocupações com o espaço se relacionavam com o caráter assistencialista de educação que conforme Kuhlmann Jr (2000, p. 8): “promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” e detinha o dever social de retirar o menor desamparado do meio pernicioso em que o encontra, prover a sua subsistência, melhorar as suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, educá-lo, instruí-lo, sem esquecer as suas condições de pobreza (Kuhlmann Jr, 1991, p. 25). Perante o exposto, é possível afirmar que a educação de caráter assistencialista permeia a educação de crianças até os dias atuais, embora perceba-se maior compreensão de que a educação de crianças deve ser pautada em uma base científica e amparada legalmente.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 as concepções de crianças como sujeitos de direitos começaram a ser reconhecidas e o direito a educação passou a ser

dever da família, da sociedade e do Estado. Em 1990 as crianças tiveram seus direitos regulamentados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o qual serviu de base para a construção de uma educação pra crianças com profissionais qualificados em nível superior e a construção de instituições de ensino de Educação Infantil. Diante disso, a necessidade da criação de documentos norteadores para essa etapa do ensino passou a ser urgente e em 1996 o Ministério da Educação publicou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que inseriu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica na qual complementa a ação da família.

Deve-se salientar que a educação infantil passou a atender as crianças de até 5 anos de idade e foi dividida entre creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 e 6 anos de idade, entretanto essa etapa não era obrigatória. Nesse sentido, é nítida a preocupação com a educação de crianças assumindo não só uma função assistencialista, mas também educacional aliando o educar e cuidar como aspectos indissociáveis e buscando o desenvolvimento integral das crianças.

As novas concepções de criança e infância reforçaram a necessidade de criar espaços educativos próprios, distintos dos ambientes destinados aos adultos, valorizando o brincar, a autonomia e as interações. Esse reconhecimento se fortaleceu com a presença das crianças nas instituições e com a compreensão de que ambientes planejados são fundamentais para suas experiências e aprendizagens.

No campo normativo, documentos importantes passaram a orientar a Educação Infantil no Brasil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destacou o brincar como eixo das práticas. As DCNEI (2009) avançaram ao afirmar a criança como sujeito de direitos e ao definir interações e brincadeiras como eixos do currículo. A BNCC (2017) complementou essas diretrizes ao explicitar direitos de aprendizagem e ao organizar o currículo em campos de experiências. O Plano Nacional de Educação (2001 a 2014) estabeleceu metas para ampliar o acesso e garantir qualidade, reforçando a importância de espaços adequados e intencionalmente organizados na Educação Infantil.

O contexto presente revela que a educação infantil se consolidou com concepções construídas ao longo da história e que a educação de crianças que se tem hoje é resultado de luta e conquistas dos movimentos sociais. Outro fator imprescindível para destacar na escrita

desse trabalho é a importância da Educação infantil em um espaço específico na sociedade, um espaço pensado para as crianças e adequados a suas faixas etárias, visto que para Paniagua e Palácios (2007) o papel da educação infantil é possibilitar às crianças experiências e interações, tanto com pessoas, quanto com o espaço ao seu redor, adaptado às suas respectivas idades e assim permiti-las serem ativas e autônomas.

É importante observar que, mesmo com os avanços legais, as crianças de 0 a 3 anos ainda estão subordinadas ao caráter assistencialista das políticas. Apesar da etapa não ser obrigatória é um direito das crianças, mas o Brasil ainda não conseguiu incorporar vagas suficientes em instituições de educação infantil públicas levando as famílias a recorrerem a instituições privadas ou outras soluções, como os vouchers e as instituições conveniadas ou parceiras, que no geral dispõem de menos acompanhamento e qualidade:

Em sua maioria, as escolas de 0 a 3 anos de idade são privadas, e as famílias, obrigadas a pagar pelo custo do serviço. São muitas aquelas que recorrem a essas escolas, algumas porque veem nelas um local adequado para estimulação de seus filhos e filhas, mas, mesmo assim, a taxa de cobertura está muito longe de aproximar-se da que se registra na faixa posterior (Paniagua; Palácios, 2007, p. 12).

Alguns desafios são enfrentados quanto ao acesso e a qualidade dessas instituições de ensino. Famílias de crianças com menores condições financeiras tem a educação de seus filhos comprometida, o que reforça a desigualdade social. Dispondo do reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, o Estado propôs a criação de Plano de Metas que visasse reduzir essas desigualdades. No que tange à educação infantil, o Plano Nacional de Educação que teve vigência de 2001 a 2010, tinha como uma de suas metas a universalização da pré-escola e o alcance de 50% das crianças de 0 a 3 anos nas creches. Ademais, a alteração da idade mínima obrigatória para entrada na escola foi também um fator importante:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...] (Brasil, 2023, p. 9)

As crianças devem ser consideradas e reconhecidas como ativas na produção simbólica e na constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, e, portanto, como produtoras de culturas (Sarmiento; Pinto, 1997). A agência das crianças é

reconhecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que define a criança como protagonista de suas aprendizagens:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

A infância no Brasil passou por concepções distintas, mas essas concepções contribuíram para a sustentação legal que se tem hoje para as crianças. A criança reconhecida na perspectiva do protagonismo e da autonomia precisou antes ser invisibilizada para que alcançasse a valorização e o reconhecimento da infância como uma das mais importantes etapas da vida.

3. O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil como um espaço para crianças foi um direito adquirido apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Neste contexto, esse espaço passa a ser compreendido e preparado especialmente para crianças pequenas levando em consideração suas idades, tamanhos, interesses e necessidades específicas. Há, portanto, o reconhecimento de que a organização do espaço de uma instituição de educação infantil deve ser previamente planejada para desenvolver o indivíduo de forma integral e torná-lo sujeito com autonomia através do brincar, cuidar e educar.

A compreensão do espaço institucional como local para a educação de crianças pequenas ampliou o olhar para os locais físicos em que suas aprendizagens ocorrem e a necessidade de atender as suas especificidades: as salas de referência, os parques e os espaços externos e internos. Segundo Barbosa (2006, p. 122) “o campo da psicologia confirma a necessidade de um ambiente organizado para que o sujeito nele inserido possa adaptar-se e reconhecer-se”. Dessa forma, a organização da educação infantil se dá a partir do processo de construção de seu espaço articulado com as perspectivas pedagógicas e com a perspectiva arquitetônica da instituição.

Em vista disso, o compartilhamento de saberes facilita a construção de uma infraestrutura adequada e conseqüentemente de um ambiente de aprendizagem rico e disposto

de autonomia para as crianças. É importante iniciar aprofundando um pouco sobre a construção física dos espaços da educação infantil, pois é a partir dele que todos os outros ambientes poderão acarretar caráter educativo e auxiliarão o professor a buscar a intencionalidade pedagógica diante dos espaços disponíveis. Neste sentido,

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 8).

A intencionalidade docente na organização dos espaços físicos varia conforme seus objetivos pedagógicos e pode ser afetada pela infraestrutura, porém o uso do espaço físico depende da forma como o professor vai conduzir determinada proposta, ou seja, não adianta ter uma infraestrutura boa e adequada se o profissional não a utilizar de forma significativa para vivenciar o espaço (Malaguzzi, 1992 *apud* Gandini, 2015).

O espaço de uma sala de referência pode ser constituído com poucas janelas e conseqüentemente pouca iluminação natural evitando que as crianças possam ver o que se passa fora dos muros da sala, porém se o objetivo pedagógico for perceber as cores do céu ao longo do dia o docente terá dificuldade de organizar o ambiente para alcançar esse objetivo. Por isso, o docente deverá buscar alternativas para que seu objetivo seja alcançado sem focar necessariamente no aspecto físico do espaço, mas buscando estratégias para além das limitações impostas.

É importante enfatizar a diferença entre espaço e o ambiente para compreender suas relações com a organização na educação infantil. O ambiente é o espaço físico organizado para determinada ação que se caracteriza pelos materiais, mobiliários e decoração. Dessa forma o ambiente se torna um ambiente educativo quando ele é intencionalmente organizado pelo professor para desenvolver as habilidades das crianças. Segundo Barbosa (2006, p. 120), “o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam”, por isso uma articulação entre a infraestrutura e a proposta pedagógica na qual a instituição irá desenvolver é essencial para que os espaços internos e externos sejam diversos e dialoguem com a intencionalidade docente.

É importante perceber que o ambiente da educação infantil deve ser um espaço construído para que os indivíduos que nele irão interagir estabeleçam relações significativas com o espaço. Os espaços das relações significativas que as crianças produzem podem ser transformadas em ambiente educativo, pois um espaço predial é apenas um espaço qualquer, mas quando é destinado a educação de crianças as atividades pedagógicas realizadas nele tornam o espaço um ambiente educativo, ou seja, a construção de um espaço de aprendizagem se dá conforme a intencionalidade pedagógica que é dada a ele.

No livro *Democracia e Educação*, John Dewey afirma que a organização do meio interfere na construção do conhecimento e do processo de ensino e aprendizagem uma vez que ela se efetua por intermédio do meio (Dewey, 1979). Assim, ao entrar em contato com o ambiente educativo a criança irá perceber a organização desse espaço e os elementos que o compõem como o primeiro aspecto para desenvolver-se socialmente. Para o autor,

As coisas pelas quais um homem varia é que constituem seu verdadeiro ambiente. A atividade de um astrônomo varia em relação com as estrelas que observa ou a cujo respeito faz cálculos. De tudo aquilo que o cerca, pois, é o seu telescópio o seu meio mais chegado. O ambiente de um antiquário, em sua qualidade de antiquário, consiste nas remotas épocas da vida humana que o interessam e nos vestígios, inscrições etc., por meio dos quais ele estabelece conexões com aquela época (Dewey, 1979, p.12).

No ambiente da educação infantil, a organização de um espaço para desenvolver a autonomia das crianças faz parte do planejamento docente que leva em consideração se os espaços utilizados oportunizam, sem perigos ou riscos, que a criança realize atividades cotidianas com segurança, conforto e prontidão, como tomar água, ir ao banheiro e pegar materiais sem o auxílio de um adulto (Frison, 2008). A autonomia de poder realizar essas atividades motiva a criança a cada vez mais buscar por espaços com liberdade de ações, mas não anula a mediação docente, já que o adulto também pode ser visto como uma figura de motivação e segurança na realização dessas atividades: “As crianças também veem os adultos como um apoio pela forma como eles organizam e usam o espaço para descobrir e aprender com elas” (Gandini, 2015, p. 316).

Diante disso, a organização do espaço faz parte dos objetivos do trabalho docente, mas também depende da escuta ativa das crianças, essencial para a construção de autonomia. Assim, o espaço físico pode não trazer interação significativa com os objetivos docentes, mas a busca por alternativas que possibilitam a formação de um ambiente com interação

significativa terá maior êxito diante da organização do espaço. Para que isso aconteça é importante pensar no espaço como um estímulo de experiências e para trocas significativas entre adultos e crianças.

4. METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, utilizando técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada, apoiada em revisão bibliográfica e análise documental, com foco na organização dos espaços de uma instituição da rede pública do Distrito Federal.

A observação participante foi realizada no período de 22/10/2024 a 18/11/2024 durante a realização do Estágio Supervisionado I - Educação Infantil além de entrevistas semiestruturadas com três profissionais dessa instituição, duas professoras e a coordenadora pedagógica realizadas dia 12 de novembro de 2025. A análise dos dados foi realizada por meio da análise das entrevistas aliada à interpretação dos textos e à luz da perspectiva teórica adotada no trabalho.

A abordagem qualitativa busca interpretar e dar significado a um fenômeno, considerando o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos que não pode ser traduzido em números (Reis, 2008, p. 58). A produção dos dados para este trabalho começou ainda no período de realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil quando foi possível estar em contato direto com os espaços, suas organizações, a forma como as crianças interagem com eles e a maneira na qual as docentes se relacionavam com esses espaços.

A vivência nos espaços de ensino e aprendizagem possibilitaram uma compreensão real e aprofundada quanto a relação do espaço e suas influências no desenvolvimento da autonomia facilitando a percepção das atitudes docentes diante da busca por independência pelas crianças. Segundo Correia (2009, p.31), “a observação participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa”. Conseqüentemente a participação no espaço da instituição contribuiu para que não só a percepção docente fosse levada em consideração, mas também que o olhar das crianças possibilitasse uma nova forma de enxergar a construção de espaços.

As impressões docentes são essenciais para compreender o lugar do espaço na proposta pedagógica, por isso utilizou-se outra técnica de coleta de dados: a entrevista

semiestruturada. Essas duas técnicas de coleta de dados foram essenciais no trabalho, pois as informações obtidas por meio delas complementaram-se para investigar a percepção docente.

Podemos considerar que a observação constitui uma técnica de investigação, que usualmente se complementa com a entrevista semiestruturada ou livre, embora também com outras técnicas como análise documental, se bem que a mesma possa ser aplicada de modo exclusivo. Para a sua utilização como procedimento científico, é preciso que estejam reunidos critérios, tais como o responder a objetivos prévios, ser planejada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle (CORREIA, 2009, p. 31)

Uma entrevista coletiva do tipo semiestruturada foi realizada em uma instituição de educação infantil da rede pública do Distrito Federal com duas professoras de contrato temporário do turno matutino: uma com 36 anos de idade, três anos de experiência na educação infantil e formada em pedagogia pela Faculdade Fortium e outra com 52 anos de idade, 15 anos de experiência na educação infantil e formada em pedagogia pela Faculdade Cecap, além de pós-graduação em Psicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Orientação e Supervisão e Neuropsicologia.

Já a Coordenadora Pedagógica possui 35 anos de idade, 5 anos de experiência na educação infantil e é formada em Pedagogia pela Faculdade Evangélica de Brasília, com pós-graduação em Gestão e Orientação Educacional. Para a condução da entrevista foi elaborado um roteiro de entrevista para reconhecer como a infraestrutura da instituição influencia no cotidiano escolar, interpretar como a organização dos espaços impacta na autonomia das crianças, identificar a qualidade e adequação do mobiliário escolar e descobrir a influência dos espaços de aprendizagem perante o planejamento docente.

Além disso, a análise documental, investigou os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil e o estudo sobre a organização dos espaços internos e externos das unidades do Proinfância analisando comparativamente se a estrutura atual da instituição corresponde aos documentos relacionados a organização dos espaços da educação infantil do DF, além de considerar o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Para o início da entrevista a pesquisadora fez uma breve apresentação pessoal e em seguida apresentou a pesquisa de forma geral, explicou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para garantir o conhecimento das participantes sobre as finalidades da pesquisa, além de solicitação de autorização para gravação em áudio feita durante a entrevista

para facilitar o registro. Nessa etapa foram elaborados dois blocos de perguntas alinhados com a função e experiência das professoras, contudo no momento da entrevista as entrevistadas optaram por ficar no mesmo ambiente, o que possibilitou a interação entre as respostas. De acordo com Lombardi et al (2021, p. 35), na entrevista semiestruturada “[...] o papel do pesquisador se resumirá a estimular o informante a falar com base em uma pergunta desencadeadora ou fazendo o mínimo de questões”. Dessa forma foi possível reconhecer experiências particulares de cada docente e interpretar os dados identificando as possibilidades de uso dos espaços para promover a autonomia.

O roteiro dividiu-se em perguntas específicas para a gestão pedagógica e perguntas para as duas professoras regentes da educação infantil. Ele serviu como norteador da entrevista, mas buscou-se valorizar e escutar as experiências e opiniões individuais das professoras entrevistadas visto que o trabalho docente se modifica a depender da realidade dos sujeitos.

Para contextualizar o espaço da instituição pesquisada é essencial caracterizá-la como um espaço localizado em contato com a natureza. A escola é composta por oito salas de referência divididas por cores e distribuídas entre 1º período e 2º período, uma sala de leitura, uma sala multiuso, uma sala das(os) professoras(es), uma sala da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (SEAA)/Serviço de Orientação Educacional (SOE)/Coordenação Pedagógica, uma sala para a secretaria e para a direção, sete banheiros, uma arena/anfiteatro, uma cozinha, um pátio coberto, um parquinho de areia, e dois parques em áreas verdes.

Além disso é importante citar que em 2016, ano de sua inauguração, a instituição era chamada de Centro de Educação de Primeira Infância (CEPI) e compartilhava gestão com a entidade conveniada da SEEDF, a “Associação Beneficente Evangélica” (ABE) e a rede pública do Distrito Federal. Posteriormente, ao final de 2016 e por iniciativa da ABE, a equipe escolar foi reorganizada, passou a ser regida pela Lei de Gestão Democrática, Lei 4751/2012, e os órgãos colegiados foram eleitos pela comunidade escolar. Assim, passou a ser chamada de Centro de Educação Infantil e a integrar a uma regional de ensino da SEEDF.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: A PERSPECTIVA DOCENTE ACERCA DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE PÚBLICA DO DF

Nesta seção analisamos os dados oriundos da entrevista a partir de quatro categorias: condições materiais e infraestrutura, a organização do espaço na rotina pedagógica, a autonomia infantil e as interações e relações no ambiente. Essas categorias ficaram em maior evidência ao longo da entrevista e possibilitaram uma contribuição maior de uma das professoras que possuía mais tempo de experiência na instituição. Diante disso, as primeiras perguntas foram direcionadas para a coordenadora pedagógica e em seguida partiu-se para perguntas direcionadas as professoras regentes, porém como ambas permaneceram juntas foi possível ter a contribuição das duas perspectivas e extrair informações relevantes para cada categoria.

5.1 Condições materiais e infraestrutura

No contexto da educação infantil as condições materiais e de infraestrutura de uma instituição educativa começam pela construção de seu espaço, a sua localização, quem são as pessoas que irão trabalhar ali e as crianças que frequentarão, por isso a motivação para a discussão dessa categoria parte da participação no planejamento arquitetônico ou pelo menos conhecimento sobre suas peculiaridades.

A relação entre o projeto arquitetônico, a infraestrutura e a disponibilização de materiais têm sido aspectos relevantes para os educadores de Reggio Emilia, por isso compreender o espaço dessa instituição como um espaço que poderia ser construído de forma colaborativa com a pedagogia torna o espaço um ambiente educativo desde o primeiro passo de sua construção. “As estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração” (Gandini, 2015, p. 316).

Assim como todo setor da sociedade a educação infantil precisa de estruturas físicas organizacionais que regulamentem seus espaços, diante disso, é lícito referenciar os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024) quando

aborda da dimensão de infraestrutura, edificações e materiais com o objetivo de garantir espaços e materiais que reconheçam a riqueza do cotidiano entre adultos e crianças.

Entender se as professoras e coordenação pedagógica conheciam os espaços físicos da instituição, além do que já é vivenciado diariamente por elas foi importante, pois o conhecimento acerca da estrutura predial possibilita a visualização da instituição por uma perspectiva ampla e geral de seus espaços e mostraria o projeto inicial comparado a possíveis reformas de infraestrutura.

Ao serem questionadas sobre o projeto da escola, a coordenadora da instituição afirmou *“Toda escola tem uma planta, mas eu não tenho acesso a essa planta, nunca tive.”* Uma das professoras completou: *“E só falando da planta baixa, talvez fosse para ver se a sala já foi feita adequada às estações de interesse pensando nesse sentido. Porque essa escola era uma creche.”* A coordenadora completou: *“A estrutura da escola é de uma creche, um Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI). “As salas são menores, bem pequenas. Porque era um CEPI, era uma creche.”* (Entrevista, novembro, 2025).

Como afirma Gandini (2015) a comunidade escolar deveria se reunir para planejar o espaço com os arquitetos, visto que as modificações feitas em um espaço para a educação de crianças precisam ser alinhadas com a abordagem educacional utilizada. A opinião pedagógica diante da construção da instituição se torna essencial para organizar o espaço uma vez que o professor sabe o que precisa ter dentro de um espaço pedagógico para melhor atender as crianças da educação infantil. Fica claro que o compartilhamento de saberes para a organização de um espaço intencionalmente planejado poderia ter sido eficiente no planejamento arquitetônico, na constituição de experiências significativas, na interação e qualidade nas práticas educativas dessa instituição, já que as professoras afirmam que as salas de referência possuem espaço físico pequeno. Por exemplo, a professora B chama atenção para o espaço das salas: *“A minha questão é o espaço da sala mesmo. Ter salas maiores para a criança é interessante. Mesmo que a sala de referência não seja o nosso foco, mas eles passam um período nas salas. Um espaço maior seria bom”* (Entrevista, novembro, 2025)

A estrutura de funcionamento da instituição foi aproveitada de uma creche já existente, por isso as professoras não puderam participar de seu planejamento arquitetônico e

o diálogo interdisciplinar para sua construção, conforme sugere os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil (2024).

De acordo com os dados da entrevista, a estrutura é considerada insuficiente para atender as crianças de 4 e 5 anos, pois foi construída para ser uma creche com atendimento de crianças de 0 a 3 anos, as quais possuem necessidades e momentos de aprendizagem diferentes da faixa etária atendida pela instituição atualmente. Ainda assim a instituição consegue aproveitar o espaço da construção para promover a independência, autonomia e livre circulação por todos os espaços.

Na visão das professoras o projeto arquitetônico da instituição não é comum para as crianças de 4 e 5 anos e a rotina nas salas é impactada pelo aproveitamento de um projeto que deixa desejar em aspectos de estrutura física. A professora A relata: *“Eu acho que o espaço físico fica a desejar em relação às salinhas, todas deveriam ter um banheiro e um chuveirinho para facilitar. A gente só tem um conjunto de banheiros. A gente vê como facilita para os professores na limpeza.”*. E a professora B completou: *“Na salinha rosa nem tem pia então algumas salas têm pia e em outras não, falta estrutura”*. A coordenadora acrescentou sobre o impacto das pias dentro das salas de referência: *“Na sala azul, por exemplo, eu já fui professora da sala azul aqui durante três anos e realmente faz toda a diferença.”* (Entrevista, novembro, 2025).

Os banheiros têm grande relevância na Educação Infantil e a configuração desse espaço impacta a rotina pedagógica. Além de se constituir como espaço para “higienizar-se”, tem relação com as práticas de autocuidado e de atenção aos aspectos e bem-estar físico das crianças. A dificuldade de acesso aos banheiros e da falta de profissionais de apoio foi indicada em unanimidade pelas profissionais entrevistadas, que afirmaram ser um problema que é percebido pelas demais professoras da instituição. Para a Coordenadora entrevistada: *“Às vezes as crianças têm que usar o banheiro, se trocar e não tem educador social em todas as salas. E a professora tem que ir ao banheiro fora da sala e deixar as outras crianças sozinhas.”* (Entrevista, novembro, 2025).

O maior desafio na perspectiva das professoras são as idas ao banheiro, as questões de higiene, a limpeza das mãos e eventuais acidentes. A falta de banheiro dentro das salas de referência, na opinião delas, causa desconforto, tanto para as crianças, quanto para as

professoras que, por vezes, precisam se ausentar da sala para dar suporte a alguma criança no banheiro. Salienta-se ainda que, para algumas salas da instituição, é necessário sair do ambiente da sala de referência para utilizar o banheiro, implicando em deixar o restante das crianças sozinhas nesse período. Esse aspecto se afasta do que é preconizado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, que afirma a necessidade de que os banheiros e fraldários estejam próximos das salas de referências (Brasil, 2024).

Ainda sobre o impacto da ausência de banheiros nas salas foi notória também a preocupação com a ausência de pias para lavagem das mãos. Considerando que a proposta pedagógica da instituição envolve intensa exploração dos parques e contato direto com elementos da natureza como água, terra e areia, a presença de pias dentro das salas de referência ou em locais próximos às salas seria essencial para garantir a higiene das crianças ao longo das atividades diárias.

Como alternativa para suprir essa lacuna, a instituição instalou pias nos solários, conforme se evidencia nas narrativas das profissionais: *“No ano retrasado botaram pia nos solários, mas no primeiro momento não tinha pia e depois já veio um conjunto de pias, que quase sempre não funciona”* (Professora A, entrevista, novembro, 2025). Para a coordenadora, esse recurso *“seria um auxílio para essa falta que faz dentro da sala e automaticamente você conseguiria utilizar a pia do solário. Não teria o banheiro, mas teria uma pia, mas normalmente elas precisam de muita manutenção e requer dinheiro, mas as instituições públicas têm um dinheiro muito limitado nas reformas.”* (Entrevista, novembro, 2025). A figura abaixo retrata o solário com as pias.

Figura 1 – Solário da sala de referência com quatro pias externas



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Durante as observações percebeu-se que as pias localizadas nos solários contribuíam para a rotina de higiene; contudo, quando não funcionavam adequadamente, era necessário sair das salas para realizar a limpeza. Além disso, como as crianças precisavam atravessar toda a sala para acessar os solários e lavar as mãos e os pés, acabavam trazendo terra para o interior do ambiente. Assim, mesmo após realizarem a higienização, o retorno para a sala resultava novamente em sujeira, comprometendo a organização e a limpeza do espaço.

Isso sugere que as pias ou banheiros devem ser alocados perto da porta de circulação. Outro fator observado, em desacordo aos parâmetros, foi a ausência de “dispensadores de sabonete líquido, papel toalha, cesto de lixo com pedal, acessíveis às crianças” (Brasil, 2024, p.38) o que dificultava a higienização e a organização das salas após o uso dos espaços externos, impactando no trabalho pedagógico. Neste aspecto, a professora afirma: *“Eu mudaria essa questão da pia em todas as salas. E uma pia em funcionamento em todos os solários com mangueiras, porque o nosso espaço permite que a criança explore de verdade, e realmente elas se sujam muito. O tatame não permite que a gente vá sem antes fazer a higienização, porque imagina você pegar a criança do parque e já levar para o tatame, vai sujar tudo.* (Entrevista, novembro, 2025).

Foi mencionado pela coordenadora que houve uma reforma recente na instituição para melhoria de alguns espaços como a cozinha e biblioteca e inclusão de um depósito e uma sala de recursos, mas que foi necessário reduzir ainda mais o espaço predial de algumas salas de referência. Em uma seção do Projeto Político Pedagógico intitulado “a escola que queremos” aponta-se a necessidade de reforma na cozinha e nos banheiros. Sobre a reforma, a

Coordenadora afirma: *“Teve uma reforma a pouco tempo na cozinha, na biblioteca e na sala vermelha e laranja. Porque a sala era grande, tinha um espaço, aí diminuíram a sala e fizeram um depósito e uma nova sala para a coordenação porque chegou uma profissional da sala de recurso e não tinha uma sala disponível.”* (Entrevista, novembro, 2025)

As reformas realizadas tiveram como objetivo melhorar o espaço pedagógico incluindo um espaço para a profissional da sala de recursos. Em contrapartida, houve a redução do espaço físico das salas de referência resultando em tamanhos diferentes, algumas muito pequenas e outras maiores. A diminuição tornou inviável uma possível instalação de banheiros e pias dentro das salas, já que o espaço foi ainda mais reduzido com a reforma.

É nítida a preocupação com o espaço das salas de referência, cuja dimensão reduzida limita a circulação confortável das crianças e realização de algumas atividades. Apesar da instituição valorizar as brincadeiras e atividades externas, o espaço da sala constitui-se como um lugar seguro aonde as crianças retornam para se reorganizar, se acalmar e se encontrar com outras possibilidades. Por essa razão, também necessita ser cuidadosamente planejada e dimensionada.

5.2 A organização do espaço na rotina pedagógica

Apesar da infraestrutura ser importante diante da concepção de organização dos espaços de aprendizagem a rotina pedagógica demonstra vínculo direto com essa organização dentro do espaço físico. Por isso é pertinente destacar que a organização do espaço pedagógico sempre terá intencionalidade, dessa forma não há neutralidade na organização, ou seja, se uma professora organiza o espaço de determinada forma, certamente há tendência para que a organização seja para promover a autonomia ou não. Segundo Fortunati (2009, p.62) *“não se deve considerar o ambiente físico como um receptáculo neutro, mas como um elemento importante de todo o projeto de serviço, que pode influenciar decisivamente, através de sua organização, a qualidade das relações e das experiências que ocorrem em seu interior”*.

Nesse cenário, a rotina pedagógica se estrutura a partir do espaço físico que se transforma em ambiente educativo quando o professor o organiza intencionalmente. Essa organização expressa e materializa o objetivo docente. A organização da rotina pedagógica na instituição analisada é pautada pelos campos de experiência previstos na Base Nacional

Comum Curricular e do Currículo em Movimento do Distrito Federal: Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Neste sentido, pode-se afirmar que a instituição proporciona uma proposta pedagógica articulada com a pluralidade de linguagens, manifestações artísticas, culturais e científicas e principalmente o estímulo do contato com a natureza. Assim sendo, o enfoque geral dessa proposta está no conceito de “Centro de Atividades” que objetiva viabilizar experiências externas em detrimento das experiências nos espaços internos valorizando as interações sociais com todas as crianças e com a natureza.

Deve-se considerar, ainda, que a proposta dos Centros de Atividades contempla os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em que as crianças e adultos participam ativamente do processo de planejamento das atividades diárias e distribuem grupos dentro das salas de referência para realização das atividades propostas. Diariamente, as crianças, juntamente com a professora, se organizavam para formar os Centros de Atividades, distribuindo a atividade proposta pela professora: massinha, brincadeira dirigida, brincadeira livre no espaço externo da sala, desenho ou pintura, blocos de montar, entre outras atividades ou brincadeiras que as crianças desejavam realizar. Por consequência, as crianças se deslocavam até os grupos de interesse e realizavam as propostas, mas ao final do ciclo todas as crianças deveriam passar por todas as atividades propostas, dessa forma as crianças se organizavam para que cada grupo fizesse atividades diferentes e assim rompendo com a visão de procedimentos de ação idênticos para crianças diferentes citado por Anete Abramowicz, Diana Levcovitz e Tatiana Cosentino Rodrigues no texto “Infâncias em Educação Infantil”.

Figura 2 - Crianças desenvolvendo atividades nos “Centros de Atividades”



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Sobre a relação dos espaços com a proposta pedagógica, a Professora B reflete: *“a minha sala é segundo período. Sempre tem a rodinha no tatame antes da realização das atividades e é quando a gente divide as crianças nos centros de atividades. Então, no centrinho, geralmente, as mesas são divididas com 4 cadeiras cada centrinho. Então, um centrinho está comigo, que eu vou realizar a atividade do dia e outra mesinha fica com massinha, aí eles pegam umas panelinhas, outro centro é lego ou bloquinhos, às vezes a gente quer trabalhar uma coisa diferente, pode colocar palitos de picolé para eles trabalharem a quantidade, números, a gente pode colocar outras coisas que eles podem, sozinhos brincar, mas ao mesmo tempo explorando e um coleguinha auxiliando o outro.”* (Entrevista, novembro, 2025).

A opção pelos centros de atividades ocorreu justamente porque um espaço interno pequeno que não possibilita a atenção de todas as crianças ao mesmo tempo. Além disso, a divisão por estações de atividades é considerada como elemento que contribui para o desenvolvimento da autonomia e possibilita a distribuição do uso do espaço. Na percepção da coordenadora: *“É o diferencial da escola. Tanto do espaço como do pedagógico. Do espaço, primeiro, porque se a gente colocasse 24 cadeiras dentro de uma sala, as crianças iam ter que abrir mão de coisas pedagógicas. O tatame. Que a criança consegue ficar no tatame,*

fazer uma brincadeira mais livre com outro colega. E os centros de interesses, a gente defende muito. Porque uma professora não dá conta de mediar 15 crianças pequenas ao mesmo tempo. Não tem como, fazer a mesma atividade a gente defende que as crianças têm momentos diferentes de aprendizagem. E nesse âmbito de atividades tem um grupo específico, a professora vai lá e vai trocando ele. A gente deixa isso livre, porque as professoras conhecem as crianças melhor que a gente que está na coordenação, elas que estão lá 5 horas todos os dias, sabem as necessidades da criança naquele grupo de 5 crianças." (Entrevista, novembro, 2025).

Essa forma de organização do espaço foi uma estratégia para adequar a rotina pedagógica aos espaços das salas de referência. Com essas constatações é possível perceber que na instituição uma rotina bem planejada evita a “atividade pela atividade” e carrega intencionalidade pedagógica alinhada com aprendizagens significativas, evita o conceito de “rotina rotineira” trazido por Batista (2001). Isto é, a rotina que se torna redundante e repetitiva, induzida a concepção de poder da professora e a espera da criança para realizar o que lhe é solicitado. Ao planejar a rotina da turma, o professor deve considerar os elementos: materiais, espaços e tempos, bem como os sujeitos que estarão envolvidos nas atividades, pois tudo deve adequar-se à realidade das crianças. (Projeto Político Pedagógico da instituição, 2023).

Por isso, o espaço deve ser planejado anteriormente pensando em um ambiente educativo que favorecesse o brincar livre e respeitasse os tempos individuais de cada criança. Ao longo do dia as atividades eram realizadas de formas alternativas e a maior parte da organização do tempo era prevista para o brincar livre no qual alinhado com a proposta pedagógica da instituição, não permitia que as crianças estivessem presas nas salas de referência e sim em contato com a natureza, no solário da sala ou em outros espaços. Claro que a sala de referência era um espaço de aprendizagem, mas a ênfase era destinada a espaços para além das paredes, mesas e cadeiras tanto é que não havia mesas e cadeiras suficientes para todas as crianças, obrigando-as a ficarem espalhadas pelos ambientes promovendo a exploração e a descoberta de novas possibilidades. Neste sentido,

Podemos pensar em espaços para mesas, o que não significa que esse mobiliário ocupe o maior espaço da sala. Portanto, a organização do espaço poderá prever uma área para mesas e cadeiras, uma área para diferentes jogos e materiais grafoplásticos

e uma área para atividades coletivas, como roda conversa e contação de histórias (HORN, 2013, p. 33).

Conseqüentemente o detalhamento das formas de uso dos espaços internos pelas professoras ao longo das rotinas também foi aspecto importante para entender como a organização do espaço na rotina das crianças se dá na prática, percebendo que o uso do mobiliário e dos materiais podem ser feitos de diferentes maneiras e nessa instituição a tendência é para o desenvolvimento da autonomia e respeito aos espaços e tempos de cada criança.

Embora a instituição não afirme usar a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, foi possível perceber que a organização dos espaços das salas e as atividades desenvolvidas assemelhavam-se com algumas características da abordagem. Vale destacar que o espaço das salas tem menos cadeiras que o número total de crianças em cada turma, o que é intencional para permitir mais espaço livre de forma que a área coberta com tapetes seja maior permitindo que as crianças brinquem no chão similar ao que é proposto na Abordagem de Reggio Emilia, conforme indica Gandini (2015).

Na abordagem de Reggio Emilia todos os espaços importam. Os ateliês, por exemplo, são locais de exploração para além das salas de referência, mas nessa instituição o ateliê pode ser visto como a própria sala, pois é nela que as crianças escolhem, produzem, inventam e reinventam os espaços e os materiais disponibilizados neles.

Uma vez que as crianças tenham optado por uma das atividades disponíveis ou por continuar com um dos projetos em andamento, elas encontrarão os suprimentos e ferramentas necessárias colocados sobre as mesas, bancadas iluminadas e cavaletes, ou colocados em espaços convenientes e serão capazes de encontrar tudo o mais que precisam em prateleiras abertas, bem-organizadas, cheias de materiais reciclados e não reciclados. Os materiais foram selecionados com antecedência e colocados de um modo organizado em recipientes transparentes, com o auxílio dos professores. Todos esses aspectos da organização diária derivam-se diretamente das escolhas educacionais básicas (GANDINI, 2015, p. 145).

É possível afirmar que a sala de referência da instituição era um espaço de criação, mas um espaço de criação adaptado para a realidade da instituição, das crianças, do espaço com as limitações existentes e dos próprios materiais disponibilizados. As observações realizadas durante o estágio sinalizaram que a professora utilizava na sala de referência uma diversidade de materiais tanto nos murais quanto para os brinquedos disponíveis em sala, desde brinquedos industrializados até materiais recicláveis e objetos/brinquedos que as

próprias crianças criavam. Fica claro que elementos naturais não estruturados como tijolos, tocos, troncos, caixas, pedras, cordas, tecidos, galhos entre outros, que permitem que as crianças criem, transformem e reutilizem cada um da sua maneira conforme sua necessidade e sua imaginação (Horn; Barbosa, 2022) fazem parte da reinvenção dos espaços compreendendo a capacidade do brincar na natureza como direito fundamental da criança.

Durante as observações, ficou evidente que tanto para a professora, quanto para as crianças o momento da roda configurava-se como um espaço de concretização de suas propostas, porque elas sentiam-se livres para trazer novidades, ideias e até mesmo histórias que elas queriam contar. Ainda na roda elas também decidiam se iriam brincar no parque primeiro ou se iriam realizar as atividades propostas pela professora nos centros de atividades, reforçando a ideia de protagonismo infantil. Nas salas a prática do planejamento pedagógico começava por uma roda de conversa feita no espaço em que as crianças ou a professora decidiam coletivamente fazer. Em alguns dias essa roda poderia ser feita no tatame da sala, em um dos parques da instituição ou no solário para conversarem sobre o dia e para abrir espaço de fala para as crianças que diariamente queriam ser ouvidas, contar histórias e participar como sujeitos protagonistas. A partir dessa escuta ativa e da forma peculiar de organizar seus espaços a instituição se demonstrou capaz de promover uma educação de crianças independentes e preparadas para exercerem sua autonomia.

5.3 A autonomia infantil

A partir da imersão por meio do estágio, observou-se que a participação das crianças proporciona contextos de emancipação e amplificação da discussão de temáticas de interesse delas, vinculando-se a *práxis* e aproximando teoria do fazer pedagógico na Educação Infantil. Outro fator imprescindível se refere aos recursos pedagógicos e a mobília pedagógica das salas e o comportamento das crianças diante do espaço. Conforme mencionado antes, a sala de referência era composta por um tatame no chão, um solário no qual interligava uma sala com a outra e assim as crianças tinham maior facilidade para interagir com crianças de outras salas, um espaço que era para ser usado como local de banho e trocador, mas acabou sendo usado para guardar materiais pedagógicos e os armários das professoras, mesas, cadeiras e um espaço de “casinha” que simula uma cozinha.

Um aspecto importante da relação entre a organização do espaço e a proposta pedagógica é que as mesas e cadeiras nas quais eram disponibilizadas em uma quantidade menor do que o número de crianças da sala, pois o objetivo não era que as crianças ficassem sentadas nas cadeiras e sim que elas explorassem o ambiente interno de formas para além das mesas e cadeiras, dessa forma, a falta de cadeiras para todas as crianças obrigava a docente a incluir atividades que não envolvesse somente a sala de referência como espaço pedagógico principal e assim levar as crianças para brincarem ao ar livre e explorar os espaços com maior contato com a natureza. Sobre a organização dos espaços, a Professora B afirma: *“tudo é na disposição deles. Eles chegam, colocam a mochila, a garrafinha já é no balcão, do mesmo tamanho deles. Os banheiros também são... As pias aqui do refeitório e da sala, porque eles lavam as mãos.”* (Entrevista, novembro, 2025).

Figura 3 – Sala de referência



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Sobre o uso dos espaços professora A afirma *“Não tem restrição de uso dos espaços, pelo contrário, eles incentivam que a gente faça uso de todo espaço escolar com brincadeira, com experimentação. Você sair o máximo da sala, tanto no planejamento tem o momento da brincadeira externa. Fora o parque, mais uma brincadeira externa.”* (Entrevista, novembro, 2025).

Paralelo ao planejamento da rotina diária e as metodologias de participação das crianças em todos os processos é importante salientar a escuta das crianças no processo de construção da intencionalidade pedagógica do planejamento, pois as crianças participam dizendo o que desejam fazer diariamente, principalmente nos momentos da rodinha que as

crianças propunham atividades/ brincadeiras para a rotina e cabia a professora mediar os debates e validar suas propostas.

Em uma dessas rodas as crianças propuseram que elas fizessem um quadro de curiosidades na sala que funcionaria com a coleta de “coisas curiosas” que elas trariam para a sala em diversos momentos do dia e que todos os dias elas iriam comentar sobre as curiosidades, documentar no quadro e por fim anexar na sala. É por meio desse processo que as professoras constroem o planejamento pedagógico, é à luz da pedagogia da escuta. Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção (Rinaldi, 2012, p. 124). Evidencia-se, portanto, que esse tipo de pedagogia participativa resulta no rompimento de uma pedagogia tradicional transmissiva e reforça que a criança é um sujeito de direitos e parte da construção ativa do conhecimento.

É importante ressaltar que se observou que instituição educativa valoriza o brincar livre e as crianças descobriam, construía e traziam para dentro da sala de referência suas aprendizagens. Foi nesse contexto de inserção nos espaços livres que elas o transformaram em ambiente educativo e puderam participar ativamente das decisões em sala. Ainda sobre as experiências de liberdade e escuta das crianças foi possível observar que as crianças do 2º período se sentiam livres e demonstravam conforto e confiança para se expressar. A escuta atenciosa da professora possibilitava que suas opiniões, sentimentos e vontades fossem valorizadas e conseqüentemente enriqueciam o planejamento pedagógico.

Figura 4 - Crianças espalhadas pela sala



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Essa participação ativa das crianças no processo de construção do conhecimento lembra o “espaço que documenta” na abordagem de Reggio Emilia, uma vez que a maioria das atividades planejadas envolvia a colaboração das crianças entre si. A sala documentava as atividades realizadas nas paredes, mas eram documentações feitas por elas e por vezes escritas por elas que retratavam a aprendizagem de cada um ao longo do ano. Expor os trabalhos realizados vai além da beleza estética do espaço, mas dizem sobre seus momentos de aprendizagem, interesses e abordagem que cada professora usa em sala (Gandini, 2015).

Sendo assim, a autonomia vai se constituindo na experiência, na tomada de decisões e no diálogo interativo com os outros, pois ela é uma experiência da liberdade (Freire, 2024). Um dos princípios éticos que norteiam a prática educativa nesta instituição é a valorização da autonomia da responsabilidade em que a criança pode e deve tomar decisões, mas toma consciência dos resultados de suas ações possibilitando o ato de criar, experienciar e contextualizar de acordo com a prática pedagógica pautada no Currículo em Movimento da Educação Infantil. A respeito da organização do espaço para promover autonomia:

Sua organização, ao tornar-se parte integrante do planejamento, passa a constituir-se como recurso, como estratégia do professor. A proposta pedagógica, na Educação Infantil, precisa ser pensada em parceria com as crianças, permitindo que elas aprendam a refletir, tomar decisões, dizer do que gostam ou o que não querem fazer. (Frison, 2008, p.172).

Sobre o impacto dos espaços na construção de autonomia das crianças a professora A afirma: *“Eu vejo o espaço externo para observação, como um espaço pedagógico mesmo, um recurso pedagógico, o espaço dentro da sala por ser de atividades, a gente tem um momento que a gente dedica mais àqueles cinco. Quando você pega o pequeno espaço da sua mesinha de atividades, da mesinha de registro ou estação, como é chamado, você dedica a sua atenção para aquelas três crianças enquanto os outros brincam. Então, eu vejo como benéfico e a gente tem mais autonomia, as crianças têm mais autonomia, liberdade de estar ali brincando e de resolver os conflitos.”* (Entrevista, novembro, 2025).

É relevante abordar ainda sobre os contextos de autonomia na instituição e como as ações e escolhas das professoras tinham impacto no desenvolvimento da autonomia das crianças. O ambiente pedagógico permitia a autonomia e livre arbítrio das crianças tanto em situações simples do dia a dia, como ir ao banheiro, escolher as atividades realizadas, participar da construção do planejamento até as saídas de sala ou do ambiente externo para

interagir com crianças de outras salas. As professoras percebiam esse deslocamento como forma de experienciar outras oportunidades assegurando uma educação em direitos humanos na infância, a qual deve potencializar a participação e capacitação das crianças, proporcionando-lhes oportunidades práticas para exercerem os seus direitos e responsabilidades de forma adaptada aos seus interesses, preocupações e competências (Tomás, Fernandes; 2014)

Entendia-se que a criança, como sujeito de direitos poderia fazer escolhas responsáveis ou não dentro do espaço educativo, porque era um espaço para aprender, entender, errar e praticar sua vida social. Diante disso dar autonomia as crianças também está no respeito aos saberes dos educandos aproveitando suas experiências prévias e construindo novas a partir do que elas propõem estimulando a tomada de decisões. Para a docência ensinar também exige reflexão crítica sobre a prática, pois é nela que construímos aprendizado efetivo, com isso faz se necessário que pensemos criticamente a prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima prática (Freire, 1996).

Sendo assim a autonomia docente para escolha dos espaços em seus planejamentos criados juntamente com as crianças reflete no protagonismo infantil que ao invés de minimizá-la enquanto sujeito valoriza sua perspectiva e contribui para a construção de sua autonomia. Nesse processo a escuta a voz das crianças é essencial e tal acontecimento não diminui a participação do adulto, pois é por meio dele que o processo de ensino e aprendizagem se concretizará.

Não desejaria minimizar o papel determinante dos adultos [...], porém, gostaria de salientar a participação das próprias crianças: elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações [...] o ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Devem tentar capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações da criança. (SANTOS; LAZARETTI, 2023, p. 6, *apud* MALAGUZZI, 1999, p.85)

Portanto, a mediação docente é primordial para a organização de espaços que promovem autonomia das crianças e perceber que a perspectiva das professoras reflete exatamente que há um equilíbrio entre organizar o espaço esteticamente e organizá-lo com intencionalidade pedagógica. A função do adulto nesse processo de fato é estimular para que a

criança possa ser o mais independente possível dentro do espaço educativo que convive diariamente, dessa forma, fica claro a importância de escutar e manter diálogos que incentivem o desenvolvimento integral das crianças por meio de suas próprias ações.

Acerca da autonomia docente dentro do espaço educativo a professora A relatou: *“A instituição dá total liberdade da gente montar os nossos espaços para facilitar a adaptação das crianças. Inclusive, teve um ano que eu pedi mais cadeirinha, porque a minha turma era cheia, mas eram 22 crianças matriculadas em uma sala pequena que o espaço era a rodinha toda. E eu falei que não tinha cabimento, eu precisava de mais quatro cadeirinhas, mais uma mesinha, eles foram lá e adaptaram. Então, além da liberdade que eles nos dão se você precisa eles vão lá e nos apoiam.”* A professora B completou: *“Em relação a mim, ano passado, não era questão de autonomia, era de disponibilidade mesmo. Eu tinha duas crianças que elas demandavam muita questão de espaço, porque elas movimentavam o tempo todo. E a sala era a menorzinha. Então, para eles era o solário o mais livre. A disponibilidade que tinha era o solário. Mas esse ano não, porque estou em uma sala maior, assim em relação à autonomia e disponibilidade de organizar as atividades é muito melhor.”* (Entrevista, novembro, 2025).

É notória a autonomia docente através das falas das professoras, pois a instituição possui um espaço físico muito rico para as crianças e a coordenação pedagógica incentiva a busca por espaços além do que é possível visualizar de imediato. As professoras têm liberdade na organização do ambiente que segundo Frison (2008, p.174) *“deve responder as necessidades das crianças, ao que elas precisam, de forma a sentirem-se acolhidas, amadas, protegidas e estimuladas”*. Dessa forma, questionou-se sobre os espaços que as crianças mais se sentiam independentes e as duas professoras concordaram: *“Que eles têm mais liberdade, por certo, no parque.”* (Professora A, entrevista, novembro, 2025). E a professora B articulou a independência das crianças tanto nas salas quanto nos espaços externos: *“Eu acho que com as rotininhas, assim, acho que na sala. Porque eles chegam e já sabem a rotinha deles, o que tem que fazer. É onde a autonomia deles está mais ligada. No parque, eles acabam fazendo de tudo e realmente eles têm mais liberdade”*. (Entrevista, novembro, 2025).

Além disso a professora A complementou relacionando a autonomia com a participação das crianças nas decisões diárias: *“Agora eu vejo que em sala o centro de*

interesses permite que eles tenham autonomia. Eu falo assim, a tia vai botar três mesinhas, mesinha X com tal brinquedo e mesinha Y com outro. E aí eu vou na hora da rodinha e falo, deixa eu ver você, você escolhe qual? Então eu já no momento de escolher eles têm autonomia. E quando eles vão cansando, eles mesmos falam, tia, eu posso trocar? Vê com o amiguinho, se o amiguinho tem interesse. Então, eles já vão tendo essa autonomia. Eu acho que ambos, os dois devem permitir isso, mas no meu ponto de vista, eu acho que o parque, eles são mais livres, é mais autônomo mesmo, eu escolhi, vou ali, vou lá, corro, caio, vou na professora, vou resolver o conflito que não dei conta e sozinho vou lá. Eu acho que o parque tem mais essa liberdade.” (Entrevista, novembro, 2025).

As duas professoras concordaram que as crianças têm mais liberdade nos parques, ou seja, nos ambientes externos da instituição, porém nas rotinas da sala de referência elas demonstravam-se com maior autonomia para realizar atividades simples do dia a dia por já estarem cientes dos acontecimentos diários, então os materiais didáticos, brinquedos e organização dos materiais pessoais, por exemplo, ficavam sempre a disposição delas e o livre acesso permitia que elas tivessem autonomia.

No cenário de Educação Infantil as múltiplas formas de experiências das crianças se davam a partir das vivências nos espaços externos e por isso as idas ao Parque da Floresta, Parque da Árvore e ao Parque de Areia eram tão importantes para a autonomia e o desenvolvimento das crianças uma vez que os sujeitos são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade (PPP da instituição, 2023). Além disso, a autonomia desenvolvida pelas crianças perpassa não só pelo protagonismo infantil e a mediação do docente, mas também pelas suas interações e relações com o ambiente educativo.

5.4 Interações e relações no ambiente

Acerca do uso dos espaços dentro da rotina pedagógica é importante abordar o contexto social das crianças recebidas na instituição. Na instituição observada, a maior parte das crianças são oriundas de regiões do DF com maior taxa de vulnerabilidade socioeconômica. Diante disso, a materialização desse processo reverbera na rotina dentro das salas de referência. Com essas constatações é possível perceber na instituição não só a

valorização da fala das crianças e do brincar presentes cotidianamente na rotina, mas também a importância da rotina flexível, dinâmica, surpreendente e interativa.

O espaço pedagógico reflete nas interações e relações no ambiente através das brincadeiras e conflitos da rotina e conseqüentemente na mediação do professor ou das próprias crianças dentro desses contextos. Sobre a interação das crianças no ambiente pedagógico a coordenadora afirmou: *“A interação existe muito nos parques. Porque os parques as crianças fazem juntos, no mesmo horário. Não tem aquele negócio igual em outras escolas, que cada turma tem o seu horário. Aqui não. E aí é onde elas conseguem interagir mais umas com as outras.”* (Entrevista, novembro, 2025). E a professora A completou: *“Eu vejo a interação nos espaços do parque como benefício para a aprendizagem, porque o pequeno aprende com o grande, o grande aprende com o pequenininho. Nessa questão da idade, 4 e 5 aninhos um vai cuidando do outro, vai entendendo. Eu acho que isso é benéfico.”* (Entrevista, novembro, 2025).

Durante a observação foi possível notar a interação das crianças de outras salas por meio dos solários e nas demais rotinas diárias, principalmente nos espaços dos parques. O Parque da Floresta era o maior parque e aquele no qual as crianças mais gostavam, por ser mais amplo e permitir um contato maior com as crianças de outras turmas. Ele possuía a natureza como seu foco principal, além de ser um espaço rico em curiosidades para as crianças, dessa forma era nesse local que as crianças transformavam o ambiente em aprendizagem, brincadeira, exploração, criatividade, socialização, interação, expressão e autoconhecimento, além de promover uma educação ambiental sustentável (Horn; Barbosa; 2022).

Diante disso, as crianças traziam diversas temáticas através da curiosidade que pode ser instigada por meio do contato com a natureza, desse modo a presença de árvores, insetos, micos, aves, folhas, pedras diferentes, gravetos, água, terra, areia, frutas, entre outras coisas que as crianças encontravam no parque fazia com que elas reinventassem os espaços de forma coletiva e conseqüentemente aprendessem novas informações.

A ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues;

2009). As infâncias eram vistas para além da idade e enxergadas por meio da possibilidade do ato de criação, ou seja, a capacidade de criar das crianças e as múltiplas formas de experienciar a Educação Infantil eram subjetivas e oportunizavam experiências para além do convívio em um mesmo espaço, com uma única docente e com crianças específicas.

Figura 5 - Parque da Floresta e Parque da Árvore; e elementos da natureza encontrados pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Nesse contexto, as educadoras da instituição enxergavam os espaços externos como parte da organização do currículo e da prática pedagógica assim como a ideia trazida por Maria da Graça Souza Horn e Carmen da Silveira Barbosa no texto “Abrindo as portas da Escola Infantil: viver e aprender nos espaços externos” de que o educador deve romper a ideia de que espaços externos são para as crianças extravasarem por alguns minutos após ficarem horas “fechadas” dentro das salas de referência. A natureza torna-se imprescindível para o aprendizado cotidiano. Sobre o uso dos espaços externos a coordenadora afirma: *“O momento do parque também é o momento pedagógico. Então, as professoras também fazem mediações nesse parque. É o momento que eles brincam livre, mas as professoras conseguem fazer as mediações, observações.”* E a professora A complementa: *“O espaço do parque também a gente usa muito como recurso pedagógico. Porque a gente recolhe muito material, faz muita observação do espaço em si, vai trabalhar uma textura, por exemplo, estuda texturas. O parque é riquíssimo. É tanto na sensação dos pés que vai descalço, no sobe e desce dos*

obstáculos, das raízes, na textura das próprias cascas, das árvores. Então, o parque aqui na nossa escola eu vejo muito como um recurso pedagógico.” (Entrevista, novembro, 2025).

Figura 6 - Crianças explorando o Parque de Areia



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Os espaços externos da instituição eram bem explorados, de forma que se pode afirmar que possibilitavam diversas experiências de aprendizagem. Como afirma Dewey (1979), o ambiente não é apenas físico, mas quando utilizado com intencionalidade e organizado de maneira estratégica para o desenvolvimento da autonomia das crianças ele se torna um espaço de interesse, reflexão, interação e investigação. Portanto as relações vividas pelas crianças nos parques em meio ao contato com a natureza foram parte de uma relação viva com o ambiente educativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos espaços de aprendizagem na primeira infância está vinculada à trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil. Em períodos em que a criança não era vista, não havia preocupação com espaços específicos, pois não se reconhecia a infância como etapa singular nem a criança como sujeito de direitos. Os ambientes destinados às crianças eram marcados por abandono, doença e desumanização.

Com o surgimento do atendimento assistencialista, o espaço passou a ser organizado apenas para atividades de cuidado, ainda dissociadas da educação. Ao longo do processo de institucionalização da Educação Infantil, a necessidade de espaços próprios tornou-se mais evidente e, gradualmente, reconhecida e diante de novas concepções de criança e infância, documentos normativos foram elaborados para garantir o direito à educação e afirmar a Educação Infantil como o espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Diante disso, a ausência de direitos que perpassavam os espaços da infância passaram para um espaço institucionalizado e pensado para as crianças, especialmente na educação infantil. Ao longo deste trabalho buscou-se compreender a organização dos espaços de aprendizagem e a sua importância para o desenvolvimento da autonomia da criança, a partir da perspectiva de profissionais de uma instituição pública do Distrito Federal.

De acordo com as experiências vivenciadas na instituição analisada, fica claro a perspectiva docente acerca da importância do espaço, pois é por meio dele que a criança cria, explora e desenvolve suas habilidades, tem a oportunidade de experimentar e ser autônoma e que o cuidado indissociado da educação se transforma em intencionalidade pedagógica. O espaço pode promover a autonomia se estiver associado ao protagonismo infantil, ou seja, se a criança tiver espaço de fala e de contribuição na própria aprendizagem.

A organização dos espaços, portanto, vai além dos aspectos estéticos, vai ao encontro da liberdade e da intencionalidade pedagógica para proporcionar autonomia por meio da concretização da proposta docente. O espaço oferece oportunidades para que a criança vivencie experiências de forma que a brincadeira, a criatividade e o cuidado estejam presentes no ambiente educativo. Neste contexto, a educação infantil é perpassada pelos espaços de convivência.

Do ponto de vista da instituição pesquisada, o espaço é bastante singular, já que se difere das demais instituições de primeira infância. Esse elemento sugere uma especificidade de sua proposta pedagógica. Portanto, na instituição analisada os espaços internos e externos dialogam com a proposta dos centros de atividades e proporcionam múltiplas experiências as crianças e, apesar da infraestrutura ser considerada inadequada pelos participantes do estudo, é possível organizar os espaços para que sejam promovidos a autonomia, a interação e rotinas pedagógicas com escuta ativa.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A organização do ambiente. In: _____. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 119-135.
- GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 137-149.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2018.
- DEWEY, John. A educação como função social. In: _____. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979, p. 11-24.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.
- SANTOS, Antonio Raimundo dos. Tipos de pesquisa. In: _____. **Metodologia Científica: A construção do conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 21-31.
- REIS, Linda. A classificação da pesquisa acadêmica. In: _____. **Produção de monografia: Da teoria à prática**. 2. ed. Brasília, SENAC-DF, 2008. p. 49-58.
- CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, Lisboa v. 13, n. 2, p. 30-36, 2º semestre de 2009.
- LOMBARDI, Maria Rosa et al. A entrevista semiestruturada. In: LOMBARDI, Maria Rosa; ÁVILA, Maria Auxiliadora; PAULA, Maria Angela Boccara. (Org). **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: CRV, 2021, p. 35-54.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 10-29.

ARIÈS, Philippe. Os dois sentimentos da infância. In: _____. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, p. 156-164.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25–46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 2007. p. 17-39 KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-24, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de pesquisa**, (78), São Paulo, p. 17-26, 1991.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação**. MEC, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

PANIAGUA, Gema.; PALACIOS, Jesús. A educação infantil é infantil? In: PANIAGUA, Gema.; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 11-29.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 8.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O espaço e o tempo na educação infantil. **Revista Ciências e letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 169-180, jan./jun. 2008.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 315-336.

HORN, Maria da Graça Souza. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos e externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BATISTA, Rosa. A rotina do dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 24., 2001, Caxambu. **Anais da 24ª reunião da ANPED.** Caxambu: ANPED. 2001. GT 07.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Carmen da Silveira. As Vivências dos Campos de Experiência nos Espaços Externos. In: **Abrindo as portas da Escola Infantil: viver e aprender nos espaços externos.** Porto Alegre: Penso, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 78º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179–197, set./dez. 2009.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. **Educativa: Revista de Educação**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 201–216, jul./dez. 2014.

SANTOS, Larissa dos; LAZARETTI, Danielly Regina. Organização do espaço na Educação Infantil: uma análise comparativa da abordagem de Reggio Emilia e da teoria histórico-cultural. 2023.

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

FORTUNATI, A. Espaço e decoração: os fundamentos contextuais do planejamento educacional. In.: FORTUNATI, A. “A Educação Infantil como projeto de comunidade”. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 59 -75.

APÊNDICE

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM UMA INSTITUIÇÃO DE PRIMEIRA INFÂNCIA DA REDE PÚBLICA DO DF

Tema: Organização dos espaços de aprendizagem nas instituições educativas de primeira infância

Objetivo Geral: Compreender a perspectiva docente acerca da organização dos espaços de aprendizagem

Objetivos específicos: Reconhecer como a infraestrutura da instituição influencia no cotidiano escolar; interpretar como a organização dos espaços impacta na autonomia das crianças; identificar a qualidade e adequação do mobiliário escolar; descobrir a influência dos espaços de aprendizagem perante o planejamento docente.

Roteiro:

- Apresentação da pesquisa e da autora
- Termo de Consentimento Livre Esclarecido para entrevista
- Solicitação de gravação em áudio

Caracterização dos(as) Entrevistados(as)

Informações sobre idade, formação, tempo de experiência na educação e, especificamente, na educação infantil, além da indicação se o(a) profissional é efetivo(a) ou não, entre outros dados relevantes.

Perguntas – 1 coordenadora pedagógica

1. Me conte um pouco sobre o projeto inicial da construção, quem projetou, se existe uma planta baixa da instituição, você sabe algo sobre esses aspectos da instituição?
2. A instituição já passou por reformas? Se sim, qual foi o objetivo?
3. O Projeto Político pedagógico de 2023 da instituição afirma que o projeto arquitetônico é comum e adequado ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade, na sua opinião, isso se reflete na realidade do cotidiano escolar?
4. Por que as salas possuem solários interligados com diferentes salas? Há intenção de que as crianças possam interagir com crianças de outras faixas etárias?
5. Como a utilização entre os espaços internos e externos é orientada pela coordenação pedagógica? Como as professoras exploram o uso dos espaços externos com as crianças?
6. Na visão da coordenação pedagógica como a organização por centros de atividades contribui para a organização do espaço?

7. As professoras possuem autonomia para usar os diversos espaços da instituição? Há alguma restrição?

Perguntas – 2 professoras

1. Me conte um pouco sobre o projeto inicial da construção, quem projetou, se existe uma planta baixa da instituição, você sabe algo sobre esses aspectos da instituição?
2. O Projeto Político pedagógico de 2023 afirma que o projeto arquitetônico da instituição é comum e adequado ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade, na sua opinião, isso se reflete na realidade do cotidiano escolar?
3. Na sua opinião, os espaços físicos e a infraestrutura são adequadas para recebimento das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos? Por quê?
4. Qual a sua perspectiva docente acerca da organização dos espaços externos e internos?
5. Como a utilização entre os espaços internos e externos é orientada pela coordenação pedagógica? Como vocês exploram o uso dos espaços externos com as crianças?
6. Na sua visão, qual é a importância da organização do espaço interno e externo no processo de aprendizagem?
7. Como você organiza sua sala? Quais critérios você considera mais importantes ao organizar o espaço da sala para construção da autonomia das crianças?
8. Quais espaços que você acha que favorecem mais a autonomia das crianças? Por quê?
9. Você considera necessário adaptações ou adequações no espaço físico?
10. Como o mobiliário e o ambiente da sala de referência influenciam na construção de um planejamento pedagógico? E na rotina das crianças?
11. Quais outras estratégias, materiais, mobiliários ou espaços vocês costumam usar na rotina com as crianças?
12. Um espaço pode ou não oportunizar novas possibilidades de uso, diante da autonomia docente dentro de sala, você se sente limitado ou aberto a imaginar novas possibilidades de uso dos espaços? Por quê?
13. O que você mudaria na estrutura ou organização dos espaços da instituição?

Encerramento:

- Agradecimento pela participação



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A importância da organização dos espaços de aprendizagem na primeira infância: Análise de uma instituição da rede pública do DF”, de responsabilidade de Vitória Rodrigues Oliveira, estudante de graduação da Universidade de Brasília e orientada pela Prof.^a Dr.^a Viviane Fernandes Faria Pinto. O objetivo desta pesquisa é compreender a perspectiva docente acerca da organização dos espaços de aprendizagem. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98255- 9861. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____.