ISSN: 2358-8829

ESCOLA ENTRE RELÓGIOS E MUROS: REFLEXÕES SOBRE O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Grasiele Silva de Oliveira [1]
Lucinete Fernandes Vilanova [2]

INTRODUÇÃO

O espaço e o tempo são elementos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil. A forma como esses dois pilares se organiza no cotidiano escolar afeta diretamente as relações, os ritmos, as possibilidades de aprendizagem e o bem-estar das crianças. É entre relógios que ditam rotinas rígidas e muros que delimitam fisicamente e simbolicamente o ambiente educativo que constroem experiências marcadas tanto por limitações quanto por potências. O presente artigo busca refletir sobre essas questões a partir de um relato de experiência vivenciado durante estágio em uma turma da Educação Infantil, articulando vivências concretas com fundamentos teóricos relevantes para o campo.

O tempo, tradicionalmente tratado de forma rígida e cronológica na escola, precisa ser ressignificado na Educação Infantil, onde deve prevalecer o tempo da criança, marcado pela curiosidade, experimentação e pelo direito de viver a infância em sua plenitude. Para Oliveira (2002), é necessário respeitar o tempo da criança, compreendendo-o não como uma sequência linear de atividades, mas como tempo vivido, no qual ela pode brincar, explorar e construir sentidos.

No que se refere ao espaço, ele deve ser pensado como um lugar que comunica, provoca e acolhe. De acordo com Barbosa (2006), o espaço na Educação Infantil deve ser esteticamente organizado, funcional e flexível, possibilitando múltiplas interações, linguagens e aprendizagens. Inspirada nas propostas de Reggio Emilia, a autora destaca o espaço como um "terceiro educador", ou seja, um elemento ativo na formação das crianças.

[1] Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, maria.grasiele@discente.ufma.br;
[2] Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, lucinete.vilanova@ufma.br.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça essa perspectiva ao afirmar que os espaços e tempos da Educação Infantil devem garantir condições para o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas necessidades, ritmos e interesses. A BNCC propõe uma organização curricular baseada nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiências, o que exige ambientes que favoreçam a vivência plena da infância por meio da brincadeira, da escuta e das interações significativas.

A importância deste relato está na necessidade de refletir criticamente sobre como os tempos e os espaços escolares são organizados e vivenciados pelas crianças pequenas, e como essas dimensões interferem diretamente nas experiências educativas. Ao relatar e analisar práticas pedagógicas observadas, busca-se contribuir para a construção de ambientes mais humanizados, democráticos e significativos.

Escrever este artigo é, portanto, um ato político e pedagógico. É uma tentativa de dar visibilidade às infâncias que resistem ao controle rígido dos relógios e aos muros simbólicos que limitam sua autonomia e criatividade. Segundo Kramer (2003), a organização do cotidiano escolar revela concepções de infância, educação e desenvolvimento, sendo fundamental analisá-la de forma crítica.

Esse artigo advém do problema que emerge nas instituições de Educação Infantil: a persistência de práticas que desconsideram o tempo e o espaço como dimensões fundamentais para o desenvolvimento infantil. Ainda hoje, muitas escolas reproduzem rotinas engessadas e ambientes pouco estimulantes, em desacordo com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e da BNCC, que defendem a centralidade das interações, brincadeiras e experiências significativas no processo educativo.

METODOLOGIA

O presente estudo é fruto de uma experiência de estágio supervisionado realizada entre os meses de abril e início de julho de 2025, na Escola Vera Lúcia Simão Salém, situada na Rua do Puraque, no município de Codó, estado do Maranhão, Brasil. O estágio ocorreu duas vezes por semana, com duração de quatro horas por dia, envolvendo tanto momentos de observação quanto de regência com crianças do Maternal I.

A instituição conta com infraestrutura adequada ao atendimento da Educação Infantil, possuindo salas amplas, climatizadas, com banheiros internos e espaços

ISSN: 2358-8829

pedagógicos bem definidos, como cantinhos da leitura e áreas para atividades lúdicas. Tais condições favorecem o desenvolvimento integral das crianças em um ambiente acolhedor e estimulante.

A experiência teve como eixo central a atuação docente na Educação Infantil, por meio da observação das rotinas pedagógicas e da realização de uma intervenção com foco no desenvolvimento do afeto. As atividades desenvolvidas durante o período de regência seguiram os planos semanais elaborados pela gestão escolar, respeitando a rotina da instituição e os objetivos pedagógicos previamente definidos.

Durante a fase de observação, foi possível acompanhar o comportamento das crianças e a atuação da professora titular, especialmente em situações desafiadoras, como as mordidas e a resistência ao compartilhamento de brinquedos. A partir dessas observações, foi planejada uma intervenção com a temática do afeto, voltada à promoção de relações mais saudáveis e empáticas entre os pequenos.

A ação interventiva foi realizada por meio de uma roda de conversa, em que se discutiu com as crianças a importância do abraço, do carinho e do compartilhamento. Em seguida, foi realizada uma dinâmica com um urso de pelúcia, em que cada criança era convidada a realizar um gesto de carinho no urso e depois repeti-lo com o colega ao lado. A atividade foi concluída com a confecção de um cartaz coletivo, onde as crianças pintaram um coração com as palmas das mãos utilizando tinta guache. A proposta teve como base os estudos de Wallon (1986), que reconhece o afeto como componente central do desenvolvimento infantil, e de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento emocional e cognitivo ocorre por meio das interações sociais. Ainda segundo Oliveira (2002), ambientes afetivos e acolhedores são essenciais para que a criança se sinta segura para interagir e aprender.

Os dados foram registrados por meio de observações sistemáticas descritas em diário de campo, registros fotográficos e vídeos, além de relatórios reflexivos elaborados após cada encontro. A análise dos dados foi conduzida de forma crítica, considerando aspectos como a gestão do tempo nas atividades propostas, a autonomia das crianças e as limitações enfrentadas durante o estágio. Observou-se que o tempo para realização das atividades pedagógicas era, em muitos momentos, restrito, o que dificultava a adaptação das propostas às necessidades infantis. Conforme aponta Oliveira (2002), é fundamental respeitar o ritmo e os interesses da criança, garantindo espaço para o brincar livre e para

ISSN: 2358-8829

a construção de significados. Kishimoto (1996) também defende a importância do brincar como experiência pedagógica central no processo de aprendizagem.

Durante todas as etapas do estágio, o cuidado ético foi rigorosamente respeitado. As intervenções foram previamente discutidas com a professora titular da turma, garantindo o consentimento e a participação consciente de todos os envolvidos. Não foram utilizados nomes reais das crianças, preservando sua identidade e privacidade, conforme os princípios éticos exigidos em pesquisas e práticas pedagógicas com crianças pequenas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ESTÁGIO SUPERVIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ETAPA DE PLANEJAMENTO

Vivenciar o estágio supervisionado na Educação Infantil revelou-se uma jornada de intensa aprendizagem, marcada por olhares atentos, escuta sensível e múltiplos desafios. Cada momento vivido com o grupo de crianças possibilitou compreender, de forma concreta, como a organização dos tempos e dos espaços impacta diretamente nas possibilidades educativas e nas relações que se constroem no ambiente escolar.

A observação do cotidiano escolar mostrou que, muitas vezes, o tempo da infância é comprimido pelas exigências adultas. O planejamento já estruturado, vindo da coordenação pedagógica, direcionava o ritmo do dia com horários fixos para todas as atividades, o que limitava a espontaneidade do brincar e a escuta das necessidades do grupo. Como lembra Zanotello (2021), é fundamental respeitar o tempo das crianças, compreendendo que elas têm ritmos próprios e que suas pausas, silêncios e movimentos são formas legítimas de aprender e estar no mundo.

O espaço, por sua vez, embora fisicamente bem estruturado, apresentava sinais de um uso pouco dinâmico. A sala tematizada com elementos do fundo do mar era visualmente acolhedora, mas os cantos pedagógicos eram pouco explorados no cotidiano. Um exemplo foi o cantinho da leitura, que existia fisicamente, mas permanecia apagado até que, durante o período de regência, buscamos ressignificá-lo usando-o por meio da contação de histórias, rodas de conversas, histórias interativas e trilhas sonoras. Esse simples gesto transformou o espaço em um ambiente de afeto e curiosidade,

ISSN: 2358-8829

comprovando a afirmação de Vieira (2016) de que o espaço é um território vivido e ressignificado pelas crianças a partir das experiências que ali constroem.

Durante o tempo livre, momento mais espontâneo do cotidiano escolar, as crianças mostravam-se mais autênticas, inventavam brincadeiras, propunham interações e expressavam afetos com mais liberdade. Essa experiência nos levou a refletir sobre o quanto o tempo não estruturado pode ser potente e educativo, como defendem Altrão e de Nez (2020), ao sugerirem uma docência que seja mais flexível e sensível à escuta ativa das infâncias.

Ainda que o planejamento rígido trouxesse uma organização ao cotidiano, ele também impunha uma lógica pouco aberta ao diálogo com a realidade vivida na sala. Sentimos, por diversas vezes, a necessidade de ajustar o tempo das atividades às demandas do grupo, seja porque havia cansaço, seja porque o interesse das crianças apontava para outra direção. Nesses momentos, buscamos exercer o nosso papel formativo com responsabilidade e escuta, criando alternativas que unissem o planejamento institucional com as vozes das crianças. Como ressaltam Santos e Almeida (2021), o professor precisa ser também pesquisador da sua prática, aberto às transformações cotidianas e capaz de (re)inventar os caminhos pedagógicos.

A experiência de estar em sala, na condição de estagiárias, exigiu um constante exercício de empatia e flexibilidade. Ao mesmo tempo em que aprendíamos sobre gestão do tempo e do espaço, também fomos convidadas a colocar em prática uma pedagogia do cuidado, do afeto e do respeito às infâncias. Nesse sentido, reafirmamos que os tempos e os espaços da escola não são neutros: carregam intencionalidades pedagógicas e, por isso, precisam ser constantemente revisitados, discutidos e (re)construídos em conjunto com as crianças.

Outro aspecto importante do estágio foi perceber que, mesmo diante de limitações institucionais, há frestas que permitem a criação de novas possibilidades. Foram essas brechas nos momentos de leitura, de roda de conversa ou nas brincadeiras no pátio que revelaram a potência do cotidiano escolar quando se privilegia a escuta, a autonomia e a criatividade infantil.

Assim, o estágio supervisionado nos permitiu compreender, na prática, que a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil precisa ir além da lógica do controle. Deve estar a serviço da experiência, da liberdade de ser e estar, da brincadeira como linguagem da infância e da construção de vínculos afetivos e significativos. E essa

ISSN: 2358-8829

compreensão só é possível quando o olhar formativo da docência está comprometido com uma pedagogia humanizada, crítica e reflexiva.

A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Partindo do pressuposto de que "o modo como organizamos o espaço estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas" (HORN, 2017). É evidente o quanto é importante a organização dos tempos e espaços para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Logo, o professor tem um papel fundamental nessa organização, tendo em vista que ele é o mediador desse processo.

O espaço físico escolar por si só não se caracteriza como ambiente educativo, havendo assim a necessidade de um profissional responsável e comprometido com a educação. Sendo assim, o professor atuante em sala de aula deve possibilitar um ambiente propício para a construção de conhecimentos necessários para a formação educacional. Deve-se levar em consideração as especificidades de cada aluno, pois, sabe-se que o contexto escolar é permeado por alunos com necessidades educacionais diversas, assim como, com tempos de aprendizagem diferenciadas.

A questão da organização dos espaços que está sendo discutido nesse trabalho não está relacionada apenas a estética da sala de aula, mas, a questão em foco é a disponibilização de experiências e aprendizagens que serão possibilitadas por meio das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor. Considerando que o ambiente educativo devidamente preparado para receber os alunos, contribui para potencializar os conhecimentos prévios e as habilidades dos mesmos.

Entretanto, não descartamos a necessidade de organizar espaços dinâmicos e criativos que estimulem a participação dos sujeitos no processo. Mas, o professor não pode considerá-lo como fim em si mesmo, mas sim como elemento participante e motivador de sua prática. Sabendo que o "adulto é o encarregado de organizar o ambiente e de garantir que as crianças se sintam cômodas e seguras [...] a atitude e o interesse do adulto motivam a criança a superar a ansiedade e a sentir-se livre para desfrutar plenamente suas descobertas" (MAJEM; ÓDENA, 2010, p. 27-28).

ISSN: 2358-8829

Desse modo, o contexto da educação infantil requer do profissional um olhar crítico e reflexivo diante da organização dos tempos que precisam ser definidos para a realização das atividades, brincadeiras ou até mesmo nos momentos livres, como também a organizar espaços que precisam propor desafios que estimulem a exploração e a criatividade. De acordo com Horn (2017), o professor deve ter intencionalidade pedagógica na separação dos recursos necessários para sua prática, tendo como objetivo atender as necessidades do grupo de crianças no qual ele ensina, a sua faixa etária, o contexto cultural, os interesses e as diferentes formas de representações construídas.

Dessa forma, pode-se afirmar que os tempos e espaços também precisam ser definidos e organizado levando em consideração a intencionalidade pedagógica. Pois permite que o professor tenha objetivos claros que o direciona em uma prática de ensino capaz de definir atividades e estratégias alinhadas aos objetivos da educação infantil de promover o desenvolvimento integral do sujeito aprendente. Nesse sentido, Horn (2004, p. 15) enfatiza que:

> O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15).

Sobretudo, o planejamento de ensino é essencial para a preparação do professor, pois, é por meio dele que é definido as intenções e as ações que serão desenvolvidas para alcançar um determinado objetivo. Sendo assim, um planejamento que é definido com a intenção pedagógica que parte de reflexões críticas sobre o aluno e a aprendizagem, consequentemente produzirá resultados significativos.

Destarte, para que haja uma organização dos tempos e espaços de forma coerente e objetiva ao tipo de aluno que se deseja formar, torna-se necessário que o professor assim como a instituição educativa possua uma definição pedagógica pautada em práticas intencionais seguidas de uma concepção de criança competente, ativa, criativa, produtora de cultura e conhecimento. Logo, “O educador organiza o espaço de acordo com suas ideias sobre desenvolvimento infantil e de acordo com seus objetivos, mesmo sem perceber” como enfatiza Carvalho e Meneghini (2007, p. 150-152).

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência de estágio supervisionado na Educação Infantil, realizada na Escola Vera Lúcia Simão Salém, proporcionou uma série de resultados relevantes do ponto de vista pedagógico e formativo. A intervenção desenvolvida, centrada na temática do afeto, resultou em mudanças significativas nas interações entre as crianças, promovendo maior empatia, respeito mútuo e comportamentos de cuidado entre os colegas.

As atividades realizadas, como a roda de conversa sobre gestos de carinho, a dinâmica com o urso de pelúcia e a confecção coletiva de um cartaz com pintura de mãos, demonstraram-se eficazes na construção de vínculos afetivos e na valorização da escuta e da expressão emocional. Observou-se que as crianças se engajaram com entusiasmo nas propostas, apresentando comportamentos mais colaborativos e menos agressivos ao longo das semanas. Além disso, a ação interventiva contribuiu para o fortalecimento das competências socioemocionais, como o reconhecimento das próprias emoções e o respeito às emoções dos outros.

Do ponto de vista da formação docente, a experiência permitiu o desenvolvimento de habilidades de observação, escuta sensível, planejamento e mediação pedagógica, fundamentais para a atuação profissional na Educação Infantil. Os registros em diário de campo e os relatórios reflexivos indicaram a importância de práticas intencionais que considerem o afeto como elemento estruturante do processo educativo.

Entretanto, um aspecto importante a ser destacado refere-se às limitações enfrentadas quanto ao tempo e ao espaço disponíveis para a atuação das estagiárias. O tempo de permanência na escola era reduzido, ocorrendo apenas duas vezes por semana, com quatro horas por dia. Além disso, as possibilidades de intervenção estavam condicionadas à rotina previamente definida pela gestão pedagógica da escola, que exigia o cumprimento estrito do plano de aula estabelecido pela supervisora. Essa estrutura limitava a flexibilidade das estagiárias para inserir propostas autorais e adaptar as atividades de forma mais orgânica às demandas observadas no grupo de crianças.

A análise dos resultados obtidos durante o estágio supervisionado evidencia a importância da afetividade como eixo central das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A intervenção dialoga diretamente com os aportes teóricos de Wallon (1986), para quem o afeto constitui a base das relações humanas e desempenha papel determinante no desenvolvimento psicológico da criança. Ao considerar as emoções

ISSN: 2358-8829

como motrizes da ação e da aprendizagem, Wallon contribui para a compreensão da importância de ações que promovam o vínculo, o acolhimento e o reconhecimento do outro.

De forma complementar, Vygotsky (2007) ressalta que o desenvolvimento cognitivo e emocional ocorre por meio da mediação social. As interações vividas no espaço escolar, portanto, são fundamentais para que a criança desenvolva suas funções psíquicas superiores. A roda de conversa e a dinâmica com o urso de pelúcia funcionaram, nesse sentido, como mediações simbólicas que possibilitaram às crianças reorganizarem suas relações interpessoais a partir de novas referências afetivas e comportamentais.

Além disso, Oliveira (2002) destaca que o ambiente físico e emocional da escola deve oferecer condições para que a criança se sinta segura, acolhida e motivada a aprender. A estrutura da instituição em que ocorreu o estágio, com salas bem equipadas e espaços organizados, contribuiu para a eficácia das propostas, assim como o apoio da professora titular e da gestão escolar.

Todavia, como apontado anteriormente, o tempo destinado às estagiárias para desenvolver suas propostas era limitado, devido à necessidade de seguir um plano de aula padronizado e previamente estabelecido pela supervisora pedagógica. Essa condição gerava certa rigidez na rotina escolar e dificultava a realização de intervenções mais flexíveis e alinhadas ao processo reflexivo e investigativo que o estágio propõe. O espaço para a construção de práticas autorais e adaptadas à realidade da turma foi, por vezes, reduzido, o que exigiu da estagiária habilidades de negociação, adaptação e escuta ativa diante de um planejamento já consolidado.

A literatura aponta que respeitar o ritmo da criança é essencial para garantir a qualidade das experiências educativas. Kishimoto (1996) reforça a centralidade do brincar no processo de aprendizagem, o que foi evidenciado na prática ao se perceber que as crianças se envolviam com mais profundidade nas propostas quando estas incorporavam elementos lúdicos e afetivos.

Assim, a experiência de estágio demonstrou que, embora existam desafios estruturais e organizacionais, é possível desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis quando se parte de uma escuta atenta às crianças, da mediação afetiva e da compreensão teórica sólida sobre seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2358-8829

O estágio supervisionado possibilitou vivenciar, na prática, os desafios e as potencialidades do trabalho docente na Educação Infantil, especialmente no que se refere à promoção de vínculos afetivos no cotidiano escolar. A intervenção desenvolvida contribuiu não apenas para a melhoria das relações entre as crianças, mas também para a formação crítica e sensível das estagiárias, ao proporcionar reflexões profundas sobre a importância do afeto, do brincar e das interações na construção do conhecimento.

Apesar da estrutura física adequada e da receptividade da equipe pedagógica, a experiência também revelou desafios importantes, como a limitação do tempo destinado ao estágio e a rigidez do planejamento imposto pela supervisão da escola. Tais fatores dificultaram a inserção de propostas mais autônomas e criativas por parte das estagiárias, limitando a vivência plena do processo formativo. Essa realidade aponta para a necessidade de repensar a articulação entre instituições de ensino superior e escolascampo, de modo que os estágios possam ser espaços de experimentação, pesquisa e construção de saberes, e não apenas de reprodução de rotinas preestabelecidas.

A partir dessa experiência, torna-se evidente a importância de ampliar os espaços dedicados às práticas afetivas nas instituições de Educação Infantil, bem como de promover ações formativas que preparem os professores para atuar de forma ética, empática e comprometida com o desenvolvimento integral da criança. Também é fundamental fortalecer o vínculo entre escola e família, garantindo a continuidade dos processos educativos no cotidiano infantil.

Conclui-se, portanto, que o estágio supervisionado, quando compreendido como prática reflexiva e dialógica, tem o potencial de transformar não apenas o olhar da estagiária sobre a infância e à docência, mas também as práticas escolares, contribuindo para a construção de uma Educação Infantil mais humana, acolhedora e significativa.

Palavras-chave: Tempo e espaço, Estágio supervisionado, Educação infantil.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

ALTRÃO, Mariana; DE NEZ, Priscila. **Docência sensível: escuta, tempo e presença na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Espaços que educam: a organização do tempo, dos materiais e do ambiente físico em contextos de educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, M. C.; MENEGHINI, R. Estruturando a sala. In: ROSSETTI FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na educação infantil.** - São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto, SP, 2011, p. 150-152.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** - Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1996.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade: desafios para a educação infantil.** In: KRAMER, Sonia (Org.). **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo: Ática, 2003.

MAJEM, T.; PEPA, O. **Descobrir Brincando.** Coleção Formação de professores, série educação infantil em movimento. Autores associados, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Carla; ALMEIDA, José. **Professor pesquisador: práticas reflexivas na Educação Infantil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VIEIRA, Mariana. **Espaços que educam: experiências e afetos na primeira infância.** Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

ZANOTELLO, Ana. **Os tempos da infância: pedagogias do cotidiano e escuta sensível.** Porto Alegre: Penso, 2021.