

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

MARIZETE ROSSANA APARECIDA BRASIL

O ESPAÇO PEDAGÓGICO: UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL

JOAÇABA

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIZETE ROSSANA APARECIDA BRASIL

O ESPAÇO PEDAGÓGICO: UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Professora Orientadora: Dra. Zenilde Durli

JOAÇABA
2010

R873f *BRASIL, Marizete Rossana Aparecida

O ESPAÇO PEDAGÓGICO: UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL / Marizete Rossana Aparecida BRASIL. – Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2010.

Número de folhas.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Educação Joaçaba, BR-SC, 2010.

1. Qualidade. 2. Serviços. 3. Universidade....

I. Título

....

MARIZETE ROSSANA APARECIDA BRASIL

O ESPAÇO PEDAGÓGICO: UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação, da Universidade do Oeste de Santa
Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre
em Educação.

Aprovada em de de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Zenilde Durli
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Prof. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Prof. Dra. Rosânia Campos
Universidade do Sul de Santa Catarina

A todas as crianças que frequentam a educação infantil, muitas vezes, inseridas em espaços que “privam”, “tolham”, “inibem”, “impossibilitam” o direito de brincar, de movimentar-se, de correr, de alimentar-se, de ver o sol, a chuva porque as salas, corredores, refeitórios e outros espaços não ofertam o espaço pedagógico, mas sim “espaços-cela”, que lhes negam o direito de interagir com seus pares, objetos e com o mundo que as rodeia.

Às crianças, que em muitos espaços das instituições de educação infantil foi-lhes roubado o direito de ser criança.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha mãe Maria, pelo carinho, compreensão, o colo amigo e afetuoso.

À minha irmã Dinacir e ao meu irmão Jefferson, pelo incentivo e apoio.

Às minhas filhas, Ana e Carolina, e ao meu filho Filipe, por participar e compreender a necessidade e os desejos profissionais.

Aos professores do Mestrado, pelos processos de aprendizagem.

Às amigas, Danieli Debus, Dione Cielo Padilha, Noemi Almeida, Vera Lucia Radaveli Wolff, por acompanhar e participar da trajetória, ouvindo e dividindo os anseios e angústias.

Às professoras Mercedes Luiza do Nascimento e Ana Beatriz Brancher, por compartilhar da luta da organização do espaço pedagógico para educação infantil.

O agradecimento especial, à minha orientadora, professora Zenilde Durli, que desde a graduação me incentivou a buscar e acreditar no conhecimento como mediador dos processos de transformações. O incentivo, a paciência, as palavras certas nas horas certas. A você meu eterno respeito, admiração e carinho. Obrigada.

RESUMO

A presente dissertação vincula-se à temática mais ampla da educação infantil a partir das políticas constituídas após a homologação da LDB 9.394/1996. O problema orientador da pesquisa foi buscar compreender como o espaço pedagógico é concebido e organizado nas creches e pré-escolas dos municípios das redes municipais de ensino pertencentes à Gerência Regional de Educação de Joaçaba. Essa problemática desdobrou-se em objetivos: apreender, em uma acepção histórica, as proposições para a utilização dos espaços em uma perspectiva pedagógica; identificar, nos documentos emanados do Ministério da Educação (MEC) para a primeira etapa da Educação Básica, elementos que conformam a concepção de espaço pedagógico nas políticas públicas instituídas para a educação infantil; verificar como a organização do espaço pedagógico é concebida nas instituições de educação infantil; analisar a organização do espaço pedagógico nos diferentes contextos dos ambientes da educação infantil, relacionando-os às perspectivas teóricas investigadas. O caminho da pesquisa iniciou-se pelos estudos bibliográficos, nas fontes primárias, que possibilitou um aprofundamento das propostas e organização dos ambientes e espaços e o desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil. A partir dessas premissas, iniciou-se a investigação nos documentos oficiais, identificando quais deles tratavam das proposições da temática em questão, o espaço pedagógico. A trajetória da pesquisa mostrou aos pesquisadores, por meio dos ordenamentos das políticas para educação infantil que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolveu em parceria com a Coordenadoria Geral de Educação Infantil (Coedi), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), três documentos fundamentais, que são: os Subsídios para Credenciamento das Instituições de Educação Infantil, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e os Parâmetros de Qualidade de Infraestrutura. O percurso metodológico traçado para a consecução da investigação orientou-se pela pesquisa qualitativa. A escolha justifica-se pela necessidade de agregar mais que dados quantitativos, pois a pesquisa se propõe a adentrar com profundidade na temática em questão. Para realizar a investigação, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, e para análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo como suporte indispensável à compreensão das problemáticas. Além dos aspectos gerais de descrição dos tipos de pesquisa, também delimitou-se o universo a ser pesquisado, selecionando a amostra. A pesquisa empírica com a pretensão de conhecer e analisar como os professores e gestores (diretores, coordenadores pedagógicos e secretários municipais de educação), de seis municípios da rede

municipal de ensino pertencente à Gerência Regional de Educação e Desenvolvimento (Gered) pensam ou concebem a organização do espaço pedagógico constituído em diferentes contextos da educação infantil. A escolha pela esfera municipal se ratifica, ainda, quando se procura estabelecer a relação entre as políticas proclamadas e as políticas efetivadas para organização da educação infantil. A pesquisa revelou que o entendimento quanto à importância do espaço pedagógico ainda é limitado. Nos últimos anos, apesar de a política nacional apontar nessa direção, os municípios não têm investido na ampliação da infraestrutura dos espaços pedagógicos, nem mesmo com a construção de novas instalações. A grande maioria dos espaços ainda preserva as características das concepções assistencialistas que orientaram (e ainda orientam) a educação infantil. Apontou a necessidade de aprofundamento, conhecimento e entendimento por parte dos gestores das SMEs sobre as especificidades que envolvem esta etapa da educação básica. A efetivação de políticas públicas educacionais que atendam às necessidades das crianças e professores no cotidiano da prática pedagógica que considere o cuidar, o educar e o ensinar de modo indissociado passa, obrigatoriamente, pelo conhecimento real das possibilidades que o espaço pedagógico pode oferecer.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço Pedagógico. Políticas públicas para a Educação Infantil.

ABSTRACT

The present dissertation is related to the widest specific subject of the childhood education from the established policies after the LDB 9.394/1996 legal ratification. The research directing problem was to try to understand how the pedagogical environment is conceived and arranged in the day nurseries and preschools in the cities from the municipal teaching system belonging to Education Regional Center in Joaçaba. This problem has become an objective: to learn, in a historical sense, the purpose to use the environment for a pedagogical perspective; to identify, in the documents coming from Ministry of Education (MEC) for the first step to Basic Education, elements that confirm the conception of pedagogical environment in the public policies established for childhood education; to verify how the pedagogical environment arrangement is conceived in the childhood education institutions; to analyze the pedagogical environment arrangement in different contexts of the childhood education environment, relating them to the investigated theoretical perspectives. The research development was based on the review of the literature, on the primary sources, that allowed us to make a profound study on the propositions and the organization of the environments and the development of the pedagogical practice in the childhood education. Based on these premises, the investigation on the official documents started, trying to identify which of them dealt with the related propositions in question, the pedagogical environment. The research lines showed to the researchers, by the political laws for childhood education that the Ministry of Education and Culture (MEC) developed together with the General Coordinatorship for Childhood Education (Coedi), the National Council of Education (CNE) and the Department of Basic Education (SEB), three primordial documents, they are: the Assistance for Childhood Education Institutions accreditation of credentials, the Curricular References for Childhood Education and the Infrastructure Quality Parameters. The methodological route traced for the investigation achievement was guided by the qualitative research. Such choice is justified by the necessity to include more quantitative data, because the research has the purpose to go deeply in this specific subject in question. To perform the investigation, the literature, record and field research was done, and to analyze the data, the content analysis as indispensable support to understand the problems was used. Besides the general aspects of the research description types, the universe to be investigated was delimited, selecting the sample. There was an empirical research aiming to find out and analyze what the teachers and managers (principals, pedagogical coordinators and municipal secretary of education), in six cities from

the municipal teaching system belonging to Education and Development Regional Center (Gered) think about the pedagogical environment arrangement established in different contexts of the childhood education. The choice for the municipal environment is confirmed upon the attempt to establish the relation between the declared policies and the effective policies for the childhood education arrangement. The research exposed that the understanding related to the importance of the pedagogical environment is still limited. In the few past years, despite of the national policies point to this direction, the cities have invested neither on the enlargement of the pedagogical environment infrastructure, nor on the new buildings construction. The most part of the environments still preserve the characteristics of welfarist conceptions which guided and still guide the childhood education. This research pointed out of the necessity of intensive understanding and knowledge form the managers in the SMEs about the specific subjects which are related to this step of the basic education. The accomplishment of educational public policies that supply the teachers' and children's needs in the everyday pedagogical practices are concerned with the care, the bringing up and the dissociated way of teaching go through the real awareness about the possibilities that the pedagogical environment may provide.

Keywords: Childhood Education. Pedagogical Environment. Public Policies for Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Dimensões funcionais, relacionais, temporais e físicas do ambiente e as possibilidades do desenvolvimento a partir da organização do espaço.....	85
Quadro 2:	Categorias de análise de conteúdos e seus respectivos elementos	87
Quadro 3:	Conhecimento dos gestores sobre os documentos oficiais que tratam as questões da organização do espaço pedagógico.....	88
Quadro 4:	A organização dos espaços pedagógicos para a educação infantil no entendimento dos gestores das Secretarias Municipais de Educação	89
Quadro 5:	Caracterização das Instituições de educação infantil – Creche e Centro de Educação Infantil no que diz respeito às especificidades, ao tempo de funcionamento em anos, horário, faixa etária e números de professores	93
Quadro 6:	Caracterização das Instituições de Educação Infantil – Pré-escola no que diz respeito às especificidades ao tempo de funcionamento em anos, horário, faixa etária e números de professores.....	94
Quadro 7:	A composição da organização dos espaços nas instituições denominadas creches e centro de educação infantil, segundo os professores.....	105
Quadro 8:	A composição da organização dos espaços nas instituições denominadas Pré-Escola com atendimento parcial de 4 horas, segundo os professores	108
Quadro 9:	A composição da organização dos espaços nas instituições denominada de Pré-escola com período de atendimento parcial de 8 horas, segundo os professores.....	110
Quadro 10:	Espaços mais utilizados pelos professores na organização do trabalho Pedagógico	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados do número de escolas, professores e matrículas nas esferas pública federal, estadual, municipal e rede privada no estado de Santa Catarina	83
Tabela 2: Tipos de instituições por município	83
Tabela 3: Número de matrículas das crianças em idade de creche e pré-escola	84
Tabela 4: Amostra do número de instituições e professores	84

LISTA DE ABREVIATURAS

Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
Cidedi	Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coedi	Coordenadoria Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPE	Diretoria do Departamento de Políticas da Educação Fundamental
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GAE	Grupo Ambiente – Educação
Gein	Grupo de Pesquisa e Interdisciplinaridade e Educação Infantil da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Gered	Gerência Regional de Educação e Desenvolvimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos
PIE	Programa Interamericano de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SCFIEI	Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria do Ensino Fundamental
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O AMBIENTE E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS	21
2.1	O AMBIENTE E O ESPAÇO NA ESCOLA TRADICIONAL	21
2.1.1	O ambiente e o espaço na escola nova	23
2.1.2	A organização do ambiente e do espaço na perspectiva froebeliana	27
2.1.3	A organização do ambiente e do espaço na perspectiva decrolyana dos centros de interesses	29
2.1.4	Ambiente e espaço no método montessoriano	31
2.1.5	Ambiente e espaço na perspectiva freinetiana	37
2.2	DO CONCEITO DE AMBIENTE E ESPAÇO	41
2.2.1	A organização do ambiente e dos espaços na educação infantil: conceitos ..	41
2.3	O CONCEITO DE ESPAÇO VISTO COMO PODER E DOMINAÇÃO.....	44
3	A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	49
3.1	A ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PAÍS A PARTIR DE JOMTIEN.....	50
3.1.1	As políticas públicas para a educação infantil a partir da LDB 9.394/1996	53
3.2	OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS	59
3.2.1	Os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil e a organização dos espaços pedagógicos	59
3.2.2	A concepção de organização dos espaços pedagógicos nos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil	62
3.2.3	Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e a organização dos espaços pedagógicos	66
3.2.3.1	A concepção de organização dos espaços pedagógicos nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.....	68
3.3	OS PARÂMETROS BÁSICOS DE INFRAESTRUTURA PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO	

	DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS.....	71
3.3.1	A concepção de organização dos espaços pedagógicos nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil.....	74
4	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO	79
4.1	A AMOSTRA DA INVESTIGAÇÃO.....	82
4.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	85
5	A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS: PERCEPÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA	88
5.1	A PERCEPÇÃO DOS GESTORES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	88
5.2	A PERCEPÇÃO DOS GESTORES DAS ESCOLAS: DIRETORES E/OU COORDENADORES PEDAGÓGICOS	93
5.3	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	104
5.3.1	A organização do espaço pedagógico das instituições de educação infantil segundo os professores	113
5.3.1.1	Os banheiros para as crianças	113
5.3.1.2	A organização do espaço do refeitório.....	114
5.3.1.3	O espaço da sala de atividade	115
5.3.1.4	A organização do espaço externo	119
5.3.1.5	O espaço do ateliê, da biblioteca e do <i>hall</i> da entrada	120
5.3.1.1.1	<i>O espaço pedagógico: da seleção e oferta dos materiais utilizados para desenvolver a prática educativa</i>	120
6	CONCLUSÃO.....	124
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICE A – Questionário 3 – Gestores da Secretaria Municipal de Educação.....	135
	APÊNDICE B – Questionário 1 – Docentes.....	138
	APÊNDICE C – Questionário 2 – Diretores e/ou Coordenadores.....	146

1 INTRODUÇÃO

A educação para a primeira infância no Brasil tem uma história marcada por políticas centradas em uma perspectiva assistencialista. Um marco considerado importante na alteração desse quadro foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. Segundo Barbosa (2006), essa Constituição representou um avanço na conquista dos direitos da infância. De fato, em seu artigo 7º, inciso XXV, do Capítulo sobre os direitos e garantias individuais e coletivas, ela assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e meninas, desde o nascimento até os 6 anos, em creches e pré-escolas. Como fator preponderante dessa conquista, destacamos a luta de educadores brasileiros, principalmente aqueles envolvidos em estudos no Grupo de Trabalho (GT) de Educação Pré-escolar da Anped,¹ e de grupos de pesquisa instituídos em muitas universidades do país, que ao longo de décadas desenvolveram estudos sobre essa etapa da educação.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, os estudos sobre a educação infantil se ampliam no país, também influenciados por referenciais teóricos e experiências de outros países, como Itália, Espanha e Portugal disseminados no bojo do efervescente movimento dos educadores da década de 1980. Essa efervescência de discussões, pesquisas e aportes teóricos culminou com algumas conquistas também no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, promulgada em dezembro de 1996 (LDB 9.394/1996). Na letra da lei, a educação infantil (creches e pré-escolas) passa a figurar como a primeira etapa da Educação Básica, conforme explicitam os artigos 29 e 30 com os seguintes argumentos:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.² (BRASIL, 1996).

¹ A inclusão da educação infantil como um G.T. da ANPEd, em 1981, é a expressão do intenso movimento de discussões sobre as políticas sociais e educacionais que marcou aquela década. Inicialmente fundado como G.T. de Educação Pré-escolar e surgindo ao mesmo tempo em que outros sete GT's com as mesmas características e a mesma sistemática de trabalho, o grupo de educação infantil reuniu pesquisadores e profissionais com a intenção de constituir um fórum de discussões e debates dos problemas da área. Só em 1988 decide-se pela atual denominação do grupo: Educação da criança de 0 a 6 anos, considerada mais abrangente e mais adequada aos direitos constitucionais que acabavam de ser conquistados.

² Nota da EF 9 anos. A Lei 11.114/2005 que trata das disposições para o ensino de 9 anos, traz implicações para organização da Educação da Infantil. Na letra da Lei, a educação infantil será ofertada de zero a cinco anos, em creches ou pré-escolas.

Com a nova Lei as políticas educacionais e sociais dedicadas à educação infantil são abordadas com mais especificidade por parte dos educadores e também dos órgãos oficiais. Em decorrência, ocorre a normatização da educação infantil³ e a construção de referências, com a finalidade de instituir diretrizes para essa etapa da Educação Básica. Como documentos⁴ mais expressivos construídos a partir de então, destacamos os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998c), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2005) e, por fim, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), os quais passaram a servir de base para reger e garantir o direito das crianças de zero a seis anos à educação.

As orientações e normatizações provenientes das políticas educacionais, as pesquisas do GT da Educação de 0 a 6 anos ampliaram-se, na busca pelo entendimento das necessidades e peculiaridades das crianças que estão inseridas nos contextos das creches e pré-escolas. Além deles, desenvolveram-se estudos em todo o país e, entre eles, destacaram-se aqueles desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância do Centro de Ciências da Educação – *zeroaseis*, da Universidade Federal de Santa Catarina; do Centro Brasileiro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil da Universidade de São Paulo; do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (Cinedi), também da Universidade de São Paulo; do Grupo de Estudos em Educação Infantil, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Gein/UFRGS); do Grupo de Pesquisa e Interdisciplinaridade e Educação Infantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Essas entidades desenvolveram pesquisas vinculadas à educação para a infância, abordando temáticas diversas, como concepção de infância, formação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, organização de currículos para a educação infantil, rotina das instituições de educação infantil, organização dos espaços pedagógicos, entre outras.

Nos últimos anos, também, políticas de formação de professores para a educação infantil são idealizadas, implantadas e executadas pelos governos federal e estadual; destacam-

³ Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil.

⁴ Os documentos referidos podem ser encontrados no *site* do Ministério da Educação (MEC): <www.mec.gov.br/seb>.

se o Proinfantil que se caracteriza, segundo o MEC, como um curso normal, de nível médio, ministrado a distância. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos, comunitários, filantrópicos ou confessionais – conveniados ou não com o governo federal. Esse programa tem como objetivos anunciados: valorizar o magistério; oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos; elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes; auxiliar os Estados e Municípios a cumprirem a legislação vigente habilitando em Magistério para a educação infantil os professores no exercício da profissão. Destacam-se, ainda, iniciativas de incentivo aos profissionais que atuam na área, como o Prêmio Qualidade na Educação Infantil, realizado desde 1999, pela Fundação Orsa, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Ministério da Educação (MEC).

O cenário indicativo do reconhecimento da necessidade de uma educação de qualidade para a infância, traduzido em algumas políticas educacionais mais focadas para essa etapa da educação e nos estudos cada vez mais numerosos no país, associado às experiências já vivenciadas nessa etapa de escolarização, despertou o desejo para o estudo da temática da organização dos espaços pedagógicos na educação infantil.

A mobilização para pesquisar essa temática nasceu com a conclusão do curso de magistério na modalidade Normal, em 1994, e da inserção na educação infantil como professora de uma turma de pré-escola. A primeira experiência com a prática de sala de aula ocorreu em 1995, um ano antes da promulgação da atual LDB, em uma classe com crianças na faixa etária entre cinco e seis anos, de uma escola da rede estadual de ensino. Já naquele momento o espaço denominado como “sala de aula” despertou a atenção: era a antiga cozinha do colégio adaptado para receber as crianças e onde deveríamos desenvolver as atividades pedagógicas. Lembro-me bem: vinte e cinco crianças, eu, e uma enorme pia que dividia e ocupava boa parte do pequeno espaço.

Nas experiências vivenciadas a partir de então, a questão do espaço pedagógico assumia cada vez maior importância. Nas escolas em que atuava, percebia de modo geral, que as salas de aula eram espaços improvisados, muitas vezes até insalubres, com mobília inadequada. Essas experiências contribuíram para despertar em minha prática a necessidade de “olhar” o ambiente, perceber as suas possibilidades, organizando-o no sentido de torná-lo pedagogicamente adequado para possibilitar às crianças um trabalho comprometido com o cuidar, mas especialmente com o educar e o ensinar.

Com o ingresso na Universidade, em 1998, o interesse pela educação infantil aumentou essa percepção. Buscava na academia uma formação que possibilitasse algumas respostas para as angústias e desafios que surgiam no dia a dia da sala de aula. As leituras, os estudos, a troca de experiências com colegas de curso, as atividades, as práticas de planejamento e de organização do espaço, fizeram-me buscar fundamentos teóricos específicos para as questões que envolviam a educação infantil.

A inserção na prática, por outro lado, oportunizava-me explorar as muitas possibilidades de organização de uma sala de aula e as implicações desses novos arranjos para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como para a melhoria do trabalho pedagógico. Sentir como as crianças interagiam e reagiam diante das organizações propostas era um desafio e um prazer. Entendia que o planejamento dos espaços, como o canto da leitura (livros, jornais, gibis, livros de pesquisa); canto do faz de conta (baú com fantasias, objetos); canto da casinha (utensílios de cozinha, bonecas, fogão, mesa); canto dos jogos (uma estante com jogos, mesa e cadeiras) permitia-me observar como as crianças interagiam, como se organizavam para brincar, manusear, explorar. Observar as experiências vivenciadas pelas crianças nesses espaços, bem como interferir nessa organização pareciam-me posturas fundamentais para um professor da educação infantil.

Uma das experiências mais desafiadoras ocorreu em 2003, quando assumi a orientação pedagógica de trinta e cinco professores em um centro de educação infantil que atendia a duzentas e dez crianças. O que lá encontrei em termos de espaço e sua organização, bem como de todas as suas peculiaridades, fizeram-me buscar mais conhecimentos a respeito desse objeto de estudo, com a finalidade de entender sua relevância nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Naquele momento, as questões ligadas ao espaço foram eleitas como desafios. A forma como eram organizados os brinquedos, as prateleiras, os colchonetes, a identificação das crianças no lugar destinado a pendurar as mochilas, o uso das paredes, dos corredores pareciam-me inadequados tanto às necessidades das crianças quanto ao trabalho que as professoras precisavam desenvolver. O espaço, que já era restrito, em virtude dos arranjos existentes, parecia-me ainda mais limitado. Porém, mudar aquela organização espacial, naquela instituição, apresentava alguns desafios: como orientar as professoras? Como construir uma nova concepção de espaço pedagógico? Como mudar a prática? Como mudar aquele espaço que já estava institucionalizado? O desafio era reorganizar os espaços das diferentes salas de aula, de modo que pudessem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do processo de construção de conhecimentos e habilidades

das crianças que frequentavam a instituição sem, no entanto, desautorizar ou me indispor com as professoras.

As reuniões pedagógicas transformaram-se em importantes momentos de encontro para discussões nos quais se sobressaiam as reclamações e insatisfações por parte dos professores em relação ao ambiente⁵ e aos espaços oferecidos pela escola. Buscávamos mudanças, mas não sabíamos ainda nem por onde começar, nem exatamente como fazê-las. Encontramos apoio na figura de um mediador externo, mais experiente, que nos orientou durante algum tempo. Os encontros de estudo e planejamento que aconteciam no período noturno eram divididos em dois momentos: no primeiro pensávamos e discutíamos o Projeto Político Pedagógico para a escola; no segundo dedicávamos ao planejamento da organização do espaço e das atividades a serem realizadas com as crianças.

As experiências da prática profissional, a observação nas escolas, a interação com as professoras nas salas, as leituras, em autores como Horn (2004), Forneiro (1998) Zabalza (1998), Edward, Gandini e Forman (1999), permitiram-me compreender um pouco mais sobre a temática da organização do espaço pedagógico e sua importância no contexto da educação infantil. Observar a organização das salas de aula, dos corredores, da decoração, da disposição dos brinquedos e dos suportes, como lápis de cor, tinta guache entre outros objetos possibilitaram-me o conhecimento de outras experiências de organização.

A segunda experiência, agora como coordenadora pedagógica, iniciou em maio de 2005, em uma creche filantrópica comunitária, na qual o trabalho ocorria com crianças de 4 meses a 6 anos de idade, em uma comunidade carente. Mais uma vez os desafios eram muitos, desde a organização do trabalho com as atendentes⁶ responsáveis pelas crianças, até a reestruturação da organização das salas de aulas, do berçário, dos banheiros, entre outros. Nessa experiência, a questão não era apenas arranjar o espaço pedagógico, mas reestruturá-lo para alcançar melhores condições de trabalho, a fim de torná-lo pedagógico.

Evidente que a preocupação com a forma de pensar e de organizar os espaços pedagógicos estava atrelada a uma concepção de criança e infância. Eu não sabia muito bem, mas já concebia a criança como sujeito histórico, que constrói e se reconstrói nas relações com o outro e com o meio. Um sujeito de desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar,

⁵ De acordo com Forneiro (1998, p. 232), ambiente: refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto. Já a ideia de espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

⁶ Atendente era a denominação utilizada para as mulheres que desenvolviam seu trabalho nessa creche, mas não possuíam formação profissional específica. Sua atividade “restringia-se”, segundo concepção corrente, a “cuidar” das crianças.

de inventar, que se manifesta desde cedo nos movimentos e nas expressões. Eu estava compreendendo que as relações que ocorrem no ambiente – entre adulto e criança, criança e criança, criança e ambiente – possibilitam a construção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

No contexto dessas experiências, a possibilidade de aprofundar os estudos em um programa de Mestrado em Educação somente aguçou a vontade de investigar a temática que já estava presente em minhas atividades cotidianas. E, diante da nova realidade posta para a educação infantil nos anos 1990 e das experiências vivenciadas nessa etapa da educação, o questionamento que passou a orientar nossa investigação foi: como o espaço pedagógico é concebido e organizado nas creches e pré-escolas dos municípios pertencentes à Gerência Regional de Educação de Joaçaba (Gered)?

Essa problemática desdobrou-se em objetivos: apreender, em uma acepção histórica, as proposições para a utilização dos espaços em uma perspectiva pedagógica; identificar, nos documentos emanados do Ministério da Educação (MEC) para a primeira etapa da Educação Básica, elementos que conformam a concepção de espaço pedagógico nas políticas públicas instituídas para a educação infantil; verificar como a organização do espaço pedagógico é concebida nas instituições de educação infantil; analisar a organização do espaço pedagógico nos diferentes contextos dos ambientes da educação infantil, relacionando-os às perspectivas teóricas investigadas.

Para organizar esta investigação, estruturamos a dissertação em cinco partes. A primeira constitui a introdução. Na segunda parte fazemos um esforço para recuperar as ideias dos primeiros precursores nas discussões relacionadas à educação das crianças na primeira infância e ao uso do espaço como um elemento pedagógico. Embora essa seja uma pesquisa com a pretensão de foco nas políticas, consideramos importante apresentar esse resgate já no início do estudo, buscando constituir o texto em uma linha histórica, de modo a possibilitar, também, a visualização das mudanças em relação à compreensão do papel do espaço na educação infantil. Nessa direção visitamos, por leituras diretas ou indiretas, as ideias de autores, como Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952) e Célestin Freinet (1896-1966). Esses autores colaboraram no resgate e na compreensão dos conceitos atribuídos ao ambiente e ao espaço, como dimensões que possuem características distintas, porém indissociadas da prática pedagógica.

Na terceira parte são apresentadas as questões concernentes à construção de propostas e à efetivação de políticas públicas para educação infantil com o objetivo de salientar as mudanças na concepção oficial – embora os textos da lei estejam bastante marcados pela

argumentação de importantes pesquisadores da área – sobre a organização dos espaços pedagógicos. O recorte temporal para a recolha e seleção dos documentos considerou o período pós LDB 9.394/1996, no qual foram publicados aqueles que mais se referem à constituição dos espaços destinados à educação da primeira infância. A partir deles, analisamos como as dimensões “ambiente” e “espaço” foram concebidas pelas políticas públicas e, mais especificamente, qual a concepção presente nos documentos. Destacamos, assim, três documentos norteadores para a construção e organização dos espaços destinados à educação infantil, construídos pelo MEC em parceria com a Secretaria da Educação Básica. São eles: os Subsídios para Credenciamento das Instituições de Educação Infantil, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil.

Na quarta parte apresentamos o percurso metodológico traçado para a consecução da investigação. Além dos aspectos gerais de descrição dos tipos de pesquisa, também delimitamos o universo a ser pesquisado, selecionando a amostra.

Na quinta parte, amplia-se a pesquisa empírica, com a pretensão de conhecer e analisar como os professores e gestores (diretores, coordenadores pedagógicos e secretários municipais de educação), pertencentes à Gered,⁷ pensam a organização do espaço pedagógico constituído em diferentes contextos da educação infantil. De acordo com os dados do Inep⁸ são treze os municípios que pertencem a esta gerência de ensino: Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval d’ Oeste, Ibicaré, Joaçaba, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Tangará, Treze Tílias e Vargem Bonita. A escolha pela esfera municipal ratifica-se, ainda, quando se procura estabelecer a relação entre as políticas proclamadas e as políticas efetivadas para organização da educação infantil.

⁷ Tomaram-se como base para o desenvolvimento da pesquisa os municípios pertencentes à Gered, considerando que no início da pesquisa as escolas do Estado ainda atendiam à primeira etapa da Educação Básica. O segundo fator que nos levou a manter essa demarcação do campo de pesquisa foi sua abrangência regional, no entanto a pesquisa realizou-se somente nas escolas da rede municipal.

⁸ De acordo com o Inep os dados do Censo Escolar de 2008.

2 O AMBIENTE E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS

Nesta parte do trabalho abordamos aspectos históricos pelos quais buscamos os conceitos atribuídos ao ambiente e ao espaço como dimensões que possuem características distintas, porém indissociáveis no contexto das práticas educativas dedicadas à educação na infância; levantamos, também, a questão do espaço visto em suas dimensões de domínio e poder, como regulador das relações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento promovidos nas instituições educativas.

A infância, para Ariès (1981), é uma construção social. As formas de pensar, sentir e perceber como as crianças interagem em uma cultura não é una, pois mudam até na própria cultura. Kramer (1989) e Kuhlmann (1998) apontam que a concepção de infância foi construída a partir das relações sociais de produção e não em razão da natureza da criança. Para entender essa dimensão é preciso situá-la no contexto histórico, pois para cada época e sociedade, as concepções de infância são compreendidas e organizadas de diferentes formas. A ideia de infância, segundo Kramer (1989) não existiu sempre e nem era vista da mesma maneira. Surge com a sociedade capitalista, urbano-industrial, à medida que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Se na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa passa a ser alguém que precisa de cuidados, escolarização e preparo para a atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. As mudanças no modo de ver e conceber a criança e a infância, preconizadas pelo desenvolvimento histórico da sociedade passam a exigir das instituições educativas formas diferenciadas de organização dos espaços pedagógicos. Essas mudanças podem ser visualizadas nas ideias instituídas pela escola tradicional e pela escola nova, nas quais o ambiente e o espaço ganham relevância.

2.1 O AMBIENTE E O ESPAÇO NA ESCOLA TRADICIONAL

Na concepção pedagógica tradicional de educação, a questão do espaço pedagógico ainda não figurava entre as mais discutidas. A organização da escola e da classe, no entanto, já

respondia à intencionalidade de promover o controle, a submissão, a passividade e sujeição dos alunos ao modelo vigente.

Sua gênese ocorre juntamente com o domínio da Igreja e o seu monopólio sobre a educação, principalmente por intermédio da organização política e de uma educação religiosa que aconteceu, a princípio, nos mosteiros, depois nos seminários, nos conventos e nas escolas confessionais. A centralidade estava na ordem e na disciplina (SAVIANI, 2004, 2007).

A organização dos ambientes e espaços destinados às salas de aulas, corredores e demais dependências que formariam o que hoje conhecemos e chamamos de escola, sofre as influências de tal modelo, determinando, em grande medida, o que temos hoje: as salas com formato retangular, um quadro de giz na parede, a mesa do professor em tamanho maior situada bem à frente, as carteiras enfileiradas, as janelas altas oferecendo pouca luminosidade, as portas de madeiras, geralmente fechadas, a pintura opaca (cinza ou bege) e os corredores estreitos.

No Brasil, mesmo durante as reformas pombalinas, quando se pretendeu romper com esse modelo (SAVIANI, 2004), o professor seria responsável por prover as condições materiais relativas ao local, geralmente sua casa, bem como os recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. Esse dado revela o afastamento do modelo confessional, mas, por outro lado, denota a despreocupação com a organização de um espaço institucionalizado ao estudo.

Outro modelo de organização de ambiente e espaço na perspectiva da escola tradicional, mostrado por Saviani (2007) diz respeito ao método Lancaster,⁹ também conhecido como “método de ensino mútuo ou monitorial”. Surge na Inglaterra, no final do século XVIII, e utiliza um arranjo espacial baseado também na obtenção da ordem e da disciplina.

[...] O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola [...] (SAVIANI, 2007, p. 128).

A questão da organização dos espaços pedagógicos não aparece de modo direto, no âmbito da Escola Tradicional. É com o advento da Escola Nova que essa discussão emerge no

⁹ O método de ensino Lancaster, também conhecido como método de ensino mútuo ou monitorial, surge na Inglaterra do final do século XVIII, sendo contemporâneo, por exemplo, à atuação de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) na área da educação. Disponível em: <<http://www.revistatemalivre.com/lancaster09.html>>. Acesso em: 9 out. 2008.

sentido de favorecer o posicionamento do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. A Escola Nova, de acordo com Giorgi (1986), surge com pequenas e isoladas experiências, antes de ser sistematizada, ainda nas duas primeiras décadas do século XX, em internatos situados no campo.

2.1.1 O ambiente e o espaço na escola nova

A temática da organização de ambientes e espaços para a educação infantil ganha destaque a partir das ideias escolonovistas de Friedrich Froebel, Maria Montessori, Ovídeo Decroly e Célestin Freinet, precursores na construção de uma educação para a infância. Nesses precursores na construção de uma educação para a infância, buscamos elementos históricos que evidenciam a preocupação com as diferentes possibilidades de arranjos que constituem os ambientes e espaços, presentes nos contextos das instituições de educação infantil.

Foi o educador escocês Cecil Reddie¹⁰ o precursor da Escola Nova que, em 1889, criou a primeira escola localizada no meio rural, onde passou a desenvolver suas atividades de ensino. A escola denominava-se *The New-School*, “nova”, especialmente no sentido de apresentar-se diferente das demais, contrapondo-se, dessa forma, à escola tradicional (LOURENÇO FILHO, 2002).

Outros registros dessas iniciativas são destacados nos escritos de Lourenço Filho (2002), como por exemplo, a de *Badley*¹¹ e a *escola de Bedales; Demolins* e a *École de Roches*¹²; *Lietz*¹³ e o “*lar de educação no campo*”. Esse movimento, iniciado no final do século XVIII, tem suas primeiras experiências no grau secundário, passando em seguida para o ensino primário, dando origem à concepção que conhecemos hoje pela denominação de “escola nova”.

¹⁰ Segundo Lourenço Filho (2002, p. 49), Cecil Reddie foi o primeiro pedagogo a favor da renovação pedagógica (1858/1932).

¹¹ J. H. Badley, companheiro de Reddie, que contribuiu na construção e formação da primeira escola no campo, inaugura sua própria experiência em Bedales, no Sussex (Sul da Inglaterra). De acordo com Lourenço Filho (2002, p. 246).

¹² Roches foi sociólogo francês que ajudou a propagar os ideários da “escola nova” escrevendo a obra *A quoi Tient la Supériorité des Anglo-Saxons?* Conforme Lourenço Filho (2002, p. 247).

¹³ Hermann Lietz, educador alemão que difundiu a “escola nova” na Alemanha (LOURENÇO FILHO, p. 247).

Como fato importante para o desenvolvimento das ideias escolanovistas Lourenço Filho (2002) destaca a reunião realizada em Calais na França, em 1919, na qual são assentadas as características gerais das “escolas novas no campo”; de maneira geral, nos primeiros ensaios, as preocupações mais prementes versavam sobre a organização geral, a formação intelectual e a formação moral. Na organização geral da Escola Nova, destacando-se:

1. Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática. Procura desempenhar o papel explorador ou iniciador das escolas oficiais, mantendo-se a corrente da psicologia moderna. [...]
3. A Escola Nova está situada no campo, porque este constitui o meio natural da criança [...]
5. A co-educação dos sexos [...] tem dado [...] resultados morais e intelectuais surpreendentes.
6. A Escola Nova Organiza trabalhos manuais para todos os alunos, durante uma hora e meia, ao menos, por dia [...] (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 249).

Na citação observa-se, diferentemente da escola tradicional, o anúncio de espaços diferentes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas: o laboratório, as oficinas, o meio natural. A centralidade, portanto, está na experiência e na observação. É um modelo pedagógico diferente, que inclui uma percepção inovadora do papel da organização do ambiente e dos espaços destinados ao ensino e a aprendizagem. Tal organização é necessária para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que vai exigir uma amplitude do ambiente, envolvendo diversos e diferentes espaços, como o meio natural (o campo), os ateliês, a gráfica, entre outros que cada precursor da Escola Nova passa a desenvolver de acordo com sua metodologia de trabalho. Além disso, a formação intelectual do aluno é pensada e desenvolvida com atividades mais práticas. O espaço antes destinado à leitura e à escrita é reorganizado para atender à nova configuração que exige materiais alternativos com o objetivo de desenvolver a observação, a realização das experiências e o trabalho das atividades manuais.

Para a formação intelectual do aluno, segundo Lourenço Filho (2002) são apontadas as seguintes necessidades:

- [...] 11. Em matéria de educação intelectual, a Escola Nova procura abrir o espírito por uma cultura geral da capacidade de julgar, mais que por acumulações de conhecimentos memorizados. O espírito nasce da aplicação do método científico: observação, hipótese, comprovação, etc. [...]
13. O ensino será baseado sobre os fatos e a experiência. A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais, visitas a fábricas, práticas de trabalho manual etc., e só em sua falta, da observação de outros, recolhida através dos livros. A teoria vem sempre depois da prática, nunca a precede.
14. A Escola Nova está, pois, baseada na atividade pessoal da criança. Isto supõe a mais estreita associação possível do estudo intelectual com o desenho e os trabalhos manuais mais diversos.
15. O ensino está baseado em geral sobre os interesses espontâneos da criança. [...]

16. O trabalho individual do aluno consiste numa investigação, seja nos fatos, seja nos livros ou jornais etc [...]
17. O trabalho coletivo consiste numa troca, ordenação ou elaboração lógica comum dos conhecimentos individualmente reunidos. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 250).

A metodologia de trabalho desenvolvida, centrada na observação, na construção de hipótese e na comprovação, pressupõe, então, que os arranjos do ambiente e do espaço pedagógico sejam pensados de forma diferente daquela até então orientada pela escola tradicional, dando conta de atender aos novos pressupostos e requerimentos do ensino. O aluno não é mais um ser passivo, ao contrário, é considerado ativo e sujeito da aprendizagem. Observa-se que para atender à organização intelectual na perspectiva escolanovista é preciso pensar e planejar espaços mais específicos, que contribuam com essa nova forma de ensinar.

Essa organização passa a atender aos pressupostos teóricos e práticas da Escola Nova, onde há uma relação mais efetiva do aluno na investigação, análise e entendimento do objeto de estudo e os arranjos espaciais preveem então materiais à pesquisa e manipulação.

Para a formação moral, que também reforça a questão de uma nova perspectiva de ambiente e de espaço, Lourenço Filho (2002) destaca:

- [...] 21. A educação moral, como a intelectual, deve exercitar-se não de fora para dentro, por autoridade, mas de dentro para fora, pela experiência e prática gradual do sentido crítico e da liberdade. Baseando-se nesse princípio, algumas Escolas Novas têm aplicado o sistema da república escolar. Uma assembléia geral, formada pelo diretor, professoras e alunos e, às vezes, por pessoal alheio, constitui a direção efetiva da escola. O código de leis será organizado por ela. [...]
26. A Escola Nova deve ser um ambiente belo [...]. A ordem e a higiene são as primeiras condições, o ponto de partida. [...]
29. A educação da razão prática consiste, principalmente entre os adolescentes, em reflexões e estudos que se refiram de modo especial à lei natural do progresso individual e social. A maior parte das Escolas Novas observa diversos ideais, desde que encarne um esforço que vise o desenvolvimento espiritual do homem. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 251).

O ambiente e o espaço são vistos como colaboradores na construção tanto da educação moral quanto da intelectual, pois se considera que um ambiente bem organizado, belo e higienizado ressalta as potencialidades pedagógicas.

A preocupação com a organização geral, a formação intelectual e a formação moral, aponta as linhas gerais orientadoras da Escola Nova, consideradas por muitos educadores uma oposição à Escola Tradicional. O aluno é o sujeito da aprendizagem e essa mudança de foco do professor para o aluno passa a exigir um ambiente diferenciado, planejado para atender às características e especificidades do trabalho desenvolvido pelas crianças/alunos.

Foram as críticas à Escola Tradicional que originaram, em grande medida, a pedagogia intitulada Pedagogia Nova ou Escolanovismo. Encontramos em Saviani (2007) o reforço a essa afirmação quando salienta que ela é:

[...] uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. [...] a nova concepção vem fundar-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo de se educar, conforme é de seu direito, até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social. (SAVIANI, 2007, p. 243).

Se na Escola Tradicional o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem e o detentor do conhecimento, na Escola Nova, por sua vez, teremos o aluno como o centro e o professor como o facilitador. Desse entendimento resulta a definição de um currículo mais centralizado no aluno do que no professor. Ele conduz o processo, enquanto o professor fornece assistência; o conteúdo advém das suas experiências como sujeitos do próprio desenvolvimento. Em termos metodológicos, a ênfase é dada às aulas passeios, à observação do meio, da natureza, das paisagens; à preocupação com espaços diferenciados, como o ateliê, os cantos para contação de histórias, entre outros.

A Escola Nova também foi denominada como a escola do trabalho. Nesse sentido, Saviani (2007) assim expressa o papel do aluno e do professor:

Quanto à escola do trabalho, embora se afirme que, por ela, a atividade educativa se transformaria “num instrumento de reorganização econômica”, o que está em causa, aí, é o estímulo às observações e experiências da criança, levando-a a desenvolver o trabalho com interesse e prazerosamente, satisfazendo sua curiosidade intelectual: “o aluno observa, experimenta, projeta e executa. O mestre estimula, aconselha, orienta.” E reitera: para lá do orientador, o professor “é um colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências e, participando de uma atividade que provocou e acompanha, contribui para estabelecer entre o aluno e o professor essa solidariedade efetiva que provém do trabalho feito em comum.” (SAVIANI, 2007, p. 211).

Consiste, pois, em estimular os interesses, despertar as necessidades intelectuais e morais e organizar as condições necessárias para que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvam.

Outro fator importante a ser destacado é que nessa “nova” abordagem a escola passa a assumir muitas funções que antes pertenciam à família e ao Estado, como a saúde e a higienização. A escola deixa de ser uma instituição cuja função única era ensinar o conhecimento clássico e erudito e passa a desenvolver uma série de atividades, contemplando um sujeito social e psicobiológico. Sobre essa organização e concepção Saviani (2007) considera:

[...] a Escola Nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá de forma articulada, a “educação física, moral e cívica”, desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas, alegria de viver. Para tanto, as escolas contariam com inspetor-médico ou inspetor-dentário que, além da função de fiscalização, seria um educador sanitário com o qual colaborariam “o professor de educação física, a enfermeira escolar e o corpo de dentistas e, de maneira geral todo o professorado”. (SAVIANI, 2007, p. 212).

A escola incorpora novas funções, todas, no entanto, centradas em atender às necessidades do aluno, sejam morais, intelectuais, sejam sociais. Compreende, assim, uma nova acepção diferenciada, na qual o aluno é visto como um ser social e ativo para o qual o espaço assume uma dimensão fundamental, à medida que passa a atender às suas necessidades de aprendizagem e não mais àquelas do professor e do ensino.

2.1.2 A organização do ambiente e do espaço na perspectiva froebeliana

O educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), criador dos jardins de infância, defendia um ensino sem obrigações, porque o aprendizado, segundo ele, depende dos interesses de cada um e faz-se por meio da prática (NICOLAU, 2000; ARCE, 2004).

Froebel abriu seu primeiro jardim de infância em 1837, dedicando-se a eles e à formação de professores, bem como à elaboração de métodos e equipamentos destinados a tais instituições, partindo da ideia de que a educação:

[...] é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana autoconsciente com todos os seus poderes funcionando completa e harmoniosamente, em relação à natureza e à sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, originariamente se elevava acima do plano animal e continuava a se desenvolver até sua condição atual. Implica tanto a evolução individual quanto universal. (FROEBEL apud NICOLAU, 2000, p. 31).

Para Angotti (2002), Froebel, pode ser considerado o Pedagogo da Infância, já que trabalhos dele deram ênfase ao processo de revelar a criança, conhecê-la em seus interesses, em suas condições e necessidades para poder assim adequar à educação, garantindo o a florescimento delas.

A concepção de criança “froebeliana”, de acordo com Angotti (2002, p. 9) “[...] é concebida como um ser repleto de potencialidades, a semente do futuro, que traz dentro de si aquilo que poderá vir a ser, o germe de toda vida que está por ser realizada.” Froebel defendia

uma educação baseada no desenvolvimento espontâneo da criança, a cada fase um tipo de educação, devendo respeitar as características próprias do ser que está em desenvolvimento.

No *Kindergarten* ou Jardim de Infância, criado por Froebel em 1837, as crianças eram consideradas como “plantinhas” de um jardim, e os professores seus “jardineiros”. Nessa acepção de educação infantil, a criança se expressa mediante atividades sensoriais, da linguagem e do brincar. É também atribuída a Froebel a valorização e utilização do brincar, assim como das atividades lúdicas, do desenho e das atividades que envolvessem o movimento e os ritmos.

Nessa acepção, foram criados materiais pedagógicos específicos, como os blocos de construção, manipulados pelas crianças nas suas atividades; além disso, também, iniciou-se a utilização do papel, papelão, argila e serralha (NICOLAU, 2000). Havia, ainda, os recursos denominados de “dons”, tratava-se de materiais, como a bola, o cubo, o cilindro e os blocos que eram utilizados para que as crianças pudessem se expressar e desenvolver determinadas habilidades.

A definição de ambiente froebeliano, segundo Rizzo (1985, p. 32), “[...] tem um caráter especial, pois é deliberadamente criada, preparada para oferecer as melhores condições que propiciam o desenvolvimento máximo das crianças, bem como sua perfeita integração social.” Para tanto, a educação ocorre em ambientes diversos. A natureza e o campo têm importante significado e contribuição para a realização das atividades, servindo como estímulo, aguçando o interesse da criança. O ambiente da sala de aula compreende algumas características marcantes, como o círculo pintado no centro, considerado como um espaço de reunião para planejar e organizar as demais atividades. Essa influência é, ainda, muito marcante nas instituições e práticas da educação infantil, embora em versões diversas. Conforme destaca Angotti (2002), o ambiente na perspectiva Froebeliana deveria, em síntese:

[...] propiciar ao indivíduo condições para a sua liberação e realização para despertar os complexos de interesses na criança. O meio ambiente e os materiais que ele comporta (em seu pleno uso) torna-se o agente direto do desenvolvimento da individualidade do ser. (ANGOTTI, 2002, p. 12).

O papel do professor ganha relevância na organização dos arranjos da sala de aula e dos materiais que devem ser preparados com antecedência. Está implícita, aqui, a ideia de planejamento que passa a ser fundamental e é reforçada pelos estudos de Angotti (2002):

[...] a organização de ambiente, apresentação sábia dos materiais, na proposta clara e determinada de uma experiência, de uma atividade, bem como na sua cooperação ao trabalho infantil que resultará sempre em bom exemplo e em normas de realização e comportamento. (ANGOTTI, 2002, p. 21).

O ambiente assume uma posição de destaque, exigindo preparação e planejamento. Percebe-se a preocupação com a sua organização, seja ele em primeiro plano junto ao meio natural (campo), seja na sala de aula, com alguns espaços definidos, como é o caso do círculo no centro da sala. Ambiente e espaço passam a ser pensados como elementos que contribuem à realização da prática pedagógica, para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

2.1.3 A organização do ambiente e do espaço na perspectiva decrolyana dos centros de interesses

Estudiosos como Santomé (1998), Nicolau (2000), Lourenço Filho (2002) e Zabala (2002) destacam que o trabalho de Decroly (1871-1932), educador belga que organizou sua proposta pedagógica de trabalho baseada nos “centros de interesses”, tem relevância no contexto da escola ativa, denominação também adotada para expressar “Escola Nova”. Para ele, a sala de aula está em toda parte, na cozinha, no jardim, no museu, no campo, na oficina, na fazenda, na loja, nas viagens, entre outras possibilidades de espaços, abertos ou fechados. Essa compreensão sinaliza para um conceito de ambiente e espaço que ultrapassa os limites de uma sala de aula, estendendo-se a todos os ambientes disponíveis à ação dos alunos e professores.

Decroly defendia que a existência de um ambiente naturalmente adequado para o desenvolvimento da criança, destaca-se pela sua proposta de trabalho que envolve a observação, a associação e expressão, dando origem à organização dos “centros de interesses”. Seriam necessários, nesse sentido, três momentos indissociados à consecução da aprendizagem. O primeiro trata-se da observação. Observar pressupõe poder descrever com riqueza e detalhamento o objeto estudado. O segundo é a associação, onde ocorre a relação do objeto estudado com suas especificidades e, a terceira, quando o aluno expressa por meio da produção escrita os conhecimentos produzidos. Portanto, observar, associar e expressar constituem momentos distintos, mas indissociados para aprender determinado conteúdo. Os estudos de Nicolau (2000) apontam, da seguinte forma, os três momentos de Decroly:

A observação não ocorre em uma lição, em um momento particular da técnica educativa, mas deve ser considerada como uma atitude chamando a atenção do aluno constantemente.

A associação possibilita que o conhecimento adquirido por meio da observação seja compreendido em termos de tempo e de espaço.

A expressão possibilitaria ao educando externar aquilo que aprendeu, através da linguagem gráfica ou outra qualquer, integrando, assim, os diversos conhecimentos adquiridos. (NICOLAU, 2000, p. 35, grifo do autor).

Essa perspectiva de ensino explicitada pelo método considera o ambiente e o espaço como aspectos necessários e importantes à consecução dos centros de interesses defendidos por Decroly. Exige, portanto, um arranjo que atenda aos pressupostos metodológicos enfatizados e defendidos ao desenvolvimento das atividades planejadas. A proposta de Decroly, segundo Lourenço Filho (2002), caracteriza-se por:

[...] (a) Prévia classificação dos escolares, para organização de classes homogêneas, e cursos paralelos de diversa velocidade de ensino; (b) Consequentemente diminuição do efetivo das classes; (c) Modificação do programa de maneira a ter-se em conta a evolução dos interesses naturais da criança, as condições locais e a disposição da maioria dos alunos para a adoção de um programa de idéias associadas; (d) Modificação dos processos de ensino com a aplicação dos centros de interesse, no sentido de permitir o desenvolvimento da individualidade pela atividade interessada do educando. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 284).

Os centros de interesses decrolyanos, de acordo com Santomé (1998), estão pautados em um plano didático, partindo de uma filosofia paidocêntrica¹⁴ dos resultados de pesquisas sobre a infância e de experiências educacionais da época, a partir de quatro critérios a serem seguidos.

No primeiro, o programa deve atender à unidade, no sentido de que todas as suas partes devem se relacionar-se entre si, formando um todo indivisível. [...] O segundo expressa que toda criança deve estar em condições de obter proveito máximo do ensino dado [...] O terceiro todo o ser humano deve possuir um mínimo de conhecimentos que lhe permitam compreender as exigências da vida em sociedade, as obrigações que ela impõe e as vantagens resultantes; em uma palavra, que esteja em situação de adaptar-se gradualmente a ela [...] O quarto salienta que é necessário que a escola utilize e propicie o desenvolvimento de todas as fases da individualidade infantil, que promova o desenvolvimento integral de sua personalidade individual e social. (SANTOMÉ, 1998, p. 193).

A partir desses quatro critérios justificados pelas necessidades e interesses da criança, organizam-se os centros de interesses. De acordo com Zabala (2002), umas das premissas que caracteriza os quatro critérios são: organização e estruturação dos eixos; a criança e a família; a criança e a escola; a criança e o mundo animal; a criança e o mundo vegetal; a criança e o mundo geográfico; a criança e o universo. A partir desses eixos, os alunos poderiam escolher suas atividades e organização, tendo a possibilidade de construir o próprio currículo, segundo sua curiosidade e interesse. Decroly partia do pressuposto básico de que a necessidade gera o interesse, sendo este último, o impulsionador em direção ao conhecimento. Outra característica

¹⁴ Perspectiva fundada nos pressupostos da Escola Nova, segundo a qual o ensino deve centrar-se no aprendiz, tornando-se paidocêntrica, ou seja, o aluno está no centro do processo educativo.

do método de trabalho, diz respeito “à globalização” do objeto a ser estudado; era importante, antes de tudo, que os alunos conhecessem o todo, possibilitando-lhes a visão geral do objeto de conhecimento para depois chegar às particularidades e abstrações.

Santomé (1998) define os centros de interesse de Decroly assim:

Ovide Decroly afirmará que os centros de interesse são resultados desta percepção global infantil de objetos, fatos e situações, que despertam a curiosidade de meninos e meninas e, ao mesmo tempo, tem a possibilidade de satisfazer algumas das suas necessidades. Assim, os centros de interesse são as idéias-eixo ao redor das quais convergirão as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Ele as utilizará em sua proposta de desenvolvimento metodológico para as salas de aula, baseando-se nas três famosas etapas de observação, associação e expressão. (SANTOMÉ, 1998, p. 35).

Percebe-se uma preocupação acentuada com a organização do ambiente e do espaço na construção da metodologia de ensino. Também em resposta a essa preocupação as classes são divididas por nível de aprendizagem, há o reforço do conteúdo trabalhado, um número menor de alunos por sala, um currículo baseado nos interesses que os alunos vão demonstrando no decorrer do processo de aprendizagem. Essa organização, portanto, passa a exigir ambiente e espaços mais específicos, atendendo a um currículo e a um pressuposto metodológico de sequência do processo da ação educativa, denominado pelos educadores da Escola Nova, como método ativo.¹⁵

2.1.4 Ambiente e espaço no método montessoriano

Maria Montessori (1870-1952),¹⁶ médica e educadora italiana, criou o método pedagógico Montessoriano, no qual o aprendizado é considerado uma experiência individual, valorizando, especialmente, o potencial criativo da criança e o interesse em aprender, características eminentemente Escolanovistas. Maria Montessoria nasceu em Chiaravalle, Itália, e torna-se a primeira mulher a graduar-se em Medicina no país. Após a conclusão do curso, desenvolve importante e significativo trabalho na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, ocupando-se de crianças excepcionais. Em 1907 abre a primeira casa de Bambini

¹⁵ Método pedagógico, criado pela educadora italiana Maria Montessori (1952), que foi aperfeiçoado por seus seguidores. O Método ativo possibilita o uso de exercícios atraentes para desenvolver o gosto pelo trabalho e pela ordem, o desenvolvimento da liberdade e da disciplina são alguns dos princípios do Método Ativo (LAGÔA, 1981).

¹⁶ Sobre Maria Montessori ver Nicolau (2000); Giordani (2003); Bello (2003); Angotti (2002).

(casa das crianças), escola para crianças normais em idade pré-escolar, sendo sua primeira experiência com crianças de classes menos favorecidas, na qual aplica os métodos pesquisados e trabalhados anteriormente com deficientes. A partir dessa experiência considerada bem-sucedida, abre outras escolas e viaja pela Europa, Índia e Estados Unidos, divulgando e oferecendo treinamento didático sobre o método. Em 1929, torna-se inspetora governamental das escolas italianas. No ano de 1934, deixa o país com o advento do fascismo (NICOLAU, 2000; ANGOTTI, 2002).

O método Montessoriano¹⁷ chega ao Brasil juntamente com o advento da Escola Nova. Segundo Oliveira (2005), a atração exercida pelo material pedagógico fez-se presente no país, por meio da professora Joana Falce Scalco, do estado do Paraná, na década de 1910. Em 1914, esse material Montessoriano é importado da Itália para todos os jardins de infância públicos do estado do Paraná.

Assim, de acordo com Nicolau (2005), esse método encontra em teóricos brasileiros (LOURENÇO FILHO, 2002; LAGÔA, 1981) um “clima” propício, pelo fato de afirmarem que a escola da época estava superada. Esses teóricos consideravam o método inovador para a organização do trabalho pedagógico nas escolas, pois defendiam um ambiente escolar constituído de modo agradável e estruturado para atender às necessidades das crianças para liberar seu potencial, desenvolver a capacidade perceptiva, a coordenação do corpo e da linguagem.

A pedagogia científica,¹⁸ base teórica e prática para muitas das proposições escolanovistas, sustentava a necessidade de atuar para além do diagnóstico dos problemas educacionais, promovendo uma nova escola baseada no livre desenvolvimento da atividade da criança, em sua livre iniciativa, em suas escolhas singulares, dentro de ambiente adequado e propício para o desenvolvimento da autonomia infantil (ANGOTTI, 2005).

Com base na pedagogia científica, os pressupostos que sustentava a educação na concepção Montessoriana fundamentavam-se no desenvolvimento dos sentidos, uma vez que estes precediam, de acordo com a autora, o desenvolvimento das atividades intelectuais superiores. Angotti (2005, p. 57), afirma que, nessa perspectiva, “[...] a educação dos sentidos afina a percepção das diferenças dos estímulos por meio de exercícios repetitivos.” O processo de construção do conhecimento ocorreria mediante o refinamento dos sentidos, com uma

¹⁷ O método Montessoriano no Brasil é muito utilizado, mas frequentemente associado a outras tendências teóricas. Seus materiais são bastante empregados até hoje (NICOLAU, 2003).

¹⁸ A pedagogia científica, utilizada por Maria Montessori, é baseada no método experimental. É fundamentada nos estudos da psicologia fisiológica ou experimental, na antropologia morfológica e na antropologia pedagógica estabelecida pela observação física dos escolares (ANGOTTI, 2002).

proposta de trabalho onde predomine o tratamento isolado de cada um dos sentidos, enfatizando o desenvolvimento dos órgãos sensoriais e suas percepções envolvendo habilidades e conteúdos específicos, além da repetição de exercícios que os desenvolvem. Para Montessori, ([19--], p. 99):

A criança, para ver e ouvir, ou seja, para captar do ambiente os elementos necessários ao início de sua estruturação mental, tem que apropriar-se deles. Ora, quando deve movimentar-se de maneira construtiva, também tem necessidade de objetos exteriores para manipular, ou seja, é preciso que existam no ambiente motivos de atividade.

Destes pressupostos teóricos metodológicos, nasce a preocupação com a organização do ambiente, dos espaços e dos materiais que fazem parte do acervo Montessoriano, o mesmo que vem sendo estudado e difundido por intermédio dos anos em diferentes realidades e contextos do Brasil e do mundo. Seus estudos e experiências são considerados por vários estudiosos das questões da educação infantil, como Horn (2004), Nicolau (2005) e Barbosa (2006), um marco de grande influência na construção teórica das propostas de prática pedagógica na educação infantil do país.

Os estudos de Angotti (2005, p. 58), mostram, ainda, que as classes estruturadas sob a metodologia Montessoriana são identificadas pela convivência entre as crianças de diferentes idades e pelo trabalho individualizado. Tal orientação garante a liberdade e autonomia de escolha entre materiais disponíveis em ambiente organizado para a efetivação da aprendizagem, considerando os ritmos e interesses de cada criança. Os materiais e as mobílias são projetados de acordo com as necessidades das crianças, tornando-se, dessa forma, atraente, mas desafiador, convidando-as a participarem de todos os tipos de atividades.

Outra característica é o livre desenvolvimento da atividade pelo método experimental, no qual a liberdade é essencial. Por ele, a criança pode desfrutar dos princípios da autonomia e da responsabilidade ante suas escolhas, descobrindo e entendendo o mundo ao seu redor e com ele aprendendo a se desenvolver. Na perspectiva Montessoriana, desse modo, a organização do ambiente assume centralidade com características específicas da fase criança:

[...] do ambiente material adaptado às proporções do corpo da criança foi recebido com simpatia. Salas claras e iluminadas, com janelas baixas, cheias de flores, móveis pequenos de todos os tipos, exatamente como a mobília de uma casa moderna – mesinhas pequenas, poltronazinhas, cortinas graciosas, armários baixos. Ao alcance das mãos das crianças, que neles colocam os objetos e pegam o que desejam – tudo isto pareceu um verdadeiro melhoramento de importância prática na vida da criança. (MONTESSORI, [19--], p. 131).

Esta organização de espaço demonstra a preocupação e a centralidade do processo de organização dos elementos que o compõem na criança. Perceber o espaço como uma das

potencialidades de contribuição para novas possibilidades de interação, socialização e aprendizagens é de suma importância para as escolas de educação infantil.

Montessori destaca dois conceitos de ambiente. O primeiro é o familiar, o segundo é o do ambiente material, ambos complementam-se na forma de dispor objetos e materiais que visam ao desenvolvimento de aprendizagem e potencialidades da criança. Ressalta, ainda, que “[...] o método de educação da criança caracteriza-se justamente pela importância central que nele se atribui ao ambiente.” (MONTESSORI, [19--], p. 131). Assim, a constituição dos ambientes a partir do método Montessoriano, caracteriza-se, de acordo com Angotti (2002), em espaços de liberdade.

Como princípios norteadores do método são destacados os períodos sensíveis, o silêncio, a normalização, o ensino individualizado, a educação sensorial e motriz, a livre escolha e autonomia. Como finalidades são destacadas a educação dos movimentos e da personalidade infantil. Os princípios, conforme Angotti (2002), estão orientados pela epistemologia sensual-empírica ou ensino intuitivo, que traz em seu bojo uma educação que passará pelo caminho das sensações, das intuições chegando à inteligência, ao abstrato e ao pensamento operatório.

Montessori denominou de “períodos sensíveis” as fases de desenvolvimento pelas quais acreditou que as crianças passam obrigatoriamente para as aquisições necessárias em momentos precisos. Angotti (2002, p. 26), descreve-os da seguinte forma:

Os “períodos sensíveis” são caracterizados por interesse maior, revestido por uma carga de energia potencial, que impulsiona o indivíduo a satisfazer certas necessidades latentes em determinados períodos, que, se não atendidas, geram um estado que tende à atrofia, ao desinteresse cognitivo.

O segundo princípio, o silêncio, é também considerado uma característica marcante do método, pois de acordo com Montessori ([19--]):

[...] as crianças eram sensíveis não só ao silêncio como também a uma voz que as chamava de maneira quase imperceptível. [...] que cada exercício de movimento, no qual cada erro pode ser notado como, neste caso, o barulho em meio ao silêncio leva as crianças à perfeição: a repetição do exercício é capaz de levar qualquer um a uma educação exterior das ações. (MONTESSORI, [19--], p. 146).

O terceiro princípio, a normalização, é um estado onde o homem desenvolve sua tarefa no grande plano cósmico, precisando inicialmente adaptar-se. Sendo assim, Giordani (2005, p. 44), afirma que a normalização seria a correspondência entre o funcionamento do psiquismo e a potencialidade da natureza em cada período, por isso é um fenômeno psicológico que corresponde às leis da vida.

O ensino individualizado, o quarto princípio do método Montessoriano, justifica-se pela compreensão de que cada criança é um espírito singular, com suas próprias necessidades, interesses e limitações. Essas singularidades suscitam uma organização de atividades para serem desenvolvidas individualmente. A base para esse pensamento vem dos estudos de Jean Gaspar Itard e Edouard Séguin,¹⁹ dos trabalhos desenvolvidos com crianças anormais surdas.

Para compreender os princípios da livre escolha e do ambiente preparado é necessário antes entender como eles surgem nos estudos de Montessori e por que ganham ênfase em seu método.

Dos estudos de Lamark, Montessori assumiu o princípio de desenvolvimento e progresso do ser que se expressa através de um processo de adaptação ao ambiente, mediante o afloramento de forças interiores do indivíduo; ou seja, as forças íntimas da criança, ao virem à tona, possibilitam meios para que se processe a sua interação adaptativa com o social, o seu meio ambiente, garantindo seu crescimento e desenvolvimento. Esse princípio concretiza-se na efetivação de outros dois, ou seja, nos princípios da livre escola e do ambiente preparado. (ANGOTTI, 2002, p. 27).

Dessa forma, podemos entender que o princípio da livre escolha está relacionado à concepção de uma prática pedagógica facilitadora de “oportunidades” de trabalho, mediante a observação e a compreensão das necessidades e tendências psíquicas da criança, no desenvolvimento das atividades que realiza, como as escolhe e como as desenvolve. Entretanto, segundo Angotti (2002), a livre escolha realiza-se em interação com outro princípio básico referente ao prévio preparo do ambiente, com materiais adequados para propiciar a educação, fundamentalmente à dos sentidos, que é parte natural do desenvolvimento da criança dos 3 aos 6 anos, período que antecede as atividades intelectuais.

Para Montessori ([19--]), a livre escolha da atividade pela criança é uma necessidade que vem contribuir para o desenvolvimento da autonomia, quando se oferece a oportunidade de escolher aquilo que mais a agrada, desenvolvem-se também as habilidades de atenção, concentração, por meio da repetição dos exercícios; a educadora italiana justifica que a:

[...] livre escolha é uma atividade animada e interessante: as crianças tinham desejos particulares e escolhiam suas ocupações. Desde então foram adotados os armários baixos, onde os objetos são colocados à disposição das crianças, que os escolhem de acordo com suas necessidades interiores. E foi desse modo que o princípio da livre escolha passou a acompanhar o da repetição do exercício. (MONTESSORI, [19--], p. 142).

¹⁹ Jean Marie Gaspar Itard e Edouard Séguin médicos que auxiliaram a estruturar o trabalho na clínica psiquiatria. A influência de Séguin revela-se nos fundamentos que esclarecem a relação estabelecida entre a sensação, o intelecto e a vontade que deveriam ser tratados de maneira interligada, por meio da educação sensorial em ambiente mais livre e estimulante (ANGOTTI, 2005).

A organização e o preparo do ambiente são considerados como a chave da educação e da cultura humanas. O espaço é visto e entendido como um espaço de, e para a vida, constituindo-se o ambiente em adequado e motivador para o desenvolvimento da autoaprendizagem. Esse ambiente “[...] deve permitir à criança a educação dos sentidos, o despertar de sua vida intelectual e a preparação para as atividades de vida prática, de vida cotidiana, oferecendo-lhe condições de bastar-se, sem viver o isolamento.” (ANGOTTI, 2005, p. 61).

Em relação aos materiais, importante elemento na constituição da autoeducação, Angotti (2005, p. 61) destaca:

No ambiente devidamente preparado, a professora e os materiais compõem os elementos de partilha que coexistem no cenário de sala de aula para prover a educação da criança. Os materiais só farão parte da sala e estarão disponíveis para o uso pelas crianças após sua apresentação pela professora na situação de normalização, na situação de “linha”, por meio do emprego da Lição dos Três Tempos.²⁰

No método Montessoriano, o ambiente preparado é delineado para ajudar as crianças na autoeducação. De acordo com Rambuch (apud LAGÔA, 1981 p. 32):

O ambiente preparado é delineado para ajudar as crianças adquirirem um sentido próprio, um autodomínio de seu ambiente, mediante a bem-sucedida execução e repetição de tarefas aparentemente simples, as quais são, não obstante, ligadas a expectativas culturais que a criança enfrenta no contexto do seu desenvolvimento total.

Nas palavras de Montessori ([19--], p. 142), no ambiente da criança, tudo deve ser medido, além de colocado em ordem e que da eliminação, da confusão e do supérfluo nascem justamente o interesse e a concentração.

Sendo assim, o professor desempenha o papel de organizador do ambiente; Nicolau (2005, p. 12) salienta que:

O mestre deve criar um ambiente em que os alunos se concentrem, evitando interferências sua ou dos colegas. A calma e atitude devem ser cultivadas. É preciso que, ao se colocar a criança em contato com o material, respeitem-se os dois períodos: o das iniciações²¹ e o da técnica das lições.²²

²⁰ As lições de três tempos constituem uma sequência de ações em três tempos: Primeiro tempo, apresentação do objeto com linguagem clara e econômica. Segundo tempo, onde a criança distingue o objeto pelo seu nome. Terceiro tempo, a lição exige a lembrança dos nomes correspondentes aos objetos (ANGOTTI, 2002, p. 38).

²¹ o primeiro período refere-se às iniciações, o material a ser apresentado deve ser isolado, o professor deve mostrar como se usa o material, chamando a atenção da criança se o uso que o aluno está fazendo do material é inadequado ou prejudicial à sua inteligência, deve impedir esse uso com delicadeza ou mesmo com severidade, se necessário, mas nunca de maneira que pareça punição; o controle do erro feito mediante o estímulo deve levar o aluno a refazer a atividade, a criança fica com o objeto o tempo que quiser, imitando o modelo ou encontrando

Conforme as explicações dos autores estudados, no método Montessoriano, cabe ao professor a tarefa de organizar o ambiente de modo a promover o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Essa organização pressupõe adequá-lo “[...] aos diferentes níveis de desenvolvimento de uma classe, buscando a melhor resposta às necessidades individuais em qualquer área e em qualquer estágio da aquisição de novas aprendizagens.” (LIMA, 2005, p. 66). Além de todo o cuidado com a organização e preparação do ambiente das salas de aula, com o material e a sua intervenção com as crianças, ainda cabe ao professor montessoriano a prudência no seu linguajar, a exposição clara, simples e objetiva, uma postura e comportamento exemplares.

2.1.5 Ambiente e espaço na perspectiva freinetiana

Celéstin Freinet (1896-1966) foi um pedagogo francês, importante reformador da Pedagogia de sua época, cujas propostas ainda são referências para a educação nos dias atuais.

Estudos de Angotti (2002), Quingles (2003) e Vilaplana (2003), revelam que a perspectiva de educação freinetiana tem a criança como centralidade e baseia-se, principalmente, no princípio da liberdade e da cooperação. Para Freinet (1974, 1977a, 1977b) toda e qualquer experiência tateada é preferível à uma experiência passiva, pois a criança tem uma necessidade permanente de experimentar, tocar, mexer e explorar. No seu entender, o aluno não pode ser visto apenas como um espectador do processo ensino e aprendizagem, mas como o centro de sua própria educação. A criança não é um adulto isolado, faz parte de uma comunidade, assume e participa da organização da vida e da classe.

A escola para Freinet, de acordo com Elias e Sanches (2007, p. 157):

[...] é lugar onde a criança deve aprender os fatos importantes para a vida em sociedade, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais, não só estudando-as, mas praticando-as.

outra forma de explorá-lo, a ordem é sempre preservada, a criança retorna o material ao seu lugar de origem (NICOLAU, 2005, p. 12).

²² O segundo período corresponde os das lições, o mestre intervém para organizar melhor as ideias das crianças; levá-las a distinguir as diferenças, a aprender a nomenclatura exata para ser memorizada. Sugere a apresentação do nome associado a sua imagem. O mestre deve fazer perguntas bem formuladas ao aluno, evitando palavrorio inútil (NICOLAU, 2005, p. 12).

A construção do conhecimento por intermédio da cooperação é considerada fundamental (FREINET, 1974). Enfatiza a importância do trabalho realizado por meio do “jornal escolar” considerado por ele mais do que uma técnica, mas um caminho para desenvolver os princípios da sua concepção de escola. Além do jornal, das técnicas utilizadas por esse educador e consideradas inovadoras, podemos destacar: a aula-passeio, o texto livre, a imprensa escolar, a correção, o livro da vida, o fichário de consulta, o plano de trabalho e a correspondência interescolar.

Estudiosos como Angotti (2002), Bruguera (2003), Quingles (2003) detalham o andamento das técnicas ou procedimentos utilizados no método de trabalho defendido pelo educador francês. Os estudos desses autores destacam a “aula passeio” que visa a entrosar professor-aluno em uma fala amigável, favorecendo o descobrimento da natureza, o contato com a comunidade e os elementos da cultura e o conhecimento das profissões. Tem como objetivo, ainda, elaborar o processo de aprendizagem com base na coletividade e cooperatividade. O “texto livre” considerado “[...] a expressão natural inicial da vida infantil no seu meio ambiente normal” (FREINET, 1974, p. 13), possibilita a observação, a experiência, o desenho e a pintura determinando a forma, o tema e o tempo de sua produção. Se a criança desejar que seu texto seja divulgado deverá passar pela correção coletiva ou a autocorreção. Freinet acreditava que o “erro” deve ser trabalhado com a criança para que ela o perceba e faça o acerto. A “imprensa escolar” tem seu ponto de partida nas entrevistas, pesquisas, vivências e aulas-passeio. Freinet usava o limógrafo, um instrumento bastante simples, podendo ser construído pelas crianças dentro das condições do ateliê de marcenaria. Caracterizava-se por uma placa de moldura de madeira, que pode ser revestida por fórmica ou vidro, presa por duas dobradiças a uma moldura de madeira, como um quadro cuja tela é de náilon, onde deverá ser colocado o estêncil e o que se quer reproduzir. Faz parte desse instrumento um rolo de borracha que servirá para espalhar a tinta sobre a tela de náilon, produzindo assim novos textos, gravuras e desenhos (ANGOTTI, 2002). Podemos considerar o limógrafo de Freinet como o precursor do mimeógrafo, até hoje muito utilizado na reprodução de materiais pelos professores, especialmente nas escolas nas quais a tecnologia da fotocopadora e das impressoras ainda não chegou.

Todo processo de construção e impressão ocorre na coletividade. Com o objetivo de que as crianças passem a se liberar cada vez mais e dentro de diferentes formas de expressão, a leitura e a escrita tornam-se peças fundamentais, que se incorporam às atividades de forma natural, espontânea, pela própria necessidade de querer se comunicar. Outro objetivo desse processo de construção e impressão dos textos trata das análises e correções que ocorrem

durante as construções coletivas, permitindo uma transcrição da ideia da criança em forma de um texto mais limpo, claro, coeso, de bom entendimento, para ser impresso.

O “Livro da Vida” funcionava como um diário da classe, escrito na sala de aula, relatando o dia a dia, a história da classe envolvendo alunos e professores. A livre expressão – texto, desenho e pintura – permitia que as crianças expusessem os diferentes modos de ver a aula e a vida. Percebe-se, em tais atividades, a importância dada pelo autor aos processos de alfabetização e letramento, enfocando técnicas e instrumentos que dinamizavam a criação e a produção constantes.

Colocava à disposição da criança exercícios destinados à aquisição dos mecanismos do cálculo, ortografia, gramática, história, ciências, entre outros, e o fazia mediante o “fichário de consulta ou documental”. Essa técnica se refere a um tipo de fichário onde as crianças colocam ou desenham figuras, cujo significado vem escrito ao lado, facilitando também a procura de novas palavras. O material pesquisado é guardado em fichas na ordem alfabética ou por assunto e são construídos, em sala de aula, com a colaboração do professor e na interação com outras crianças (ANGOTTI, 2002).

O “plano de trabalho” era sempre organizado no início de cada aula por meio de uma atividade denominada de “Reunião Inicial”, envolvendo os momentos de conversas, de troca de experiência, de escolha das atividades a serem realizadas no dia. Indissociados no processo distribuíam-se da seguinte forma: na coletividade e no individual. O papel do professor é fundamental, já que elabora, com as crianças e também segundo os interesses pessoais, as atividades a serem desenvolvidas, mas sempre segue as exigências de organização do trabalho, como o horário para a realização de atividades específicas (elaboração do jornal) deveria ser cumprido.

E, por fim, a “correspondência interescolar”, atividade em que a criança realizava a aprendizagem da vida cooperativa, uma classe correspondia-se com a outra. Depois de os professores terem se comunicado e organizado a forma, poderiam enviar cartas, textos e desenhos.

A abordagem freinetiana pressupõe a construção efetiva de um ambiente educacional, realizado por meio de técnicas e arranjos de espaços, objetivando a potencialização da aprendizagem, com ênfase na livre expressão e cooperação a partir das próprias experiências e manipulações da realidade pela criança. Determinando um ambiente que “[...] deve prezar, fundamentalmente, pelo clima permeado do espírito de liberdade que deve pairar no ar, possibilitando à criança sua movimentação, exploração, livre escolha, para que possa realizar suas experiências tateantes.” (ANGOTTI, 2002, p. 57).

Percebe-se uma concepção de ambiente e espaço que prima pela liberdade e autonomia na escolha das atividades pelas crianças, um detalhamento expresso por intermédio dos espaços menores. Nesses espaços denominados de ateliês, são desenvolvidas atividades que Freinet dividiu em dois grandes grupos: trabalho manual e atividade evoluída, socializada e intelectualizada. Esses ateliês, conforme apontam os estudos de Angotti (2002, p. 57), dividem-se da seguinte forma:

Para o trabalho manual:

(i) para o trabalho no campo, criação de animais; (ii) Atividades de ferraria e carpintaria; (iii) Fiação, tecelagem, costura cozinha e serviços domésticos; (iv) Atividades de mecânica, construção e comércio;

Os ateliês de atividade evoluída, socializada e intelectualizada: (v) Atividades de prospecção, conhecimento, documentação; (vi) Experimentação; (vii) Criação, expressão e comunicação gráfica; (viii) Criação, expressão e comunicação artística; [...]

O ambiente e o espaço adquirem uma nova dimensão, em uma reorganização que visa atender aos objetivos educativos estabelecidos. Exige, assim, o detalhamento minucioso, desde a forma de compor o espaço físico propriamente dito, até as questões de materiais que envolvem a sua utilização.

Essa nova configuração de pensar e planejar o ambiente e o espaço contrapõe-se ao modelo tradicional de organização da escola e das classes, favorecendo a atividade das crianças. A criança, para Freinet deve participar da atividade organizada, a partir de um trabalho cooperativo, por meio de um clima de motivação e, em face disso, planeja os ambientes de trabalho no formato de ateliês. Segundo Vilaplana (2003, p. 75), o princípio de cooperação exige a criação de um ambiente na sala de aula em que haja elementos mediadores na relação professor-aluno. Assim, a organização da sala tem um caráter emergente, é preciso considerar a participação dos alunos na construção de seus conhecimentos.

Nas paredes da sala, de acordo com Quingles (2003), são vistos cartões com calendários e planejamento gerais do trabalho e dos compromissos assumidos. Também se observam murais com atividades de natureza diversa, que revelam o dinamismo e o trabalho coletivo. Já naquela época, Freinet dispensou o uso de carteiras individuais, nos moldes do ensino tradicional, privilegiando as atividades que favorecessem a cooperação. Mesas maiores com o agrupamento de cadeiras ao seu redor passariam a fazer parte do cenário, possibilitando a interação dos alunos e um acesso mais direto aos materiais para serem manipulados e explorados.

2.2 DO CONCEITO DE AMBIENTE E ESPAÇO

A historicidade do desenvolvimento dos conceitos de ambiente e espaço utilizados na perspectiva educativa demonstra que a organização pode variar entre dois polos: aluno ou professor. No decorrer desse processo, há momentos em que a preocupação está focada nos arranjos das salas de aulas, materiais, móveis e brinquedos; em outros valoriza a exploração do ambiente natural e do meio cultural, onde os alunos estão inseridos, servindo como recurso didático, um laboratório natural.

Os estudos de Lima (1989), Zabalza (1998), Horn (2004), Barbosa (2006), indicam aceções de ambientes e espaços mais voltadas à educação infantil, pois consideram que as necessidades educativas das crianças e o contexto histórico das instituições educativas passam por mudanças exigindo nova forma de pensá-los, planejá-los e organizá-los. Ambiente e espaço passam a ser objeto de estudos envolvendo a relação do sujeito com a estrutura e disposição de materiais, móveis, altura das janelas, relação adulto-criança, relação criança-criança, entre outras.

Os estudos de Zabalza (1998), Forneiro (1998), Horn (2004), Barbosa (2006), apontam para o desenvolvimento do conceito de ambiente e espaço a partir de três dimensões. A primeira vinculada aos aspectos estéticos – acolhedor, belo, proporcional –, a segunda trata dos aspectos funcionais – adequados, com recursos disponíveis, exercendo sua finalidade educativa –, e por fim os aspectos ambientais – o frio, o calor, a luminosidade, a segurança. Essas três dimensões contribuem, segundo os autores, para os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na educação infantil.

2.2.1 A organização do ambiente e dos espaços na educação infantil: conceitos

Zabalza (1998) entende a educação infantil com características muito particulares no que se refere à organização dos espaços. Para ele, a educação infantil precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados onde as crianças possam movimentar-se, interagir, viver e conviver de tal modo que promovam a aprendizagem e desenvolvimento. Salienta que os espaços podem oferecer diversas situações de interação e aprendizagens, como a realização de atividades em conjunto, grupos, assembleias,

dramatizações ou ainda individualmente, entre outras modalidades que fazem parte dos contextos das rotinas da educação infantil. Nas palavras do autor:

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muito dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança. (ZABALZA, 1998, p. 50).

Para Forneiro (1998), quando falamos de espaço, precisamos qualificá-lo. Destaca que o termo tem diversas concepções, definições e sentidos, nos quais diferentes profissionais de diversas áreas se ocupam para estudos e análises. Entre esses profissionais, cita os filósofos, sociólogos, economistas, arquitetos, pedagogos, entre outros. No sentido de esclarecer a concepção com a qual trabalharemos, iniciaremos pelo dicionário Larousse (1995, p. 384) que conceitua o termo espaço como “extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo.”

Forneiro (1998) traz-nos o conceito presente nos escritos de Battini,²³ que apresenta uma visão muito vitalista do espaço, a saber:

[...] para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (FORNEIRO, 1998, p. 230).

Battini (apud FORNEIRO, 1998), compreende que “[...] é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo.”

O termo espaço, para Forneiro (1998, p. 232), refere-se aos “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” A autora define os espaços como ambientes de aprendizagem, que se constituem em um todo. Em uma escola, as paredes, a distribuição dos móveis, os espaços “mortos”, as pessoas, a decoração e tudo mais, fala-nos do tipo de atividades que se realiza lá, da comunicação entre os alunos, dos diferentes grupos e faixas etárias, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos e professores. O termo espaço, portanto, refere-se ao espaço físico, caracterizado pelos objetos, materiais didáticos e pedagógicos, mobília, decoração, e toda sua organização dentro de um ambiente.

²³ Battini, Enrico: Professor da faculdade de Arquitetura da Universidade de Turim.

O ambiente, por sua vez, refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que nele se estabelecem (FORNEIRO, 1998). O termo ambiente, procedente do latim, significa “ao que cerca ou envolve” dito de outra forma, poderia ser assim definido:

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (FORNEIRO, 1998, p. 233).

A partir de Forneiro (1998), podemos entender o ambiente como uma estrutura com quatro dimensões claramente definidas, mas inter-relacionadas entre si: a dimensão física, a funcional, a temporal e a relacional.

A primeira dimensão, a física, refere-se ao aspecto material do ambiente. É o espaço físico, suas condições estruturais, objetos e toda sua organização. Trata-se da arquitetura, da decoração, da forma como estão estruturadas as disposições de materiais e divisórias, o pátio, o parque infantil, as possibilidades de arranjos espaciais físicos do que se denomina escola de educação infantil.

A segunda dimensão, a funcional, relaciona-se com a forma de utilização dos espaços, sua polivalência e o tipo de atividade ao qual se destinam. Espaços multifuncionais, que podem ser usados autonomamente pela criança, mas com a orientação do professor. Chama-se a atenção para a polivalência, no sentido das diferentes funções que um mesmo espaço físico pode assumir, por exemplo, o tapete de uma sala de aula serve como o lugar de encontro para o relato de histórias, da comunicação entre as crianças e o professor. Em outro momento, porém, será utilizado como o “canto” das construções. Entendendo, que ao falarmos de cantos das comunicações, do canto do jogo simbólico, do canto da música, estamos falando, também, da organização de espaços pedagógicos.

A terceira dimensão, a temporal, trata da organização do tempo e, portanto, dos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas, como o tempo de brincar nos cantos, de comunicar-se com os outros na assembleia,²⁴ de contar histórias, o tempo do lanche. A dimensão temporal pode ser entendida também relacionada como a organização da rotina de uma escola de educação infantil.

²⁴ Assembleia: termo ou conceito entendido como tempo de reunião de diálogo, nas realidades escolares da Espanha, Portugal e Itália, onde é muito utilizado e comum. Já no Brasil utiliza-se os termos “hora da rodinha”, “hora da conversação”, “hora da novidade”.

A quarta e última dimensão é a relacional, refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula. Tais relações são similares com as diferentes organizações em que estão instituídas, como a distribuição dos alunos por faixa etária; a forma como se constitui a construção de regras na relação professor/criança; a divisão do trabalho que acontece no pequeno ou grande grupo; a interação do professor durante o desenvolvimento das atividades propostas. Todas essas questões e mais algumas configuram uma determinada dimensão relacional do ambiente (FORNEIRO, 1998).

O ambiente, nessa perspectiva, é visto como movimento, não algo estático, um ambiente vivo, que existe à medida que os elementos que o compõem possam interagir entre si. Da possibilidade de interação, nascem as várias formas de composição dos ambientes, sendo interpretados e reconstruídos pelas pessoas de forma diferente. Podemos, pois, pensar o espaço como um conjunto organizado de elementos, prevendo a distribuição de objetos, materiais didáticos, mobílias e decoração em um todo indissociado, mas aliado aos processos de ensino e aprendizagem.

Outra perspectiva de ambiente e espaço é apontada por Barbosa (2006), o qual afirma que “[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.” (BARBOSA, 2006, p. 119). E, para ele, o espaço físico é:

[...] o lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. (BARBOSA, 2006, p. 120).

Ambiente e espaço são definidos nas suas especificidades e compreendidos pelos autores e por nós como colaboradores nos processos de ensino e aprendizagem, necessitando de estudo e planejamento para as dimensões que o envolvem.

2.3 O CONCEITO DE ESPAÇO VISTO COMO PODER E DOMINAÇÃO

A história da educação comprova que as construções físicas, os locais destinados ao funcionamento das escolas, inicialmente se basearam em configurações constituídas como

panóptico²⁵ e, em muitos contextos, ainda permanecem com as mesmas características. Essa caracterização evidencia que, na organização dos espaços, há intenção de “vigiar” e “controlar”. Horn (2004) afirma essa intencionalidade de quem organiza os espaços na escola quando todas as atividades giram em torno do adulto. Esse “modelo”, inaugurado para a escolaridade básica, perpetua-se ainda hoje em muitas realidades nas instituições de educação infantil.

Lima (1989), expressa que a ideia de panóptico é aplicada aos contextos escolares da seguinte forma:

A simples possibilidade de serem observadas, sem aviso prévio, faz com que as crianças contêm seus impulsos, obedecendo assim aos princípios do panoptismo. Assim, a infância é tratada como uma doença a ser curada ou um estado de desvio a ser corrigido, premiando as crianças capazes de se aproximar mais do comportamento adulto e punindo aquelas que se afastam do padrão estabelecido. (LIMA, 1989, p. 39).

Tal entendimento é corroborado por Künzle ([19--]), quando afirma que as formas de organização dos espaços têm intencionalidade de vigiar. Os “dominantes”, segundo a autora, utilizaram-se de estratégias como a “arquitetonização” e o planejamento das construções e das paisagens com intenções punitivas, produtivas e educativas. Compreende o panóptico como a forma privilegiada na função da vigilância.

As construções são projetadas com a finalidade de vigiar o sujeito, segundo os objetivos da instituição, Künzle expressa essa ideia da seguinte forma:

[...] uma criança aprendendo, um operário trabalhando, um prisioneiro corrigindo-se, um louco atualizando sua loucura. Mesmo sendo impossível vigiar a todos, era importante que as pessoas pensassem que estavam sendo vigiadas e/ou que não soubessem quando seriam vigiadas. (KÜNZLE, [19--], p. 3).

Na perspectiva do panoptismo, o ambiente e o espaço assumem três funções: o de vigilância, o de formação e o de correção. Tais aspectos também influenciam a organização da escola baseada no princípio do panoptismo.

Essa forma de organização tem sua gênese na ideologia dominante da produção capitalista. Sua composição e estruturação surgem com os modelos fabris, das produções e organização da manufatura, transferindo essa organização de ambientes e espaços nos mesmos moldes para a escola, tendo como princípio “educar” o indivíduo para o mundo do trabalho.

²⁵ Frago e Escolano (2001) conceituam o panóptico como organização arquitetônica cuja função principal é vigiar o indivíduo.

A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível –, destituídos de vontade própria e temerosa de indagações. [...] Nesse processo, somos todos co-responsáveis. Há em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presente todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim, enquanto educadores, pais ou simplesmente adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranqüilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação. (LIMA, 1989, p. 11).

É necessário, no entanto, que algumas questões importantes no “poder” que o espaço tem sobre o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento da criança, tornem-se mais evidentes e qualitativas. Um espaço planejado, a partir das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança e das necessidades do professor considerando o seu modo de fazer ensino, exige uma atenção especial sobre os espaços construídos no ambiente de sala de aula, pois a forma como pensamos e organizamos os espaços é reveladora de uma concepção de educação.

Espaços limitados e pobres reduzem as oportunidades de construção da imaginação e da criatividade. Lima (1989, p. 12) argumenta sobre a necessidade de compreender como os espaços são oferecidos às crianças e, por sua vez, como essas crianças o percebem, captam e utilizam. Essa necessidade se ampara no trabalho realizado nas instituições de educação infantil, onde as crianças, em virtude das transformações sociais contemporâneas, estão permanecendo por mais tempo longe de casa. Isso implica distanciamento do contexto familiar desde a tenra idade e requer planejamento dos ambientes e espaços, de sua organização, constituição e construção nas instituições de educação infantil. Lima (1989, p. 13), afirma que, “[...] integrado às primeiras sensações do ser humano, o espaço é o elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, numa certa medida, a segurança.” Não há, portanto, um espaço neutro, vazio, indiferente, mas permeado de dinamicidade, onde as relações de força-poder estão presentes, representando interesses sociais, individuais e coletivos.

A concepção de espaço na educação infantil compreende entendê-lo como lugar-espaço-tempo de movimentar-se, correr, subir, descer, saltar, brincar. Compreende, igualmente, a interação com os objetos e brinquedos, a interação criança-criança e criança-adulto. A construção dos espaços na escola de educação infantil pressupõe a intencionalidade de prevê-lo nas especificidades dos diversos e diferentes momentos em que a criança utilizará cada arranjo espacial.

Pensar o espaço externo também é importante e necessário à medida que é preciso prepará-lo para ser explorado pela criança. Exige, assim, o planejamento da construção do parque infantil, do pátio, do tanque de areia, de espaços para o contato com os elementos naturais, como a terra, a grama, as árvores. Nesse ambiente-espaços, as crianças poderão experimentar sensações, sentindo texturas, desenvolvendo e aprimorando seus movimentos, correndo, saltando, pulando e rolando. Constitui-se, assim, de espaços promotores de diferentes relações e de aprendizagens múltiplas potencializadas. Lima diz-nos:

É num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. Ela deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer. [...]. Por isso, o espaço em que se vive, ou o espaço que a memória preserva, funde em si tanto o calor do ambiente e a cor das paredes quanto a alegria e a segurança que nele sente. (LIMA 1989, p. 13).

O conceito de espaço expresso por Lima (1989) pode ser compreendido como material e relacional, o qual atua como um pano de fundo, uma moldura que pode ou não, produzir e marcar sensações que se perpetuam ao longo da vida, dito de outra forma:

O espaço não é apenas o lugar da imaginação poética: ele é também fruto de conhecimentos objetivos, lugar de relações vitais e sociais concretas, e determinado por elementos materiais que modificam a sua natureza e qualidade. [...] O espaço, portanto, existe sempre conjugado a um ambiente, assim como o ambiente não existe sem estar ligado a um espaço. Contudo não é uma relação linear e biunívoca: um espaço pode resultar em ambientes diferentes, assim como ambientes similares não significam espaços iguais. (LIMA 1989, p. 14).

Essa relação entre a criança e o espaço é apontada por Lima (1989) como uma questão importante, por isso a necessidade de atenção em relação ao processo de interação da criança com o espaço no qual ela se insere. O espaço, cuidadosamente planejado, ainda pode ser potencializado quando o professor observa como as crianças interagem com os arranjos das mobílias, dos objetos, dos brinquedos, dos corredores, dos refeitórios e dos pátios; onde permanecem durante o período em que estão nas instituições de educação infantil.

Forneiro (1998) aponta que ao tratarmos das terminologias de ambiente e espaço, geralmente o fazemos de maneira equivalente ou similar. Afirma, no entanto, que podemos estabelecer uma diferenciação entre eles, não esquecendo, porém, sua característica de indissociabilidade. A mesma autora refere-se ao espaço considerando-o nos seus aspectos físicos, ou seja, são os locais para o desenvolvimento das atividades, o conjunto de objetos, os materiais didáticos, a mobília, e a própria decoração. Enquanto que o ambiente é formado pelo conjunto dos elementos que compõem o espaço físico e, ainda, pelas relações interpessoais

nele desenvolvidas – entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre as crianças e o meio social.

Vejam, então, que nos estudos de Forneiro (1998) o espaço se refere aos aspectos físicos, compreendendo os locais para o desenvolvimento das atividades e as suas características, o conjunto de objetos, os materiais didáticos, a mobília, e a própria decoração, enquanto que o ambiente é formado pelo conjunto do espaço físico e as relações interpessoais que nele ocorrem. Ambiente é, assim, um conceito mais abrangente, compreendendo os aspectos físicos, funcionais e relacionais.

O estudo até aqui realizado permite argumentar que tratar do ambiente e do espaço, de forma fragmentada ou isolada, envolve uma perspectiva de atuação na educação infantil descomprometida com a indissociabilidade entre esses dois elementos. Por essa razão, na análise dos dados coletados em pesquisa empírica, envolvendo estudo documental e a aplicação de questionários, o ideal seria ter como categorias de análise as seguintes dimensões para a organização do ambiente e do espaço: a física, a temporal, a funcional e a relacional (FORNEIRO, 1998). No entanto, considerando que a dimensão relacional somente pode ser captada no movimento cotidiano onde acontece a realização das atividades nas instituições de educação infantil, não poderemos tratar dela diretamente, pois a investigação não envolve a observação direta do trabalho pedagógico.

Além dessa delimitação, para marcar ainda mais a diferenciação entre ambiente e espaço, propomos a inserção do qualificativo pedagógico no termo espaço. Derivado de Pedagogia, ciência que trata do estudo da educação e da instrução (LAENG, 1973, GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987), o termo pedagógico, neste trabalho, refere-se ao que é próprio do contexto intencionalmente planejado e construído em favor dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O espaço pedagógico é caracterizado, então, pela organização e estruturação das dimensões físicas, funcionais, relacionais e temporais, qualificando-se pelo planejamento de cada uma delas, de forma indissociada, para o desenvolvimento das atividades vistas à aprendizagem. Quando falamos em espaço pedagógico, portanto, nos referimos às condições que envolvem os arranjos diversos, a forma como estão distribuídos os objetos, as mobílias, os materiais e os brinquedos. Compreende, ainda, as relações que ocorrem entre criança e criança, criança e adulto, criança e espaço e o tempo das atividades desenvolvidas pelas crianças.

3 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

As mudanças que ocorreram, no cenário da educação infantil, nas duas últimas décadas, possuem como marco a Constituição Federal de 1988. No Brasil dos anos de 1980, conforme aponta Machado (2000), reinava entre os militantes da educação infantil um forte desejo de que esta viesse a ser estendida a todos, desejo materializado no texto da Lei, em 5 de outubro de 1988. O artigo 208, inciso IV da Constituição assim declara: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” No parágrafo 2º, do artigo 211, assim expressa: “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.”

A inserção da educação infantil na Constituição de 1988 foi considerada uma vitória, alcançada em grande medida pela ação política dos movimentos sociais representados por diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área. O objetivo era assegurar o direito das crianças à educação, promovendo políticas nas quais ela se desvinculasse do caráter assistencialista que acompanhou sua trajetória histórica até então, atendendo especialmente as mães trabalhadoras, e passasse a ser um direito da criança.

Entretanto, o delineamento das políticas públicas para a educação infantil passa por movimentos de ordem econômica e social. Para compreender os desdobramentos de tais políticas, tomamos como marco inicial as discussões a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir desse encontro, os organismos internacionais como Banco Mundial (BIRD) e outras agências multilaterais adentram de forma decisiva na organização, construção e imposição de “pacotes” de orientações, nos marcos do neoliberalismo, para educação dos países da América Latina, incluindo o Brasil. Essa intervenção altera o cenário da educação brasileira, na qual vinha sendo discutida e construída uma escola idealizada no modelo democrático, nutrido e defendido por amplo movimento dos educadores desde o final da década de 1970. Peroni (2003) aponta que nos anos de 1980, culminando com o período da constituinte, as políticas educacionais tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e da implantação da gestão democrática, centrada na formação do cidadão. A autora expressa, no entanto, que esse quadro vai se modificar nos anos de 1990, passando a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, deslocando o eixo das preocupações para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de

qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização de serviços (PERONI, 2003). O discurso educativo neoliberal efetiva-se pela via das políticas e chega à escola, aos professores, aos alunos e às práticas.

Na década de 1980, os interlocutores das discussões e ações voltadas à educação eram os setores organizados da área, por meio das associações científicas e sindicais. A partir de meados da década de 1990, esse diálogo foi minimizado e o governo federal passou a priorizar outros interlocutores para a elaboração de suas políticas, denominados por Durli (2007), de intelectuais coletivos internacionais.

Essa parte do trabalho trata, em linhas gerais, dos ordenamentos provenientes de documentos do Banco Mundial, que anunciam a educação como “estratégia de desenvolvimento”, e dos desdobramentos que ocorreram a partir deles por meio das políticas públicas educacionais. No segundo momento, trataremos dos ordenamentos das políticas públicas para a educação infantil, focando as principais estratégias desenvolvidas a partir dos anos de 1990 no país. E, por fim, trabalhamos com os documentos norteadores para organização dos espaços pedagógicos.

Entender a lógica que orienta, de modo geral, as políticas educacionais permite melhor compreensão das proposições para a educação infantil construídas no país a partir da década de 1990. A análise dos textos legais, orientadores dessa etapa da educação básica, pode expressar a mesma lógica ou apresentar rupturas dessas proposições.

3.1 A ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PAÍS A PARTIR DE JOMTIEN

Estudos de Barreto (2003), Campos (2008), Krawczyk, Campos e Haddad (2000), apontam que a Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada e organizada pelo próprio Banco Mundial, por meio da Organização das Nações para a Infância (Unicef) e pelos Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), representou o compromisso dos governos com a Declaração Mundial e, também, um marco na garantia de uma educação básica de qualidade.

A Conferência configurou-se como um ponto de partida para a efetivação de políticas educacionais no mundo inteiro, propondo uma visão ampliada de educação básica que incluía crianças, jovens e adultos, começando com o nascimento e estendendo-se pela vida toda. De

acordo com Krawczyk, Campos e Haddad (2000), a partir desse encontro, a educação voltou a constar nas agendas nacionais e internacionais como tema central das reformas políticas e econômicas, sendo fortemente direcionadas, tanto na definição de prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores, principalmente o Banco Mundial, com a seguinte defesa:

La educación es un instrumento importante para el desarrollo económico y social. Es un elemento crucial de la estrategia del Banco Mundial para ayudar a los países a reducir la pobreza e mejorar los niveles de vida mediante el crecimiento sostenible e la inversión en el capital humano. Esta doble estrategia exige que promueva el uso productivo de la mano de obra, que es el principal activo de los pobres, y se suministren servicios sociales básicos a los pobres. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 21).

Dessa premissa anunciada pelo Banco Mundial, os ordenamentos passam a se configurar no cenário do campo educacional dos países do Caribe e América Latina. A educação como instrumento estratégico das políticas criadas pelos organismos internacionais com o objetivo de reduzir a pobreza e elevar o nível de “qualidade” das classes “menos favorecidas”. A educação como um direito de “todos”, como instrumento de potencializar o “desenvolvimento” econômico e humano.

Campos (2008) mostra que a partir desse ordenamento, foram produzidos vários documentos para a organização das reformas em curso na América Latina e Caribe: (i) Declaração de Santiago; (ii) Plano de Ação da II Cúpula das Américas; (iii) O documento fundador do Programa de Educação Iberoamericana (PIE/OEA); (iv) Agenda Iberoamericana para a Infância e a Adolescência (OEI); (v) Declaração de Lima (OEI); (vi) Plano de Ação da Agenda Iberoamericana (OEI); (vii) Declaração de Havana (OEI); (viii) Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC) e (ix) Modelo de Acompanhamento, Apoio, Monitoramento, Avaliação do PRELAC. Todos como mentores no desdobramento da organização e efetivação de políticas locais.

Em consonância com os preceitos do Banco Mundial, afirma Rosemberg (2002, p. 42), efetuou-se, na década de 1990, uma profunda reforma educacional, alinhada às orientações economicistas, conforme a nova ordem mundial, apresentando as seguintes características: focalização dos gastos sociais no ensino fundamental, em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação infantil; descentralização que se traduz em municipalização; privatização, mediante a constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais; a desregulamentação, no sentido de que o governo federal abre mão do processo, mas controla o produto, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados.

No Brasil, de acordo com Campos (2008), temos como marco das novas proposições para os ordenamentos das políticas públicas educacionais, sobre os ideários neoliberais de caráter mandatário inserindo-se como política local para a educação infantil: (i) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996); (ii) Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica (DCNEI/1999); Parecer CNE/CEB n. 22/98, assunto: Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Parecer CNE/CEB n. 04/00, assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB n. 01/99, assunto: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; (iii) Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.

As reformas na educação básica, segundo Campos (2008, p. 16), repercutiram em marcos regulatórios para a educação infantil. Se por um lado, a criança foi reconhecida como tendo direitos, entre estes, a educação; por outro, o papel do Estado no provimento desse direito foi sendo relativizado. Com a criação do Fundef²⁶ omitiram-se os recursos para a educação infantil os quais passam a ser alocados, privilegiadamente, no ensino fundamental.

A estratégia do Banco Mundial, ao focar os recursos apenas no ensino fundamental acarretou, em certa medida, um “abandono” às demais etapas da educação básica. A educação infantil embora reconhecida na LDB 9.394/1996, como a primeira etapa, é negligenciada pela falta de orçamento e de acompanhamento de sua implantação. As consequências desse “abandono” têm provocado um “mal-estar” das proclamações efetivadas na LDB e o que é realmente vivenciado.

Segundo Barreto (2003), as políticas e programas federais destinados à criança de zero a seis anos, especialmente nas áreas de educação, saúde e assistência social, centralizaram-se, no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, no “Programa Comunidade Solidária”, caracterizando uma tendência de desresponsabilização do Estado no financiamento e na oferta da educação infantil. A responsabilidade para os órgãos não governamentais e para a sociedade, por meio do voluntariado. A visão da educação infantil não como uma política de Estado, mas como uma política de “apelo à sociedade civil”, pode ser mais bem entendida, pelo que diz a LDB 9.394/1996. Segundo Almeida e Lara (2005),

A LDB tenta liberar o Estado da obrigação para com a Educação Infantil que, apesar de fazer parte da educação básica, é citada na Lei como direito, mas não obrigatório. [...], Outro ponto importante, que fica claro nos ditames neoliberais, é a questão da inversão do texto constitucional, no qual o dever da educação, que a princípio era do Estado, passou para a família. Todas as ações do governo para com a Educação

²⁶ Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que teve como foco o ensino fundamental público e foi constituído pela Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996 e regulamentada pela Lei n. 9.424, de dezembro do mesmo ano e pelo decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997 e sua implantação ocorreu em 1º de janeiro de 1998.

Infantil vão caracterizando a família como a principal responsável por esta e, desta forma vai cumprindo as metas do Estado. (ALMEIDA; LARA, 2005, p. 114).

Essa forma de conceber a educação infantil atende aos preceitos de políticas sob a ótica neoliberal, orientada pelos órgãos multilaterais. Essa orientação responsabiliza as famílias e subtrai a responsabilidade total do Estado das suas atribuições e competências. Entende-se que as políticas públicas privilegiam a focalização à pobreza, estimulam a participação da sociedade, tendo como centro o atendimento das necessidades básicas de nutrição e saúde, objetivando o “desenvolvimento infantil”. Sendo assim, entendemos que a lógica neoliberal ancora-se nos preceitos economicistas, elegendo o “amparo à infância” como uma estratégia para combater a miséria e as consequências por ela desencadeadas.

Estudiosos como Cerisara (2002), Cury (2002) e Barbosa (2006), têm denunciado, a partir de seus estudos, a precariedade dos direitos proclamados à criança como sujeitos de direitos e dos deveres não cumpridos da minimizada política do Estado. Aponta a falta de cumprimento da garantia ao direito à vaga, às condições de trabalho dos professores, à precariedade dos espaços destinados ao atendimento das atividades, à fragilidade das propostas pedagógicas.

3.1.1 As políticas públicas para a educação infantil a partir da LDB 9.394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, constitui-se em um marco importante às transformações promovidas na educação infantil, pois configurou embates políticos e ideológicos norteadores da organização das políticas públicas educacionais para o país a partir de então. De acordo com Rocha (apud PERONI, 2003), a elaboração da LDB iniciou-se em um momento privilegiado,

[...] quando a sociedade civil retomava a participação em instâncias de discussão até então restritas à sociedade política. “A primeira fase de elaboração da LDB, de dezembro de 1988 a dezembro de 1990, aconteceu plena de efervescência democrática, consagrando agentes coletivos oriundos da sociedade civil como co-autores da legislação”. Já na segunda fase, no período de fevereiro de 1991 a maio de 1993, ainda na Câmara dos Deputados, verificou-se um retorno à velha forma de fazer política. [...] (ROCHA apud PERONI, 2003, p. 79).

Esse retorno significou não o fim, mas a ruptura do processo de construção de políticas públicas que tinham como objetivo principal o ideário de uma escola baseada nos preceitos democráticos.

Cury (2002), ao analisar as ligações internacionais e a própria noção de educação básica a fim de contextualizar as políticas de avaliação, focalização, descentralização, desregulamentação e financiamento, aponta a educação infantil como a base da Educação Básica, ressaltando sua importância. Considera que a LDB 9.394/1996, nesse sentido, inovou profundamente, estabelecendo uma ruptura com o que determina toda a normatização educacional até então construída no país (CURY, 1998; SAVIANI, 1997).

No entanto, a conquista do reconhecimento, não foi suficiente para assegurar a efetivação dos direitos proclamados. A ruptura das discussões e da efervescência dos debates pelos agentes coletivos oriundos da sociedade civil implicou uma perda da continuidade do processo de organização das políticas públicas educacionais para a educação infantil. Ser considerada a primeira etapa da educação básica, embora importante, não foi suficiente. Precisaria, ainda, de outros suportes, como ações políticas que subsidiassem a sua implantação no campo das escolas regulares.

A Constituição Federal de 1988, de acordo com Cury (2002), criou no capítulo sobre educação, as condições para que a LDB assumisse o conceito de educação básica²⁷ já no parágrafo único do art. 11, ao assinalar a possibilidade do Estado e dos municípios se constituírem como um “sistema único de educação básica”. Todavia, a educação básica é um conceito, definido no art. 21, como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (CURY, 2002).

Cerisara (2002, p. 329) afirma que a versão final da LDB incorporou, na forma de objetivo proclamado, as discussões em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de zero a seis anos, além de possibilitar, aos profissionais que exercessem o magistério, o direito à formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.

Em suas pesquisas, Cerisara (2002) aponta como sendo objetivos proclamados na LDB 9.394/1996 para a educação infantil: o reconhecimento da criança como sujeito de direitos; a educação infantil como primeira etapa da educação básica; o dever do Estado para com ela; a

²⁷ De acordo com Cury (2008, p. 294), a expressão “educação básica” no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional. Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente.

especificidade da prática educativa, tendo o cuidar e o educar como processos indissociados e a exigência da formação para os profissionais que atuarem na educação das crianças de zero a seis anos. Essa autora, assim como os demais já citados, ressalta o fato de que pela primeira vez a legislação proclama a educação infantil como direito das crianças de zero a seis anos e dever do Estado. Esse fato denota tanto o reconhecimento da educação infantil nas suas especificidades quanto o seu caráter educativo, pois o:

[...] caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas ocorre a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. (CERISARA, 2002, p. 328).

Em relação à educação infantil, Saviani (1997) ressalta que embora a LDB 9.394/1996 (Seção II, artigo 29 a 31) represente um avanço, limitou-se a indicar, no artigo 29, a finalidade e a organização em creches, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos, no artigo 30.²⁸ Em relação à avaliação, destaca no artigo 31, que esta ocorrerá pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem objetivo de promoção. Não consta do texto nenhuma regulamentação no sentido de estabelecer exigências para a autorização, funcionamento e organização dessas instituições.

Por se constituir em uma inovação no âmbito da educação, esperava-se uma normatização mais consistente para a educação infantil em relação à implantação, organização e funcionamento. A educação infantil teve, de acordo com Saviani (1997), o mesmo tratamento dos demais níveis, figurando apenas nos artigos que estipulam a sua pertinência no âmbito dos sistemas de ensino. Esse tratamento é considerado pelo autor como:

[...] inteiramente satisfatório em relação aos níveis fundamental, médio e superior uma vez que a legislação anterior e a prática político-administrativa já os condicionava à autorização e controle público, a questão não é tão tranqüila no caso das instituições de educação infantil que se organizavam sob a modalidade de “cursos livres”. Aqui parece, teria sido desejável que fosse afirmada explicitamente a necessidade de autorização e acompanhamento por parte das autoridades educacionais como condição para abertura e funcionamento das escolas privadas de educação infantil. (SAVIANI, 1997, p. 211).

Cury (1998) também considera que a LDB inovou profundamente ao colocar a educação infantil como uma etapa da Educação Básica. Assim como Saviani, esse autor

²⁸ Nos anos de 2005 e 2006 houve a homologação de legislação específica que reduziu a idade para a permanência das crianças na educação infantil em razão da ampliação do ensino fundamental para nove anos, incorporando neste as crianças com seis anos de idade. Considerando que a maior parte dos artigos e livros consultados são anteriores ao fato, continuaremos a citar conforme os autores apresentam, embora isso não represente o desconhecimento da nova situação.

considera o ato como uma grande ruptura que a LDB estabelece em relação à normatização presente até então no país. A educação infantil passa a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Isso quer dizer que deixou de estar, prioritariamente, no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares. Acrescenta, ainda, que ao sair do campo de ação do Ministério da Assistência ela deixa de ter a pecha oficial de assistencialista, conquistando um espaço legal no campo da educação. Para Cury (1998, p. 13):

[...] os artigos referentes à Educação Infantil dentro do capítulo da Educação Básica ganharam uma seção própria, o que é uma dignidade do ponto de vista da construção jurídica. Esta dignidade própria está lá, nos seus objetivos: o desenvolvimento integral da criança até seis, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

A formação específica dos profissionais para atuar na educação infantil foi outra inovação incorporada pela LDB rompendo, de certo modo, práticas nas quais bastava gostar de criança para candidatar-se à função de ser professor nessa etapa de escolarização. Conforme trata o artigo 62, a formação desejada é a de nível superior, podendo ser aceita, no entanto, a de nível médio, na modalidade Normal. Oliveira (2007) aponta que os avanços também incidem sobre o aumento das

[...] responsabilidades das unidades escolares – creches e pré-escolas – e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares. [...] Define níveis de responsabilidade sobre a regulamentação da educação infantil-autorização, credenciamento, supervisão e avaliação institucional – dentro dos sistemas de ensino estaduais e municipais enquanto sistemas próprios ou integrados. (OLIVEIRA, 2002, p. 18).

Saviani (1997), Cury (1998), Oliveira (2007) e Cerisara (2002) são unânimes em reconhecer que a LDB 9.394/1996, representou um avanço significativo à educação infantil. Saviani (1997) e Cerisara (2002) apontam, no entanto, que poderia ter avançado mais no sentido de oferecer sustentação orçamentária, pois, para ambos, quanto ao financiamento para a educação infantil, a LDB foi omissa, deixando uma lacuna entre a proclamação dos direitos e a sustentação de recursos. Em relação ao tema, Cerisara (2002) afirma que:

Não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil. Neste sentido, pode-se dizer que naquilo que é essencial, a educação infantil foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico das creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação. O mesmo se pode dizer com relação à formação das professoras que atuam na área. (CERISARA, 2002, p. 330).

A indefinição da origem dos recursos que dariam sustentabilidade à educação infantil tem sido, até o presente momento, um dos entraves pelos quais as próprias políticas públicas apresentadas desde a promulgação da LDB 9.394/1996 vêm encontrando para efetividade do proposto no que diz respeito ao atendimento das reais necessidades de fiscalização, organização, construção e orientação das propostas pedagógicas orientadoras dessa etapa de escolaridade, bem como da formação adequada dos profissionais da educação que nela atuam.

Outro marco importante na constituição de políticas públicas educacionais para Educação infantil foi o Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com Saviani²⁹ (2008), foi apresentado pelo MEC no final do primeiro semestre de 1997, onde foi divulgado como proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos. Considerava-se desejável para a época, um amplo processo de consultas e debates, o que, no entanto, foi considerado como inviável pela rigidez dos prazos. Saviani (2008) afirma que o PNE foi um marco constitutivo das políticas emanadas no governo Fernando Henrique Cardoso, no que concerne à educação infantil, estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para dez anos.

Baseando-se nos objetivos do PNE, o MEC definiu sua Política Nacional de Educação Infantil. O documento apresenta um diagnóstico que procura evidenciar suas ações pautadas na necessidade de organização da educação infantil alicerçada nas “condições de vida e desenvolvimento das crianças”. O PNE fundamenta que:

[...] a pobreza, que afeta a maioria delas, que retira de suas famílias as possibilidades mais primárias de alimentá-las e assisti-las, tem que ser enfrentada com políticas abrangentes que envolvam a saúde, a nutrição, a educação, a moradia, o trabalho e o emprego, a renda e os espaços sociais de convivência, cultura e lazer. Pois todos esses elementos constitutivos da vida e do desenvolvimento da criança. O efeito sinérgico de ações na área da saúde, nutrição e educação está demonstrado por avaliações políticas e programas. Daí porque a intervenção na infância, através de programas de desenvolvimento infantil, engloba ações integradas de educação, saúde, nutrição e apoio familiar são vistos como um importante instrumento de desenvolvimento econômico e social. (BRASIL, 2001).

Os preceitos anunciados no PNE reforçaram o compromisso assinado em Jomtien, efetivando ações pautadas em políticas de atendimento para o “desenvolvimento da criança” sob uma ótica economicista. Segundo Saviani (2008, p. 188), uma análise do conjunto do documento permite concluir que a proposta do Plano se limitou a reiterar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC implicada na compressão dos gastos públicos, na transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção

²⁹ Saviani (2008), no livro *Da nova LDB ao FUNDEB*, apresenta uma importante discussão sobre a elaboração do PNE, mostrando as propostas organizadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso e as Diretrizes e Metas do Plano Nacional de Educação proposta pela oposição.

do ensino para estados, municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, configurando o que se convencionou denominar de descentralização. Nesse processo, a união assumiu as atribuições de controle, avaliação e direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar.

A “desresponsabilização” da União com recursos financeiros para investimento e manutenção da educação agrava ainda mais as condições de oferecimento e sustentação da educação infantil que, diante do contexto histórico, estava (está) desassistida na estruturação de espaços adequados, no atendimento das condições materiais, na formação de professores, entre outros aspectos. A implantação da primeira etapa da educação básica foi (é) negligenciada pela falta de recursos e pelas políticas educacionais do MEC.

A negligência é evidenciada quando, de acordo com Saviani (2008, p. 191), pode-se observar que as metas do PNE restringem-se, via de regra, às atividades de elaboração de documentos, definição de diretrizes, estabelecimento de norma e organização de sistemas de informações.

Portanto, os documentos oficiais emanados a partir da configuração do PNE, pelo MEC não desconsiderando sua importância e relevância como política de ações, não visa uma proposta mais efetiva de ordenamentos que pudessem configurar de onde viriam e como seriam distribuídos os recursos para o investimento e estruturação da educação infantil.

Valente e Romano (2002) apontam que o PNE não passou de uma “carta de intenção” para educação infantil, pois vetaram as metas que ampliariam o atendimento em creches e pré-escolas dentro de um determinado prazo e as verbas para a educação das quais seriam alocados recursos para a educação infantil. Isso dificultou o cumprimento dos objetivos, pois metas e ações tornaram-se inviáveis em decorrência dos cortes de recursos financeiros.

Tanto a LDB 9.394/1996 quanto o PDE, as discussões e movimentos sociais e políticos que se deram entorno deles, podem ser considerados basilares para a compreensão das mudanças ocorridas na educação brasileira, de modo geral, e na educação infantil, de modo particular. Com base nos princípios macro, instituídos por eles, foram construídos os documentos específicos norteadores da educação infantil no país que analisaremos nesta parte do trabalho. Considerando, pois, a importância da LDB 9.394/1996 e a proliferação de orientações emanadas dos órgãos oficiais a partir de então, tomamos como recorte temporal para a coleta e classificação dos documentos o período de 1996 a 2008.

3.2 OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

A partir da LDB 9.394/1996, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) criou vários documentos orientadores e mandatários da organização da educação infantil. Para este estudo, interessam-nos, de modo particular, aqueles que tratam da organização dos espaços, selecionados e citados em ordem cronológica, conforme segue: i) Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – volume II de 1998a; ii) Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de 1998c; iii) Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil de 2006.

O foco da pesquisa é analisar como os documentos instituídos tratam da construção e organização dos espaços pedagógicos das instituições de educação infantil.

3.2.1 Os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil e a organização dos espaços pedagógicos

O primeiro documento a tratar da especificidade dos espaços para a educação infantil foi o Subsídio Para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (SCFIEI) criado pelo MEC, por iniciativa da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), Diretoria do Departamento de Política da Educação Fundamental (DPE) e a Coordenadoria Geral de Educação Infantil (Coedi) em 1998.

Trata-se de um documento organizado em dois volumes: Subsídio para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil volume I e II. O primeiro trata dos fundamentos legais sobre a regulamentação da educação infantil, envolvendo princípios e orientações gerais, considerações a respeito da formação do professor e a inclusão de sugestões de roteiro de elaboração norteando a construção de anteprojeto. Está dividido em três partes ou capítulos, tratando destacadamente sobre: (i) Fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a educação infantil; (ii) Considerações sobre a regulamentação para a formação do professor de educação infantil; (iii) Referenciais para a regulamentação das instituições de educação infantil.

O segundo volume do documento está dividido em oito partes ou capítulos, a saber: (i) A educação infantil como direito; (ii) Histórico e perspectivas do projeto *Estabelecimento de Critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*; (iii) Situação atual da educação infantil no Brasil; (iv) A regulamentação da educação infantil; (v) Educação infantil e propostas pedagógicas; (vi) Educação infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil; (vii) Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil; (viii) O espaço físico nas instituições de educação infantil. Nos capítulos são discutidos aspectos legais e pedagógicos considerados relevantes ao momento histórico vivenciado pela educação infantil no Brasil.

Organizado por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os Estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação dos dirigentes do MEC tem como objetivo declarado contribuir para a construção de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil, tendo como coordenadora geral, Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto.³⁰

De acordo com Malvezzi (apud BRASIL, 1998c), uma das colaboradoras na elaboração deste documento, o objetivo foi,

[...] garantir o caráter educativo, a qualidade e a equidade no atendimento em creches e pré-escolas, por meio da definição de subsídios e de referenciais que possibilitem a implementação de padrões básicos relativos à: educação infantil e propostas pedagógicas; à educação infantil e a saúde; à estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil; ao espaço físico nas instituições de educação infantil e, finalmente, uma discussão sobre a regulamentação da formação do professor de educação infantil. (MALVEZZI apud BRASIL, 1998, p. 19).

As discussões apresentadas no documento retratam a preocupação em evidenciar as conquistas legais, nas quais a educação infantil é compreendida como dever do Estado e um direito da criança, mostrando a relevância da regulamentação desta que é considerada a primeira etapa da educação básica. Defendem a construção de propostas pedagógicas para nortear o processo educativo, considerando a organização dos espaços físicos e do funcionamento das instituições como uma das metas a serem avançadas, explicitando critérios

³⁰ De acordo com Farias e Palhares (2005), Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto Coordenadora do COEDI, desde 1994 do MEC, vinha magistralmente orquestrando uma política plural para a área, com a participação dos mais diferentes segmentos da sociedade e produzindo documentos, realizando seminários, debates e contribuindo para o amadurecimento das pessoas envolvidas com a educação infantil brasileira. Com a ruptura do processo e a entrada dos organismos internacionais na determinação de políticas públicas para educação em 1998 foi afastada da coordenação dos trabalhos.

que atendam às condições do trabalho docente e à qualidade de permanência das crianças nas instituições.

O documento expressa uma concepção de criança, enfatizando suas necessidades mediante o reconhecimento de que elas são seres em pleno desenvolvimento, com especificidades peculiares próprias, aprendendo a ser e a conviver consigo e com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual. De acordo o SCFIEI, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Sendo assim, o papel do professor está definido como coautor na elaboração do trabalho conjunto, legitimando os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas.

Dos oito textos apresentados, quatro referem-se às questões do espaço, ressaltando a organização, a qualidade e a estrutura. No texto três, *Situação atual da educação infantil no Brasil*, elaborado por Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, encontramos a preocupação sobre a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil. A autora aponta que a falta de organização, de recursos técnicos e financeiros necessários, contribuiu para que o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade fosse expandido de maneira desordenada, sem critérios de qualidade e planejamento por todo o Brasil.

No texto seis, *Educação Infantil e Saúde* considera-se o estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil; escrito por Marina Marcos Valadão, cita como princípios básicos, a promoção do usufruto do direito à saúde na infância, sem desconsiderar a importância do crescimento e do desenvolvimento humano em um ambiente permeado pelo cuidado, vinculado ao ensino. Para Valadão (1998, p. 81), “[...] ao cuidar ensinamos, desde a primeira infância.” Considera-se a adequação e a segurança do espaço físico, da mobília, das questões estéticas que o formam um conjunto de ações do pensar e do fazer pedagógicas para atender às necessidades e especificidades da educação infantil.

No texto sete, *Estrutura e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* assinado pela professora e pesquisadora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, abordou-se a preocupação com as questões ligadas ao espaço físico. A autora defende que este deve ser qualificado por uma proposta pedagógica concebida pelos professores, elaborada, pensada e planejada a partir do projeto educativo das instituições de educação infantil.

O texto oito, *O Espaço Físico nas Instituições de Educação Infantil*, redigido pela pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria, enfatiza a questão do espaço físico na organização do trabalho pedagógico, mostrando definições e concepções que o cerceiam. Nesse sentido,

tratou de questões, como as dimensões do espaço, a estrutura interna e externa, as relações estabelecidas entre as crianças, crianças e adultos, os elementos como brinquedos e mobílias que fazem parte, entre outros não menos importantes e que se encontram no cenário das instituições destinadas ao atendimento das crianças de zero a seis anos de idade.

No documento, encontraram-se 65 vezes a referência ao termo espaço, 19 vezes espaço físico, 20 vezes a palavra ambiente e 5 vezes o termo ambiente físico. A quantidade de vezes que os termos foram referenciados expressa a importância da temática nas questões ligadas à educação infantil. Anuncia, também, em conformidade com os estudos teóricos, uma diferenciação entre os termos espaço e ambiente.

3.2.2 A concepção de organização dos espaços pedagógicos nos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil

Nessa parte buscamos compreender como o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil expressam a concepção e o conceito de ambiente e espaço e as orientações que subsidiam as práticas para organização dos espaços das instituições de educação infantil.

A constatação de que o conceito de espaço é empregado em contextos diferenciados e denotando abrangências igualmente distintas, aponta para a necessidade de retomá-lo a partir das expressões do documento denominado SCFIEI. Nele, as referências ao espaço vêm delimitadas pelas denominações ambiente/ambiente físico e espaço/espaço físico. Embora os subsídios alertem para que essas dimensões façam parte dos estudos, do planejamento de políticas de efetivação para a construção e organização dos ambientes e espaços das instituições de educação infantil, é importante tentar compreender o que expressam. A princípio, parece-nos que tais denominações são tratadas como sinônimas e, na tentativa de compreendê-las, exploramos o documento.

A denominação de ambiente está expressa no documento como um conceito que envolve dinamicidade na sua organização, envolvendo espaços diversos na instituição, ou seja, o ambiente é considerado em uma dimensão mais ampla que o espaço, conforme expressa o excerto abaixo:

[...] o ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas (os) professoras(es), organizando o espaço e o tempo adequadamente para o convívio de todos os usuários e envolvidos. Desta maneira, as instituições de educação infantil estarão em permanente movimento, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia. (BRASIL, 1998a, p. 96).

Outra questão importante, que é possível depreender do SCFIEI, e mesmo dessa citação, refere-se à responsabilização do professor quanto à organização do espaço, como se ela estivesse atrelada exclusivamente à sua boa vontade, independentemente das condições físicas e materiais que a cerceiam e determinam. Esse protagonismo docente, em muitos contextos considerados como um fator de valorização do profissional, a nosso ver, confere ao professor uma responsabilidade que não lhe pertence integralmente, pois antes dele dedicar-se a essa organização o Estado é quem deve suprir as condições estruturais que potencializarão ou não a promoção de uma escola adequada ao atendimento das crianças.

A responsabilidade de organização das estruturas físicas que correspondem ao espaço, no que diz respeito às reformas, ampliações e construções é do Estado, é a partir das estruturas básicas que o professor organiza o espaço pedagógico. Portanto, a altura das janelas, a dimensão das salas, dos corredores, dos banheiros, bem como o tipo de mobiliário e materiais que é ofertado pelo Estado, estará ou não, contribuindo para um espaço mais pedagógico, adequado, que atenda às reais necessidades das crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No que diz respeito ao uso da denominação ambiente físico, cita que:

[...] as crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil um ambiente físico e humano, por intermédio de estruturas de funcionamento adequados, como enfatizado em outros textos desta publicação, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. (BRASIL, 1998a, p. 68).

Aqui o ambiente físico é tomado como estrutura material e humana, estabelece relações de convívio e conforto entre os inseridos nesse contexto. Prioriza a estrutura de funcionamento, ressaltando certa preocupação com a intencionalidade das atividades ofertadas. Demonstra que, mediante planejamento, pode ocorrer a acessibilidade aos bens culturais e educacionais, isso significa a construção de um projeto pedagógico voltado e baseado nos preceitos democráticos que a sociedade almejava, expressando assim, uma aceção de ambiente físico mais amplo e complexo.

A aceção de espaço físico pode ser compreendida como dimensão macro e micro, simultaneamente, parecendo-nos que essa forma de concebê-los não está clara. O próprio documento reconhece que:

[...] o espaço físico da instituição, o tamanho e arranjo espacial de suas salas são fatores que favorecem maior ou menor oportunidades para interações, sendo a organização do espaço um exemplo vivo da proposta pedagógica concebida pelos professores. (BRASIL, 1998a, p. 91).

Consideramos a definição dos conceitos de ambiente e espaço imprescindíveis para o desenvolvimento das várias organizações presentes nos contextos do trabalho das instituições de educação infantil. Entretanto, os documentos oficiais, orientadores das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil, não possibilitam uma distinção clara. A referência ao tratar do espaço físico e sua constituição é que este,

[...] contenha equipamentos e mobiliários adequados. Neles é necessária a observância de exigências técnicas quanto ao tamanho, ventilação, som e iluminação dos aposentos. Não devem existir barreiras arquitetônicas para os deficientes físicos e há necessidades especiais nas turmas regulares. Cada proposta pedagógica exige a presença de determinados materiais para as atividades e brincadeiras: jogos, papel, tinta, argila, livros infantis, aparelhos de som e imagem e outros recursos. (BRASIL, 1998a, p. 91).

O documento apresenta orientações e considera a preocupação com a interação das crianças com o espaço, criança/criança, criança/adulto, para isso sugere que estes precisam contemplar o convívio/confronto de crianças de várias idades e de vários tipos de adultos. Além das possibilidades de interação entre crianças e adultos o espaço exige cuidados e especificidades que podem promover a interação da criança com o mundo externo, permitindo a visualização do que se passa lá fora: olhar a chuva, o sol, a neblina, os transeuntes, os animais; isto e muito mais pode ser considerado parte da organização, da rotina e processo educativo que se desencadeia na educação infantil.

A adequação do mobiliário é outra questão extremamente relevante e, ao contrário da percepção que muitas escolas desenvolvem, é necessário planejá-lo considerando tanto as necessidades das crianças quanto as dos professores. Os móveis “grandes” e “pequenos” devem conviver no mesmo espaço, uma vez que a criança não terá, no convívio social mais amplo e familiar, uma estrutura sempre adaptada às suas necessidades. Ainda que não suficiente, o documento revela um avanço na preocupação com essa organização:

[...] as instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras (daí o jogo e a brincadeira serem essenciais nesta fase da vida), permitindo o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações. (BRASIL, 1998a, p. 95).

Mesmo o termo espaço sendo bastante citado no documento, não há uma definição precisa para ele, já que se observam conceitos que enfatizam aspectos da organização, em uma dimensão mais alargada, ou seja, espaço e espaço físico podem ser utilizados, em

determinados momentos, para designar além da estrutura material, a relacional e a funcional da instituição. Em outros momentos, refere-se às pequenas organizações das questões materiais, restringindo-se a parte física ou tratando dos arranjos de sala, dos banheiros, do refeitório, das mobílias, decoração, brinquedos e toda sua disposição, conforme se constata na citação: “[...] os espaços organizados devem dispor de boas condições de higiene nos sanitários, nos locais de atividades, no preparo de alimentos e na limpeza das roupas e dos brinquedos e demais objetos usados pelas crianças.” (BRASIL, 1998a, p. 91).

Apesar de o documento mostrar-se pouco preciso, na sua definição em relação às denominações de ambiente/ambiente físico e espaço/espaço físico, ele trouxe para o debate a preocupação com a organização de políticas públicas que pensassem o espaço a partir de uma perspectiva pedagógica. A inserção de tal preocupação representa um avanço no sentido da construção de instituições que considerem as especificidades e necessidades infantis.

O último texto apresentado no SCFIEI aborda 70 questões elaboradas em forma de perguntas, contribuindo para uma análise de como deveriam constituir-se os espaços pedagógicos das instituições de educação infantil. Entre elas, destacamos aquelas que consideramos mais significativas ao estudo:

[...] O espaço permite flexibilidade para a organização de novas experiências?
 O espaço permite flexibilidade para variar a organização das turmas (homogêneas e/ou mistas de idade)?
 A organização do espaço possibilita à criança ficar sozinha quando desejar?
 A organização do espaço favorece o convívio das crianças maiores com as menores?
 A organização do espaço favorece o convívio das crianças portadoras de necessidades especiais com as outras? [...]
 Existe espaço suficiente para atividade e para repouso das crianças e adultos? [...]
 A decoração e o mobiliário garantem um trabalho pedagógico de qualidade?
 As janelas estão na altura das crianças para que elas possam olhar o que existe do outro lado? [...]
 Tem biblioteca ambientada adequadamente para os adultos? [...]
 Tem local para os adultos fazerem seus planejamentos, relatórios, reuniões, cursos, educação continuada, oficinas, entrevistas com pais com mobiliário adequado? [...]
 Tem espaço (interno e externo) adequado para os bebês conviverem entre eles e se movimentarem? [...]
 O tamanho do espaço comporta adequadamente a quantidade de crianças usuárias?
 (BRASIL, 1998a, p. 91).

Essas considerações e orientações são pertinentes e necessárias como proposta de desenvolvimento para a organização do trabalho nas instituições de educação infantil. A forma como o espaço está posto, é premissa para construção de um espaço pedagógico.

As condições que são ofertadas ou negligenciadas na estruturação do espaço interferem nas possibilidades da constituição de um ambiente. Considerando os conceitos de espaço e ambiente defendido por Forneiro (1998), o ambiente é caracterizado pelas condições

físicas, relacionais, funcionais e temporais, dessa forma, o espaço não é apenas um lugar, mas condição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, das interações e aprendizagens.

Para Cerisara (2002), Faria e Palhares (2007) as dificuldades entre o proposto e o vivido e a efetivação das políticas públicas para a educação infantil está principalmente na falta de recursos financeiros e na qualificação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação.

3.2.3 Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e a organização dos espaços pedagógicos

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi construído no ano de 1998, na ampliação das ações governamentais oriundas do governo Fernando Henrique Cardoso, quando as orientações dos organismos internacionais delineavam as discussões sobre a política educacional. De acordo com Cerisara (2002), é um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, criado para atender especificamente a educação infantil. É preciso verificar, no entanto, em que medida ele efetivamente garante as especificidades anunciadas e defendidas, considerando, especialmente, esse contexto de influência.

A versão final desse documento está estruturada em três volumes: *Introdução; Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo*. Cerisara (2007) ressalta que esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas a cada um dos eixos: formação pessoal e social, identidade e autonomia e conhecimento de mundo e à criança com as seguintes partes: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia.

O primeiro volume do RCNEI, denominado *Introdução*, apresenta um texto bem cuidado esteticamente, com especial destaque às belíssimas fotografias, presentes nos três volumes, que revelam a diversidade cultural das crianças brasileiras, nem sempre contempladas pelo documento (CERISARA, 2002).

Em relação ao conteúdo, verificou-se o avanço de conceitos importantes em relação à delimitação da especificidade da educação infantil pontuando com ênfase: a criança, o educar, o cuidar, o brincar, as relações creche-família, o professor de educação infantil, o educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Salientam, ainda, as

condições internas e externas, destacam vários itens, como a organização do espaço e do tempo e a parceria com as famílias.

O segundo volume, *Formação Pessoal e Social*, contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, valorizando sua inserção social e os processos de aprendizagens desenvolvidos a partir das capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Trabalha elementos importantes que estão presentes ao longo do desenvolvimento infantil, como a imitação, o brincar, a oposição, a linguagem e apropriação da imagem corporal, elementos base da construção e desenvolvimento de um currículo para a educação infantil. Nesse volume encontramos a seguinte afirmação: “[...] a instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades de aprendizagem.” (BRASIL, 1998b, p. 27). Apresenta, ainda, orientações didáticas para cada elemento já citado, bem como orientações gerais para os professores envolvendo certa organização da distribuição do tempo, configurando uma rotina escolar.

O terceiro volume, *Conhecimento de Mundo*, apresenta seis subeixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e, por fim, a linguagem matemática. A fundamentação teórica está dividida em duas partes: a primeira envolvendo especificidades sobre os três primeiros anos de vida; a segunda, sobre as crianças de faixa etária de quatro a seis anos. Os objetivos seguem a mesma ordem e organização. Em relação aos conteúdos, há encaminhamentos de como devem ser estruturados, mas não os define, apresentam linhas norteadoras, no entanto, não há um aprofundamento dos conceitos nem das bases teóricas que poderiam contribuir com o trabalho de uma proposta pedagógica para educação infantil.

O RCNEI (BRASIL, 1998b) expressa a necessidade de a criança interagir com as mais diferentes linguagens, com outras pessoas e com o meio em que vive, para que assim possa construir o conhecimento. Para isso, é imprescindível que haja riqueza e diversidade de experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras, sejam voltadas às aprendizagens que ocorrem por meio da intervenção do professor, do meio ambiente e do espaço.

Em relação à caracterização das instituições de educação infantil, orienta que devem se tornar acessíveis a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, pois os elementos da cultura enriquecem o desenvolvimento e promovem a inserção social das crianças. Desse modo, cumpre o seu papel socializador, propiciando a construção da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas. Primar por condições de aprendizagens mediante

atividades que envolvem brincadeiras e naquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou, ainda, nas aprendizagens orientadas pelos adultos, é outro fator que destaca.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 30), o papel do professor é mediar as situações entre crianças e objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas da criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos dos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil, o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

No documento foram encontradas 146 vezes a referência ao termo espaço, 8 vezes espaço físico, 43 vezes a palavra ambiente e 26 vezes o termo ambiente físico. Considera-se, então, a partir dos estudos em Forneiro (1998), que as terminologias utilizadas podem ser entendidas como sinônimas, uma vez que não apresentam diferenciação entre si.

Em relação ao tema deste estudo, o documento contempla questões que dizem respeito à versatilidade do ambiente e do espaço, à organização dos diferentes e diversos materiais e objetos que o compõem, à estrutura física da instituição de educação infantil, principalmente, as salas, o pátio e o parque infantil.

3.2.3.1 A concepção de organização dos espaços pedagógicos nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil

Os três volumes do RCNEI trabalham com as denominações ambiente/ambiente físico e espaço/espaço físico e, do mesmo modo como ocorrem nos demais documentos, não apresentam uma conceituação clara desses termos. Nosso esforço é tentar compreender como os conceitos vão sendo tecidos no corpo do texto, uma vez que acreditamos que não há uma diferenciação clara entre os termos “ambiente” e “espaço”. Ressaltamos e buscamos essa diferenciação, tomando como parâmetro os estudos de Forneiro (1998), que a considera fundamental, pois possibilita a compreensão, por parte dos professores, das especificidades de cada um e sua importância para a prática pedagógica. Para a construção de uma concepção de “espaço pedagógico” pelo professor essa diferenciação é fundamental.

A dimensão do conceito de ambiente/ambiente físico e espaço/físico, no documento, está relacionada à prescrição e adoção de atitudes e procedimentos de cuidado, segurança, conforto e proteção. Nesse aspecto, no texto do RCNEI está dito que:

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, **os professores** oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos. (BRASIL, 1998b, p. 51, grifo nosso).

Em outro momento do texto, onde são abordadas as condições para o desenvolvimento do trabalho com as crianças de zero a seis anos, está explícito:

[...] o **espaço** na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o **espaço** seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. Particularmente, as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um **espaço** especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para a movimentação corporal ou ambientes para aconchegos e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o **espaço**. Nas salas, a forma de organização pode comportar **ambientes** que permitam o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como por exemplo, **ambientes** para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc. (BRASIL, 1998b, p. 69, grifo nosso).

Essa citação tenta expressar as condições do ambiente e do espaço a partir de uma ideia de vitalidade. Um lugar onde professor e criança vivenciam suas experiências, e aprendizagens. Mostra a importância da organização das possibilidades dos diferentes espaços que compõem as instituições de educação infantil. No entanto, evidencia claramente que trata as terminologias “ambiente e espaço” como sinônimas. Ambientes para jogos, artes, faz de conta, leitura, são espaços específicos organizados com materiais e objetos adequados que favorecem a construção do ambiente.

No livro do RCNEI intitulado *Conhecimento de Mundo* há uma sugestão de currículo apresentada em seis grandes subeixos, a saber: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade. Apresenta proposições orientadoras no sentido de definir os conhecimentos que devem ser trabalhados e, também, sugestões para a organização do ambiente e do espaço. As propostas, a nosso ver, são fragmentadas, não apresentam uma lógica de continuidade para o trabalho nos ensalamentos definidos. Percebemos a falta de

organicidade tanto entre as propostas para cada um dos níveis quanto internamente em cada uma delas.

As questões de ambiente e espaço também são tratadas nesse documento, conforme apresentamos na sequência:

[...] um **ambiente** aconchegante, livros de diversos gêneros, de diferentes autores, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, suplementos, trabalhos de outras crianças, etc. [...]

Para o desenvolvimento do jogo da escrita: no ambiente criado para os jogos de mesa, podem-se oferecer jogos gráficos, como caça-palavras, forca, cruzadinhas etc. Nesses casos, convêm deixar à disposição das crianças cartelas com letras, letras móveis etc. [...]

Faz-de-conta: A criação de **ambientes** para brincar no interior ou fora da sala possibilita a ampliação contextualizada do universo discursivo, trazendo para o cotidiano da instituição novas formas de interação com a linguagem. Esse **espaço** pode conter diferentes caixas previamente organizadas pelo professor para incrementar o jogo simbólico das crianças, nas quais tenham diversos materiais gráficos, próprios às diversas situações cotidianas que os **ambientes** do faz de conta reproduzem, como embalagens diversas, livros de receitas, blocos para escrever, talões com impressos diversos etc. (BRASIL, 1998b, p. 153, grifo nosso).

No último trecho da citação supracitada, na passagem da primeira oração para a segunda, está apresentada a evidência irrefutável de que ambiente e espaço são tratados como sinônimos. O que é, afinal, ambiente e espaço nesses documentos? O que os constituem? Que implicações têm para o trabalho do professor? A forma dúbia como são tratados esses elementos trazem consequências à prática educativa. Conforme o objetivo proclamado pelo poder oficial, os RCNEIs deveriam servir de “linha orientadora” às práticas pedagógicas, no entanto, desorientam ao não explicitar, com clareza, os conceitos que são importantes à compreensão dos professores.

Explorando a teorização de Forneiro (1998) e comparando-a com a seguinte passagem do volume três, algumas considerações podem ser levantadas:

[...] o professor pode, então, organizar o **ambiente** de forma a criar cantos específicos para cada atividade: cantos de brinquedos, de Artes Visuais, de leitura de livros etc. No canto de artes, podem ser acomodadas caixas que abrigam os materiais, o chão pode ser coberto de jornal para evitar manchas, a secagem das produções pode ser feita pregando os trabalhos em varais ou em paredes, tudo pode ser organizado de forma transitória, mas que possibilite a realização de uma atividade em artes Visuais. (BRASIL, 1998b, p. 110, grifo nosso).

A perspectiva que o documento expressa, em relação à concepção de ambiente, torna-se pragmática, dando ênfase ao pressuposto prático, organizacional, ou seja, às questões materiais e físicas. No entanto, ao considerar os pressupostos teóricos da discussão em questão, a partir de Forneiro (1998), entendemos que o conceito e aceção de ambiente envolvem dimensão ampla, já que precisamos considerar as dimensões temporais, funcionais,

relacionais e físicas; o que denominamos de espaço pedagógico. Portanto, não se restringe à organização material, como aponta o RCNEI em vários momentos. Dessa forma, a concepção de ambiente e espaço que o documento expressa, não é suficiente para atender à sua intenção, como aponta Cerisara (2002), já que é carente de aprofundamento teórico e conceitual.

Consideramos, pois, que embora tenha sido uma contribuição importante para o período histórico em que foi elaborado e, também, como marco na construção de políticas para a educação infantil, o documento dificulta a compreensão e concepção do que seja ambiente e espaço na educação infantil, objeto de estudo de nosso trabalho.

3.3 OS PARÂMETROS BÁSICOS DE INFRAESTRUTURA PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

O documento denominado *Parâmetros Nacionais de Qualidade e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, 2006b), foi construído em 2006 e compõe-se de quatro volumes, correspondentes às seguintes denominações: i) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil volume 1 (2006a) e volume 2 (2006b); ii) Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil – Encarte 1 (2006). Esses documentos fazem parte do processo deflagrado pela Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, conforme publicação do MEC em 2005, em cumprimento às metas do Plano Nacional de Educação. Nosso objetivo aqui é trazer alguns elementos dos documentos que constam do item “ii”.

Ressaltamos que o processo de construção desses documentos ocorreu em etapas. A primeira aconteceu por meio da organização de trabalhos com a participação de representantes das secretarias e conselhos municipais e estaduais de educação e outras entidades que atuam direta ou indiretamente com as crianças de zero a seis anos de idade. Na segunda etapa os documentos foram enviados aos especialistas da área de educação infantil de todo o país; posteriormente debatidos em seminário técnico, realizado em maio de 2005, em Brasília. A terceira etapa foi marcada pela incorporação de sugestões, gerando mais debates e resultando no Seminário Nacional Política de Educação Infantil. A versão final data de 2006.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) tratam, no primeiro volume, sobre a concepção de criança e pedagogia da educação; a trajetória histórica do debate da qualidade na educação infantil, trazendo as discussões e principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país; o processo histórico da constituição de algumas realidades; os desdobramentos previstos na legislação nacional para área; consensos e polêmicas do campo. No segundo volume são tratadas as seguintes questões: as competências dos sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal; a caracterização das instituições de educação infantil no Brasil. Trata, ainda, dos parâmetros de qualidade para as instituições de educação infantil, incluindo discussões acerca das seguintes temáticas: proposta pedagógica; gestão; professoras, professores e demais profissionais que atuam nas instituições, interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições; e, por fim, questões sobre a infraestrutura dessas instituições.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Encarte 1 (BRASIL, 2006b) tratam especificamente sobre a organização da infraestrutura e dos espaços para a educação infantil. Foram elaborados com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE)³¹ que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança.

Partem da perspectiva de que a construção dos espaços físicos deve ser antecedida por processos participativos que envolvam a comunidade educacional – crianças, professores, funcionários, familiares e, nas unidades públicas de educação infantil, as administrações municipais. Defende a construção de uma equipe interdisciplinar que envolva professores,

³¹ Grupo Ambiente-Educação (GAE) que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além de sua adequação ao meio ambiente. O Grupo Ambiente-Educação tem em vista o desenvolvimento de estudos, pesquisas e projetos, que abordam a questão da qualidade dos ambientes escolares, focalizando as relações entre espaço físico e desenvolvimento infantil, além da sua adequação ao meio-ambiente. A atuação do GAE é o resultado de mais de 10 anos de experiência em pesquisas relacionadas com a melhoria da qualidade de vida nos ambientes escolares, que tem como foco principal a reflexão sobre os ambientes destinados à Educação Infantil. Criado a partir de 2002, o Grupo Ambiente-Educação, inicialmente vinculado ao Grupo Projeto do lugar – Pró-lugar gerou: Tese de Doutorado (AZEVEDO, 2002); Dissertação de Mestrado (SOUZA, 2003); Consultoria COEDI/MEC, resultando na redação do Documento de Referência: Padrões de Infraestrutura para o espaço físico destinado à educação infantil (Documento Preliminar, Brasília COEDI/MEC, 2004) e na participação em 8 Seminários Regionais: Política Nacional de Educação Infantil em Debate (2004); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2005); 1 Tese de Doutorado e 2 Dissertações de Mestrado em andamento (PROARQ); palestra Fórum de Educação Infantil; Avaliações de Desempenho nas Creches UFF, Fiocruz, Paulo Niemeyer; artigos em eventos internacionais (Buenos Aires, Chicago, NUTAU, ENTAC, PROJETA, Workshop com a participação do Prof. Henry Sanoff na Creche UFF (2002).

arquitetos, engenheiros, profissionais da educação e saúde, administradores e representantes da comunidade, com o intuito de permitir que os diferentes saberes e objetivos possam ser compartilhados. O documento relata, também, breve histórico da educação infantil no país.

A organização do texto ocorre por meio de tópicos e subtópicos, sugestões e orientações para que uma equipe interdisciplinar efetive a construção física da unidade de educação infantil. Sendo assim, para cada tópico e subtópico apresentado propõem-se objetivos, ações e a avaliação do conjunto de tarefas que precisam ser cumpridas nas diferentes etapas da construção da unidade de educação infantil.

O volume que trata dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil apresenta o tópico caracterizado de “reforma e adaptação” das unidades de educação infantil. Nele está ressaltada a necessidade de refletir sobre o tempo de permanência das crianças e dos profissionais da educação que ficam até um terço do seu dia no interior das instituições, pois a forma como se constituem esses ambientes afetam a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto pedagógico e o processo educacional. O último tópico do volume do documento, denominado de “legislação” mostra o percurso a partir da LDB 9.394/1996, os avanços na construção de documentos que abordam ou mesmo orientam no sentido de definir critérios de qualidade para a infraestrutura das unidades de educação infantil.

No encarte 1 dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil está apresentada a experiência da ampliação do atendimento da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, com foco especial nas questões que envolvem a infraestrutura e a organização dos ambientes e dos espaços. Nele há sugestões e orientações para a construção de espaços físicos destinados às crianças de zero a seis anos de idade. Encontramos, neste documento, a preocupação com as especificidades dos espaços destinados às crianças de diferentes faixas etárias. Ressalta a preocupação com os aspectos construtivos, orienta sobre o tipo de piso a ser utilizado, o material a ser colocado nas paredes e tetos, o cuidado com a iluminação e ventilação dos ambientes. Observamos que aparece, também, a preocupação com as dimensões das janelas, enfatizando que a altura delas deve permitir à criança a visualização para o lado externo. No que diz respeito à mobília, expressa que esta deve ser adequada a cada faixa etária. Descreve sobre o uso de diferentes parâmetros de metragens para a construção da área administrativa, composta pela recepção, secretaria, almoxarifado, sala de professores e sala de direção e coordenação. Para os banheiros infantis, a sugestão é que estejam localizados próximos à sala de atividades, sem comunicação direta com a cozinha, além de prever banheiros exclusivos para os adultos.

A importância dada aos termos “ambiente” e “espaço”, nos documentos analisados, pode ser observada na quantidade de vezes em que são utilizados no decorrer dos textos. O primeiro – ambiente – aparece 99 vezes no decorrer dos textos, podendo ser computadas mais 5 vezes nas quais o termo ambiente vem acompanhado da palavra “físico”, ou seja, ambiente físico. O segundo – espaço – pode ser visualizado 100 vezes e mais 9 vezes acompanhado do qualificativo “físico”. Essa recorrência faz-nos considerar, mais uma vez, a relevância dos termos, bem como a necessidade de buscar uma conceituação mais clara a respeito destes.

3.3.1 A concepção de organização dos espaços pedagógicos nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil

A organização dos dois volumes dos parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de educação infantil que abordam especificamente sobre a construção e reforma da dimensão física ou do espaço, divulgados a partir de 2006, para os segmentos da Educação – Secretarias Municipais de Educação, Instituições de Educação Infantil, Universidades, Conselhos Municipais de Educação, entre outros, levantam questões fundamentais à organização do ambiente e do espaço. Neles há a defesa, por exemplo, de que a construção das unidades de educação infantil deve incorporar, por intermédio de metodologias participativas, as necessidades e os desejos dos usuários, considerando a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Dizem, ainda, que as unidades assegurarão acessibilidade universal, onde a autonomia e a segurança garantam os direitos de todos, inclusive das pessoas com deficiência física, sejam elas, professores, crianças, sejam membros da comunidade (BRASIL, 2006a).

Nesses parâmetros, a proclamação das metodologias participativas considera as necessidades e desejos dos usuários que utilizarão as unidades de educação infantil; eles enfatizam a organização de comitês, mediante uma equipe responsável pelo projeto, envolvendo profissionais da educação infantil, representantes da comunidade local, bem como a de estabelecer parcerias com as universidades e instituições de pesquisas.

Embora a questão da participação esteja explícita nos documentos oficiais, no contexto regional no qual se desenvolve esse estudo o planejamento do ambiente e dos espaços destinados à educação infantil ainda são decisões de poucos, entre estes estão os políticos e o pessoal técnico-administrativo das prefeituras e secretarias municipais. Os projetos de

reformas, ampliações e construções restringem-se aos gestores da secretaria de educação juntamente com os engenheiros, ou ainda, somente aos engenheiros. As discussões participativas envolvendo, principalmente os protagonistas do processo efetivo – professores, diretores, pais e as próprias crianças – como usuários dos espaços das instituições de educação infantil, ainda são simplistas, distante das discussões e proposições apresentadas no documento ou inexistentes.

Resta-nos investigar, no entanto, se também nesses documentos pode ser observada a pouca diferenciação entre os termos “ambiente” e “espaço”, conforme já demonstramos ocorrer em outras publicações oficiais.

No encarte, há a orientação de que as construções devem ser constituídas a partir da ideia de adequar os **ambientes internos e externos** (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (BRASIL, 2006b, p. 21, grifo nosso). Em outra parte o texto orienta como os **ambientes** “[...] devem ser bem ventilados visando ao conforto térmico e à salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças (alergias respiratórias, por exemplo).” (BRASIL, p. 24, 2006b, grifo nosso).

A descrição do ambiente como uma questão material que envolve o arranjo espacial, as cores, as texturas, assim como o conforto térmico evidencia que o documento trata o termo “ambiente” como uma questão mais material e física. Essas questões, no entanto, fazem parte da organização do espaço, pois conforme argumentos de Forneiro (1998, p. 232), o termo espaço refere-se às questões físicas, aos locais para atividades caracterizados pelos objetos, materiais didáticos, mobília, decoração, entre outros, enquanto que o ambiente refere-se ao conjunto do espaço e às relações que se estabelecem neste.

Em outro trecho as orientações em relação à organização da alimentação são descritas da seguinte forma: prever **ambiente** para refeição das crianças, com cadeiras altas, com bandeja ou similares. Mais uma vez percebe-se que o sentido de ambiente está relacionado às questões materiais, cadeiras altas, bandejas. O ambiente na perspectiva de Forneiro (1998) envolve o tempo de permanência no espaço do refeitório, a funcionalidade que ele oferece aos seus usuários, a organização dos objetos para o desenvolvimento das interações entre criança e criança, criança e adulto.

Observemos o que documento descreve como ambiente:

Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse **ambiente**. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo. (BRASIL, 2006b, p. 25, grifo nosso).

É possível desprender dessa citação que o termo ambiente mais uma vez é tratado como espaço, pois, fala da “organização do ambiente” no sentido material. Barbosa (2006) ressalta em seus estudos que o ambiente toma uma dimensão mais alargada, no sentido de envolver as dimensões de tempo, de funcionalidade, de relações que ocorrem no espaço.

De acordo com o documento, **ambientes** variados podem favorecer diferentes tipos de interações e o professor tem papel importante como organizador dos **espaços** onde ocorre o processo educacional (BRASIL, 2006b, p. 10). Ressalta que é tarefa do professor:

[...] junto com as crianças, preparar ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (BRASIL, 2006b, p. 9).

As condições para que professores e crianças preparem o ambiente, na perspectiva de Forneiro (1998), de acordo com suas necessidades de interações, aprendizagens e desenvolvimentos, ocorrem a partir das condições que o espaço oferece. Sendo assim, espaços limitados e precários comprometem o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e dificulta a organização das práticas pedagógicas. No entanto, quando o espaço oferece condições físico-material, as crianças podem ajudar a organizá-lo junto com os professores, promovendo processos de interação, relação, construção, autonomia, responsabilidades, entre outras possibilidades. Portanto, o ambiente compreendido nas suas dimensões relacional, funcional e temporal oferece mais condições pedagógicas a partir de uma estrutura de espaço existente.

Do mesmo modo que conceitos importantes como o de ambiente e espaço não são tratados com a devida clareza conceitual, encontramos outras partes de texto nos documentos que são vagas. Vejamos, por exemplo: “[...] preparar o ambiente da educação infantil a partir do que o professor sabe que é bom e importante [...]”. Essa orientação é demasiadamente subjetiva, pois somente “[...] saber o que é bom e importante”, desconsiderando as contribuições dos fundamentos teóricos que oferecem sustentação para o desenvolvimento das práticas educativas na organização de espaços pedagógicos, não basta.

Sendo assim, o documento na sua forma de organização e escrita, impossibilita visualizar na leitura a diferenciação entre os termos “ambiente” e “espaço”. Forneiro (1998) traz importantes contribuições a respeito da diferenciação dos termos, mostrando as atribuições de cada um deles e a sua indissociabilidade no cerne das práticas pedagógicas. As dimensões apontadas nos estudos da autora permitem aprofundar as discussões teóricas e metodológicas a respeito de ambiente/espaço; considerando o ambiente como um todo indissociado das questões relacionais, funcionais, temporais e físicas, enquanto que o espaço corresponde à dimensão física, ou às especificidades materiais, como já mostrado neste trabalho.

Pensar o espaço é, portanto, compreender as questões físico-materiais como os elementos de cor, texturas, piso, altura de janelas, altura das maçanetas das portas, os móveis, a louça do banheiro (torneira, cuba, vaso sanitário, porta toalhas, entre outros). A dimensão métrica das salas, corredores, refeitórios, banheiros, *hall* de entrada. A interligação entre estes espaços; o desenho arquitetônico e suas formas.

Pensar o ambiente é considerar as interações: criança/criança, criança/adulto, criança/espaço, criança/tempo de permanência na instituição de educação infantil, criança/relação com os elementos do espaço.

Acreditamos ser fundamental o entendimento da diferenciação entre as denominações “ambiente” e “espaço”, objeto deste trabalho. Essa diferenciação expande a possibilidade de aprofundar os estudos, avaliar o que temos, melhorando, assim, os espaços pedagógicos. Considerando a relevância dos conceitos de “ambiente” e “espaço”, e a importante distinção entre eles, a análise do documento nos permite afirmar que os conceitos não estão definidos de forma clara. A acepção dos termos mostra que ambos são tratados como sinônimos. Isso, a nosso ver, implica um empobrecimento conceitual, que deixa de contribuir para a ampliação das discussões e aprimoramentos do espaço pedagógico e das práticas educativas.

Portanto, o tratamento dado às terminologias [Ambiente/Espaço], apresentada nos três documentos oficiais, demonstram que ambos são abordados como sinônimos. Dificultando a compreensão do que cada um deles representa na construção da organização dos espaços pedagógicos para esta que é considerada a primeira etapa da Educação Básica.

Dessa análise, apontamos duas questões como fundamentais: i) fica explícita a responsabilização direta dos professores com a oferta de oportunidades para o desenvolvimento de atividades significativas, vinculadas ao ambiente e ao espaço. O professor é responsabilizado por questões que não dependem somente de boa vontade, conhecimento e planejamento, mas compreendem questões estruturais e materiais que demandam decisões administrativas e políticas; ii) os documentos não apresentam, de forma clara, a diferenciação

entre ambiente e espaço, o que consideramos grave, pois tal discernimento é fator importante para que o professor possa se posicionar perante as suas responsabilidades, dificuldades e entraves que essas questões fazem emergir no cotidiano escolar.

Tanto a responsabilização direta do professor pelas condições materiais e estruturais quanto a indefinição conceitual podem trazer implicações à prática dos professores. A primeira está atrelada às ofertas e condições que o espaço tem. As dimensões das salas, dos corredores, a altura das janelas, o tamanho das estantes, a oferta de brinquedos e materiais pedagógicos. A segunda diz respeito às denominações de “ambiente” e “espaço”, que precisam ser tratadas com definições claras. Cada uma delas tem especificações diferenciadas que as caracterizam. Nesse sentido, os conceitos bem explicitados podem contribuir para organizar os espaços pedagógicos em consonância com as características e especificidades dos grupos de crianças organizados pela instituição de educação infantil.

Na última parte deste estudo mostramos a realização da pesquisa empírica com gestores das secretarias municipais, das escolas e professores, com o objetivo de perceber como o espaço é pensado e organizado nas instituições de educação infantil.

4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

Esta parte do trabalho tem como objetivo apresentar uma breve descrição dos procedimentos metodológicos que orientaram a investigação. Estão destacadas questões, como o percurso realizado para chegar aos dados, proceder à análise e encaminhar os resultados; a definição das categorias de análise e a forma pela qual chegamos a elas.

A investigação orientou-se pela pesquisa qualitativa. A escolha justifica-se pela necessidade de agregar mais do que dados quantitativos, pois inclui estudo bibliográfico, documental e de campo.

A pesquisa qualitativa também possui características de investigação que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), nem todos os estudos que consideramos qualitativos patenteiam essas características com igual eloquência. Alguns deles são totalmente desprovidos de uma ou mais das características utilizadas. Sendo assim, os autores relacionam cinco características sobre pesquisa qualitativa, sendo elas: (i) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (ii) a investigação qualitativa é descritiva; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Considerando tais características, esse tipo de pesquisa nos pareceu a mais adequada para nortear os estudos desenvolvidos.

Godoy (1995), afirma que a abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de ser realizada: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. No contexto desta pesquisa, consideramos necessário, em decorrência da proposta de trabalho, utilizar mais de um tipo de pesquisa, recorrendo à pesquisa bibliográfica, à documental e à de campo.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Oliveira (2007), é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, fazendo parte desse tipo de pesquisa os estudos exploratórios realizados diretamente em fontes científicas. Seu principal objetivo é o de levar o pesquisador a entrar em contato direto com as obras, artigos ou documentos que tratem do tema estudado. A busca das fontes bibliográficas para a pesquisa que se desenvolveu, constituiu-se em uma ferramenta essencial, tanto no que se refere à historicidade do objeto de estudo, quanto ao aprofundamento da temática em questão. Foi necessário considerar as produções existentes, partindo delas como alicerce na construção/afirmação ou, ainda, na

superação/negação das suas contribuições e implicações nos contextos dos espaços pedagógicos das instituições de educação infantil. Essa pesquisa ajudou a compreender a historicidade do objeto de investigação, identificando, também, as alterações conceituais que foram se processando e as posições atuais dos investigadores que se dedicam à temática. Conhecer como os primeiros “pedagogos” pensaram e introduziram as questões ligadas ao ambiente e ao espaço nas escolas foi uma incursão interessante à medida que permitiu enxergar o objeto de estudo na sua historicidade.

A pesquisa documental, utilizada para compreender a proposta governamental exposta nos documentos oficiais, caracterizou-se, justamente, pela busca de informações em documentos originais, ou seja, que não receberam tratamento científico. De acordo com Gonçalves (2003), a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete às contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as fontes secundárias; enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. A pesquisa documental, no entanto, requer, por parte do pesquisador, maior aprofundamento e cuidados em sua análise.

De acordo com Godoy (1995), os documentos constituem uma fonte não reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. O mesmo autor defende que a palavra documento deve ter seu sentido ampliado, incluindo os materiais escritos (como jornais, revistas, diários) e os elementos iconográficos (como imagens, fotografias, filmes). Outra importante característica da pesquisa documental, diz respeito à sua fonte e seus dados, que merecem atenção especial, durante os estudos. Segundo Godoy (1995), o exame de materiais de natureza diversos, que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, gerando assim, novas interpretações ou complementações, constitui-se em pesquisa documental.

No que diz respeito ao uso desse tipo de pesquisa, Godoy (1995) destaca a utilização da análise de conteúdo, prevendo três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira diz respeito à fase da organização, um primeiro contato com os documentos. A exploração do material, segunda fase, é o aprofundamento do estudo, da leitura, procedimentos de codificação, classificação e categorização. Um movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa. A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento de resultados e interpretação. Entendemos que no processo desta investigação as fases apontadas por Godoy caracterizaram-se em importante forma de organização para a coleta, a leitura e a análise dos dados.

Na investigação da temática “o espaço pedagógico”, a definição de Godoy (1995) parece muito pertinente, considerando a necessidade de compreender como foram tecidas as proposições de organização para os espaços destinados à educação infantil.

O caminho da pesquisa iniciou-se pelos estudos bibliográficos, nas fontes primárias, que possibilitou um aprofundamento das propostas e organização dos espaços e ambientes para o desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil. Aqui foi possível identificar os conceitos de espaços relacionados às metodologias e objetivos das concepções que nortearam os processos de ensino-aprendizagem.

A partir dessas premissas, iniciamos a investigação nos documentos oficiais, identificando quais deles tratavam das proposições da temática em questão, o espaço pedagógico. A trajetória da pesquisa mostrou-nos que mediante os ordenamentos das políticas para educação infantil que o MEC desenvolveu por meio do Coedi, o CNE e a SEB, três documentos que são fundamentais, a saber: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998), Referencial Curricular para Educação Infantil (1998) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Educação Infantil (2006), os quais servem de base para orientação da constituição dos espaços para a primeira etapa da educação básica, conforme consta na terceira parte deste trabalho.

A pesquisa de campo envolveu sujeitos de diferentes setores da educação: os gestores das secretarias municipais de educação, os gestores das instituições de educação infantil e os professores que atuam na primeira etapa da educação básica. Como o desenvolvimento da pesquisa envolveria a participação de seres humanos é exigência da Unoesc que o projeto de dissertação fosse apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa CEP/Unoesc/HUST. Desse modo, a submissão da proposta de investigação ao Comitê ocorreu no mês de junho de 2009. A aprovação final, mediante algumas sugestões de alteração propostas pelo Comitê ocorreu em 1/2/2010, por intermédio do parecer de número 127/2009.

Para coletar os dados foram utilizados questionários específicos para cada um dos segmentos. O questionário para os gestores das secretarias municipais de educação foi organizado com o objetivo de buscar elementos que evidenciassem como eles percebem a organização do espaço para educação infantil do seu município, incluindo o conhecimento sobre as políticas públicas educacionais no que concerne à estrutura física; como são promovidas as discussões apresentadas nos documentos oficiais para os professores; quais os critérios adotados para construção, reformas e ampliações dos espaços destinados às instituições que desenvolvem suas atividades para essa etapa da escolaridade.

No questionário para os gestores das escolas, diretores e/ou coordenadores pedagógicos, procurou-se investigar se eles conhecem os documentos oficiais que tratam da orientação para organização dos espaços das instituições; se foram promovidas discussões em relação à temática nas instituições; se os professores demonstram preocupação com a organização do espaço, como se expressa essa preocupação; se a escola tem Projeto Político Pedagógico, e como prevê as questões ligadas ao espaço. O questionário para professores compõem-se de cinco partes. A primeira abordou questões que permitem identificar elementos ligados à sua profissionalidade, a segunda, quais os espaços existentes na instituição e como são utilizados a partir da perspectiva pedagógica. A terceira parte investigou se os professores utilizam os espaços que não fazem parte da instituição – praças, bibliotecas, museus – na prática pedagógica, a quarta, tratou da organização dos espaços, como banheiros, corredores, refeitórios, salas, a existência ou não de pátio, parques infantis, solários e sua devida adequação, como está organizado o *hall* de entrada, se a escola tem espaço para os professores realizarem o planejamento, se está contemplado um local para o ateliê e biblioteca para as crianças, se investiga a proposição da altura das janelas, mobiliário adequado à faixa etária, quantidade e disponibilidade de brinquedos. A quinta parte aborda quanto aos materiais disponíveis para o desenvolvimento das atividades com as crianças e o desenvolvimento do trabalho que envolve a contação de histórias, pintura, passeios, entre outras possibilidades e com que frequência são realizadas.

A princípio a entrega dos questionários seria pessoalmente, porém dois fatores contribuíram para que essa intencionalidade inicial não se concretizasse. Primeiro a grande quantidade de sujeitos envolvidos como amostra e, em segundo lugar, o fato de algumas secretarias preferirem fazer a entrega dos questionários aos professores. Para os gestores das secretarias de educação estava prevista a entrega de seis questionários, representando os seis municípios selecionados; desses todos devolveram o questionário. O segmento dos gestores das escolas foi selecionado a partir do número de instituições investigadas em um total de 26 participantes; destes todos devolveram os questionários respondidos. O último e não menos importante foi o segmento dos professores que previa um total de 72 questionários; destes retornaram 58 respondidos.

4.1 A AMOSTRA DA INVESTIGAÇÃO

Os dados disponibilizados pelo IBGE sobre a educação infantil no estado de Santa Catarina possibilitam a visualização do contexto dessa etapa de escolaridade em números. Na

Tabela 1, podemos constatar que o número de escolas, professores e matrículas são maiores na esfera municipal, seguida da rede privada de ensino.

Tabela 1: Dados do número de escolas, professores e matrículas nas esferas pública federal, estadual, municipal e rede privada no estado de Santa Catarina

Descritores	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada
Escolas	1	486	2.549	634
Professores	10	1.267	8.761	2.176
Matriculas	142	15.790	107.713	22.792

Fonte: com base em IBGE (2007).

Considerando os dados que demonstram a predominância das redes municipais à frente da educação infantil, o campo delimitado para a pesquisa empírica foi definido pelos seguintes municípios: Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval d'Oeste, Ibicaré, Joaçaba, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Tangará, Treze Tílias e Vargem Bonita. Esses municípios são todos vizinhos, compreendem uma região do estado de Santa Catarina com características muito semelhantes em termos de população, economia e cultura.

Para o desenvolvimento da pesquisa, considerando a legislação vigente – Resolução 91/99, do Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina – dividimos as instituições de educação em três tipos, a saber: creche com atendimento às crianças de zero a três anos, pré-escola com atendimento de crianças de quatro a cinco anos e centro de educação infantil quando, no mesmo espaço físico, atendem-se crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade. Essa organização pode ser mais bem observada na Tabela 2, conforme segue:

Tabela 2: Tipos de instituições por município

Município	Creches	H/ Atend.	Centro de Educação	H/ Atend.	Pré-Escola	H/ Atend.
Água Doce	1	12 h			1	8 h
Capinzal	-*	-	5	12 h	3	8 h
			1	24 h		
Catanduva	-	-	-	-	3	8 h
Erval Velho	1	12 h	-	-	1	8 h
Herval d Oeste	2	12 h	-	-	5	8 h
Ibicaré	-	-	-	-	1	8 h
Jaborá	-	-	-	-	1	8 h
Joaçaba	-	-	3	12 h	1	8 h
					9	4 h
Lacerdópolis	-	-	-	-	1	4 h
Luzerna	1	8 h	-	-	1	8 h
Ouro	2	12 h	-	-	3	8 h
Treze Tílias	1	12 h	-	-	1	8 h
Vargem Bonita	-	-	-	-	2	8 h
Total	8	-	9	-	35	-

* Não oferece.

Após a seleção dos municípios foi necessário fazer contato com as secretarias de educação, por telefone, para conseguir os dados que permitissem levantar a quantidade de instituições pela caracterização da faixa etária das crianças.

Dados disponíveis no Inep, baseados no censo escolar de 2008, trazem os seguintes dados de matrícula na educação infantil, nesses municípios:

Tabela 3: Número de matrículas das crianças em idade de creche e pré-escola

Municípios	Matrículas nas Creches	Matrículas na Pré-escola
Água Doce	59	197
Capinzal	170	556
Catanduvas	.*	359
Erval Velho	32	97
Herval d'Oeste	203	438
Ibicaré	-	109
Jaborá	-	139
Joaçaba	331	500
Lacerdópolis	-	85
Luzerna	82	107
Ouro	106	197
Treze Tílias	64	176
Vargem Bonita	-	163
Total de matrículas	1047	3125

Fonte: com base no Inep (2008).

*Esses municípios não possuem creche.

Como podemos observar, nesses dados não são contemplados os centros de educação infantil, com as especificidades de atendimento, de acordo com a Resolução 91/99³² do Conselho de Educação de Santa Catarina. Evidenciam, porém, um número significativo de matrículas e de instituições o que possibilitou o recorte da amostra de instituições, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 4: Amostra do número de instituições e professores

Número de Instituições por especificidade de funcionamento	Professores da creche	Professores dos centros de educação infantil	Professores da pré-escola
4 creches 12 h	25	-	-
1 creche 24 h	5	-	-
4 centros de educação infantil 12 h	-	25	-
5 Pré-escolas 4 h	-	-	5
12 Pré-escolas 8 h	-	-	12
Total= 26	Total=30	Total=25	Total=17

³² Resolução 91/99 do Conselho Estadual de Educação do estado de Santa Catarina determina que quando se atende crianças de zero a seis anos de idade no mesmo espaço, denominar-se-á de Centro de Educação Infantil.

A amostra envolveu, portanto, 5 creches, 4 com funcionamento de 12 horas e 1 creche 24 horas; 4 centros de educação infantil com funcionamento de 12 horas; 17 pré-escolas, 5 com funcionamento de 4 horas e 12 de 8 horas. A diferença na quantidade de instituições amostradas para cada tipo de instituição tenta respeitar certa proporcionalidade, conforme os totais apresentados na Tabela 2.

A partir da amostra de instituições definimos a amostra de sujeitos que seriam investigados. Foram seis municípios selecionados e um gestor de cada uma das secretarias de educação; vinte e seis instituições e um gestor de cada uma delas. Para a amostra de professores definimos que seria interessante considerar 100% daqueles em atuação. Foram distribuídos, então, 72 questionários.

4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir das leituras efetuadas nos documentos oficiais identificamos quatro denominações pelas quais são referidas as questões que convencionamos denominar de espaço pedagógico: espaço, espaço físico, ambiente e ambiente físico. Essas denominações nos ajudaram a definir os elementos que estariam em análise na pesquisa empírica.

A premissa que orientou o aprofundamento dos conceitos de ambiente e espaço foi fundamentada a partir de Forneiro (1998), que nos mostrou uma conceituação desses elementos, com dimensões mais alargadas para a organização das especificidades das práticas pedagógicas para a educação infantil. De acordo com a autora, o termo espaço refere-se aos locais, materiais, objetos, mobília e decoração presentes na organização das instituições para as crianças de zero a cinco anos de idade. O ambiente, por sua vez, refere-se ao conjunto desses elementos, acrescentando mais quatro dimensões: a física, a relacional, a funcional e a temporal. Para ambiente e espaço, há proposições e conceituações diferenciadas, no entanto, os processos que envolvem questões relacionais, funcionais e temporais, que ocorrem no ambiente, são indissociados. O Quadro 1 demonstra essas dimensões.

Dimensões	Descritores
	<ul style="list-style-type: none"> • As possibilidades de organização do espaço, proporcionando o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade. • As possibilidades de escolha das brincadeiras, das interações com outros pares.

Dimensão funcional	<ul style="list-style-type: none"> • As possibilidades de escolha dos brinquedos ou objetos que a criança deseja manipular, sem a necessidade de estar sempre solicitando ajuda ou autorização do adulto. • As possibilidades de usar um mesmo espaço com funções diversas [POLIVALÊNCIA DO ESPAÇO]. • As possibilidades de arranjos que ofereçam às crianças condições de escolherem as atividades propostas pelo professor. • Entre outras.
Dimensão relacional	<ul style="list-style-type: none"> • As possibilidades de escolha entre ficar sozinho ou interagir com outras crianças, com composição variada do número de crianças, envolvidas na atividade. • As possibilidades de interagir com outras crianças de faixa etária diferenciada. • As possibilidades de a criança movimentar-se dentro dos diferentes espaços sem o acompanhamento de um adulto. • As possibilidades da formação de vários grupos de trabalho. • Entre outras.
Dimensão temporal	<ul style="list-style-type: none"> • As possibilidades de organização das atividades desenvolvidas, nos diferentes espaços. • As possibilidades do tempo de permanência das crianças na realização das atividades. • Entre outras.
Dimensão física	<ul style="list-style-type: none"> • As possibilidades de organização dos aspectos materiais no espaço. • As possibilidades de salas de atividades. • As possibilidades das estruturas, como, por exemplo, altura das janelas, tipo de piso. • As possibilidades dos elementos decorativos. • As possibilidades do tipo de mobiliário. • As possibilidades das formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço.

Quadro 1: Dimensões funcionais, relacionais, temporais e físicas do ambiente e as possibilidades do desenvolvimento a partir da organização do espaço

Das quatro dimensões apontadas no Quadro 1, a pesquisa ocupou-se com a organização dos espaços ou da dimensão física. Ela envolve o número de salas, a altura das janelas, a organização dos materiais, a dimensão da mobília (cadeiras, mesas, prateleiras, parques infantis), a decoração, entre outros. Entende-se que o espaço é requisito primordial para o desenvolvimento das dimensões funcionais, relacionais e temporais que ocorrem no processo de aprendizagem e desenvolvimento entre professor e criança e criança e criança. Porém, em nossa investigação essas dimensões não podem ser observadas considerando as escolhas metodológicas que foram feitas. O questionário não permite captar, de modo coerente, os elementos necessários ao estudo dessas dimensões.

O Quadro 2 explicita as categorias e subcategorias de análise, constituídas mediante aprofundamento teórico, que orientou a pesquisa.

Categorias de análise	Subcategorias
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Os materiais. • Local para a atividade. • O mobiliário. • A decoração.
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Local para a atividade. • Os materiais. • O mobiliário. • A decoração. • A utilização dos espaços. • A polivalência dos espaços. • Os tipos de atividade desenvolvida. • A organização do tempo das atividades. • As relações que se estabelecem dentro dos espaços. • As normas e o modo como se estabelecem as relações.

Quadro 2: Categorias de análise de conteúdos e seus respectivos elementos

Procuramos, na organização e delimitação das questões que compõem os questionários, contemplarmos essas dimensões no âmbito das duas categorias de análise e das subcategorias que as formam.

5 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS: PERCEPÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

As questões relacionadas à pesquisa empírica são abordadas nesta parte, na qual se estudou como os gestores e professores das escolas públicas pensam e organizam o espaço pedagógico. Apresentamos, de acordo com as categorias relacionadas, a análise dos dados provenientes da pesquisa realizada com seis gestores de SME, 26 diretores e/ou coordenadores pedagógicos, 58 professores de educação infantil, que correspondem a cinco creches, quatro centros de educação infantil e 17 pré-escolas.

5.1 A PERCEPÇÃO DOS GESTORES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Aqui se tratou da investigação, no sentido de compreender como os gestores pensam e percebem a organização dos espaços pedagógicos, bem como a relação que estabelecem com os documentos oficiais para a educação infantil. Em relação aos gestores das SMEs, a pesquisa foi realizada com seis secretários municipais de educação. O quadro 3 mostra qual é o conhecimento que os gestores possuem sobre os documentos oficiais que tratam das proposições do espaço pedagógico para as instituições de educação infantil e como elas têm se efetivado na prática.

Descritores	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3	Gestor 4	Gestor 5	Gestor 6
Função ou cargo que exerce	Secretário	Secretário	Secretário	Secretário	Secretário	Secretário
Tempo de atuação na SME	6 meses	6 meses	6 meses	11 meses	4 anos	13 anos
Conhece os documentos oficiais que tratam da orientação para organização dos espaços	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Leitura do documento na íntegra	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Discussões promovidas sobre os documentos oficiais com professores e diretores	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Quadro 3: Conhecimento dos gestores sobre os documentos oficiais que tratam as questões da organização do espaço pedagógico

A investigação revela que dos seis gestores, apenas um desconhecia os documentos produzidos pelo MEC que tratam da orientação para a organização dos espaços para a educação infantil. No entanto, mesmo com o desconhecimento de um dos gestores, os seis afirmam ter promovido discussões com os diretores e professores sobre os documentos e as temáticas que eles abordam.

Quanto aos critérios para construção, reforma e ampliação dos espaços de educação infantil, dos seis municípios investigados, a pesquisa revela que em cinco deles há estrutura de espaço próprio. Um dos municípios declarou que nem todos os espaços destinados ao atendimento das crianças da educação infantil são da secretaria municipal; para atender a demanda foi necessário locar três espaços e firmar parceria com cinco escolas da rede estadual.

Considerando os critérios para construção, reforma e ampliação em seus aspectos funcionais, materiais e estéticos propostos pelos documentos oficiais, organizamos questões na tentativa de captar a percepção dos gestores. O Quadro 4 permite visualizar alguns aspectos interessantes.

Os aspectos funcionais, materiais e estéticos na dimensão física do ambiente, presentes nas instituições	Sim	Não
Espaços que permitam prever o fluxo e as formas de circulação e visualizar as salas de atividades e as áreas de recreação e vivência.	1	5
Espaços que favorecem as relações intra e interpessoais das crianças.	5	1
Banheiros são de fácil acesso, com localização próxima às salas de aula de atividades e às áreas de recreação.	5	1
Espaços destinados aos professores, coordenadores que permite a interação entre estes sujeitos e com a rotina da instituição.	4	2
Espaço adequado para o desenvolvimento do planejamento dos professores.	3	3
Salas são de fácil acesso, sem barreiras visuais ou físicas, permitindo a visualização interna dos seus usuários.	3	3
Espaço para atendimento aos pais está próximo ao acesso principal.	3	3
Áreas destinadas ao preparo e ao cozimento dos alimentos que permitam inclusive às professoras e crianças desenvolverem experiências pedagógicas.	3	3
Espaços de recreação e vivência proporcionam a interação das crianças, a partir do desenvolvimento dos jogos, brincadeiras e atividades coletivas.	4	2
Espaços de interação com ambiente natural que estimula a curiosidade e a criatividade das crianças, contribuindo no processo de aprendizagem.	5	1
Espaço com brinquedos para área externa para diferentes faixas etárias.	6	-
Os parques e áreas verdes atendem ao padrão mínimo de segurança.	5	1
Mobiliário e equipamento adequado às crianças, permitindo o desenvolvimento da autonomia e independência, favorecendo o processo de aprendizagem a partir das interações nos diferentes espaços.	5	1
Mobília adequada para os professores e outros profissionais que ali desenvolvem suas atividades.	2	4
Janelas, além de proporcionarem ventilação e iluminação adequadas, estão ao alcance do usuário, ou seja, da criança. Estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo.	3	3
Escadas com corrimão.	4	2

Escadas com corrimão e rampas de acesso.	5	
Corredores com dimensões alargadas.	5	1
Apresenta arquitetura com formas e <i>designer</i> que proporcionam um conjunto estético e harmonioso.	5	1
Apresenta texturas diferenciadas nas paredes e no piso com critérios de segurança.	4	2
A pintura dos diferentes espaços segue uma padronização.	5	1
A pintura dos diferentes espaços foi pensada a partir de princípios estéticos, envolvendo cores variadas.	5	1
A mobília além de adequada é pensada com critérios de beleza e harmonia, formando um conjunto harmonioso.	2	4

Quadro 4: A organização dos espaços pedagógicos para a Educação Infantil no entendimento dos gestores das Secretarias Municipais de Educação

O Quadro 4 mostrou os aspectos funcionais, materiais e estéticos na dimensão física do ambiente, presentes nas instituições e como os gestores das SMEs os percebem em relação aos espaços que permitem prever o fluxo de pessoas, as formas de circulação, a visualização das salas de atividades, as áreas de recreação e vivência. Apenas 17%, ou seja, um dos gestores declarou que oferece na estrutura arquitetônica das instituições de educação infantil do seu município essa possibilidade de organização; 83% deles manifestaram-se de forma negativa. Partindo desse dado entendemos que nas instituições de educação infantil ainda prevalece o formato tradicional, apresentam uma disposição arquitetônica baseada nos modelos das salas retangulares e corredores estreitos, característicos das escolas construídas para uma concepção tradicional de educação. Considerando a relevância das condições arquitetônicas para a construção de um espaço que prime pelos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, conforme aponta Forneiro (1998), parece-nos que em tais municípios prevalece uma aceção mais de cuidado do que de educar.

Consideramos, ainda, dois elementos que podem contribuir para o formato tradicional dos espaços. O primeiro pode estar relacionado ao funcionamento em prédios já existentes, que não foram construídos para o funcionamento específico da educação infantil. O segundo diz respeito ao próprio processo dos ordenamentos para construção dos projetos arquitetônicos, ou seja, os engenheiros e demais profissionais da área de construção nem sempre compreendem as necessidades específicas dessa etapa da educação. Esse desconhecimento aliado ao fato de que os professores nem sempre são consultados sobre as necessidades pedagógicas e das crianças nessa faixa etária, acaba por gerar prédios inadequados aos objetivos educacionais.

Embora 83% dos gestores afirmem que os espaços favorecem as relações intra e interpessoais das crianças, se estão construídos e organizados em uma aceção tradicional

poderíamos questionar: Quais relações são favorecidas? E se fossem organizados de outra forma o que promoveriam?

Quando questionados sobre os banheiros, 83% dos gestores declararam serem de fácil acesso às salas de aula e às atividades de recreação. Esse aspecto, às vezes tão descuidado nas instituições têm grande importância na educação infantil considerando-se o tipo de atividades que podem ser desenvolvidas neles e as aprendizagens que podem ser estimuladas. O conhecimento do corpo e a questão da autonomia, somente para citar duas, podem ser muito estimulados nesse espaço pedagógico. Além disso, um banheiro com mobiliário inadequado e longe da sala de aula dificulta tanto a organização de atividades quanto o acompanhamento por parte do professor. Por tais considerações defendemos que o espaço da sala de aula, na educação infantil, deva ser complementado com banheiros anexos à sala de aula. Essa forma de organização arquitetônica contribui para as atividades do projeto educativo; exemplo disso é a possibilidade de as crianças usufruírem desse espaço com mais autonomia e orientação do professor. Tal questão pode parecer simplista, no entanto, o trabalho da ação educativa mediada pelo professor, na educação infantil requer especificidades que lhe são muito peculiares. Cuidar, educar e ensinar, na primeira etapa da educação básica, exige planejamento das necessidades específicas, portanto, banheiros anexos à sala de aula ou próximos, constituídos por um projeto arquitetônico que respeite às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças torna-se elemento colaborativo na construção de um espaço pedagógico.

As salas destinadas aos professores e coordenadores estão presentes, segundo os gestores dos municípios, em 50% dos municípios. Entendemos que os espaços reservados aos estudos, planejamentos e socialização das experiências desenvolvidas pelos professores, são tão básicos e importantes em uma instituição de educação infantil quanto às salas de aula, cozinha e banheiros. Espaços dedicados ao planejamento se inserem no pressuposto básico defendido por estudiosos como Cerisara (2002), Barbosa (2006), Horn (2004), Oliveira (2007), pelos quais a educação infantil precisa de condições para exercer a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

A organização estrutural das salas sem barreiras visuais ou físicas permitindo a visualização interna dos seus usuários, a sala para atendimento aos pais no acesso principal e as áreas destinadas ao preparo e cozimento dos alimentos elas estão presentes em três municípios, de acordo com a declaração dos gestores. Os outros 50% dos municípios afirmam que seus espaços não contemplam tais arranjos. Novamente podemos constatar a presença de concepções educativas diferentes na forma de conduzir as políticas que norteiam a

organização dos espaços para que sejam mais ou menos pedagógicos. Zabalza (1998) qualifica o espaço na educação como uma estrutura de oportunidades, portanto, a forma como estão distribuídos e organizados no desenho arquitetônico podem contribuir ainda mais para os processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Organizar o espaço pedagógico de modo a permitir às crianças e aos professores desenvolverem suas experiências e interagirem umas com as outras por meio de atividades expressa não somente uma concepção de criança sujeito histórico e social, mas também uma evolução na forma de pensar os espaços pedagógicos para a educação infantil. Oliveira (2007, p. 191) afirma que “[...] preparar um cenário para a emergência de interações promotoras do desenvolvimento subordina-se à necessidade de que o arranjo das condições de aprendizagem articule adequadamente os espaços, os objetos, e os parceiros disponíveis.”

Os espaços destinados à recreação, vivências com outros pares, brinquedos adequados seguros e acessíveis às faixas etárias, de acordo com os dados coletados, fazem parte dos contextos das escolas de educação infantil de cinco municípios, ou seja, 80% dos gestores incluem a preocupação com essas questões no planejamento da educação municipal. Os estudos em Barbosa (2006) apontam esses espaços como sendo importantes para o desenvolvimento das interações e aprendizagens entre os diferentes pares (criança/criança, criança/adulto). A mesma autora afirma que as crianças podem por intermédio dos objetos, como balanços, gangorras, bem como dos arranjos oferecidos, por exemplo, a caixa de areia, criar oportunidades significativas de aprendizagens.

Quanto à acessibilidade aos espaços para crianças, professores, pais e demais pessoas que os utilizam diariamente, o estudo empírico mostrou que os elementos, como corrimões, rampas de acesso estão contemplados de acordo com as orientações emanadas pelos documentos oficiais que tratam da estrutura dos espaços em 100% dos municípios investigados. O que não podemos afirmar, no entanto, considerando as limitações dos dados empíricos, é se essa acessibilidade cumpre as exigências legais e atendem às necessidades dos usuários.

No que diz respeito à arquitetura com formas e *design* que proporcionam um conjunto estético e harmonioso, 100% dos gestores das SMEs declararam que as instituições estão contempladas com essa preocupação nos arranjos. No entanto, quando retomamos alguns aspectos investigados e apresentados no Quadro 6, constatamos que há respostas informando situação contrária. O conjunto de informações geradas a partir das respostas dos gestores demonstra que nem sempre existe preocupação com os espaços pedagógicos para a educação infantil.

Em relação à mobília procuramos saber como os gestores percebem sua importância: quatro deles, 66% declararam não se preocupar com essa questão. Se a mobília é questão material, e faz parte do conjunto para a organização do espaço pedagógico, os dados coletados na investigação nos permitem afirmar que a mobília, ainda não é uma preocupação premente dos gestores.

As respostas dos gestores das SMEs nos permitem afirmar que o entendimento quanto à importância dos espaços pedagógicos ainda é limitado. Questões como a localização e o mobiliário dos banheiros, a mobília das salas de aula e demais espaços, a existência de espaços para o planejamento dos professores, entre outras não menos importantes, ainda não constam do *roll* das prioridades municipais. Assim, ao explicitarmos aspectos relativos à “falta de” em questões sobre o espaço pedagógico nas instituições educativas destinadas às crianças de zero a cinco anos, podemos confirmar, na concepção desses gestores, que os aspectos mais ligados ao cuidar são os que ainda prevalecem.

5.2 A PERCEPÇÃO DOS GESTORES DAS ESCOLAS: DIRETORES E/OU COORDENADORES PEDAGÓGICOS

O estudo buscou investigar com os diretores e/ou coordenadores pedagógicos que atuam nas instituições dedicadas à primeira etapa da educação básica, como eles concebem a organização do espaço pedagógico para a educação infantil, considerando todas as questões que o envolvem.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de informações provenientes de 26 gestores, sendo um diretor e/ou coordenador pedagógico de cada uma das instituições de educação infantil investigada. Essas informações estão sistematizadas nos quadros 5 e 6.

Descritores	Anos/ Funcionamento	Horário	Faixa etária	Nº professores
Instituição 1 (I 1)	23 anos	6h30min às 18h30min	4 meses a 6 anos	48
Instituição 2 (I 2)	21 anos	7h às 18h30min	4 meses a 6 anos	17
Instituição 3 (I 3)	19 anos	7h às 18h30min	4 meses a 6 anos	34
Instituição 4 (I 4)	19 anos	7h às 19h	4 meses a 6 anos	20
Instituição 5 (I 5)	18 anos	7h às 19h 13h às 17h	4 meses a 4 anos 4 a 6 anos	15

Instituição 6 (I 6)	5 anos	7h às 19h	4 meses a 4 anos e 11 meses	20
Instituição 7 (I 7)	3 anos	24 h	0 a 3 anos e 11 meses	3 professoras 11 auxiliares
Instituição 8 (I 8)	6 meses	7h às 18h	6 meses a 3 anos	20
Instituição 9 (I 9)	Não foi declarado	7h às 16h30min	4 meses a 6 anos	13

Quadro 5: Caracterização das Instituições de Educação Infantil – Creche e Centro de Educação Infantil no que diz respeito às especificidades, ao tempo de funcionamento em anos, horário, faixa etária e números de professores

Descritores	Anos/ Func.	Horário	Faixa etária	Nº professores
Instituição 10 (I 10)	27 anos	13h às 17h	4 a 5 anos	1
Instituição 11 (I 11)	25 anos	13 h às 17h	4 a 5 anos	1
Instituição 12 (I 12)	20 anos	13 h às 17h	4 a 5 anos	1
Instituição 13 (I 13)	20 anos	13h às 17h	4 a 5 anos	1
Instituição 14 (I 14)	54anos	7h30min às 11h30min 13h15min às 17h15min	4 a 6 anos	1
Instituição 15 (I 15)	31 anos	7h30min às 11h30min	4 a 6 anos	1
Instituição 16 (I 16)	31 anos	13h15min às 17h15min	4 a 6 anos	1
Instituição 17 (I 17)	29 anos	7h30min às 11h30min	4 a 6 anos	1
Instituição 18 (I 18)	29 anos	13h15min às 17h15min	4 a 6 anos	1
Instituição 19 (I 19)	28 anos	7h30min às 11h30min 13h15min às 17h15min	4 a 6 anos	1
Instituição 20 (I 20)	28 anos	7h30min às 11h30min 13h15min às 17h15min	4 a 6 anos	1
Instituição 21 (I21)	28 anos	7h30min às 11h30min 13h15min às 17h15min	4 a 6 anos	1
Instituição 22 (I22)	28 anos	7h30min às 11h30min 13h15min às 17h15min	4 a 6 anos	1
Instituição 23 (I23)	28 anos	7h30min às 11h30min 13h15min às 17h15min	4 a 6 anos	1
Instituição 24 (I24)	26 anos	7h30min às 11h30min 13h15min às 17h15min	4 a 6 anos	1
Instituição 25 (I25)	26 anos	7h30min às 11h30min 13h15min às 17h15min	4 a 6 anos	1
Instituição 26 (I26)	26 anos	7h30min às 11h30min 13h15min às 17h15min	4 a 6 anos	1

Quadro 6: Caracterização das Instituições de Educação Infantil – Pré-escola no que diz respeito às especificidades ao tempo de funcionamento em anos, horário, faixa etária e números de professores

As informações sobre o tempo de funcionamento das instituições de educação infantil, contidas nos quadros 5 e 6, mostram que há muitos anos a região possui instituições educativas dedicadas às crianças de zero a cinco anos. A média de idade é de 26 anos. Somente três instituições têm tempo de funcionamento inferior a 5 anos, o que significa que nos últimos anos, apesar de a política nacional apontar nessa direção, os municípios não têm investido na ampliação da infraestrutura construindo novas instalações. Considerando que a

LDB de 1996 já determinava a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e, ainda, que os parâmetros e orientações para a construção dos espaços foram elaborados depois dessa lei, pode-se imaginar que embora tenham sido providenciadas algumas reformas, a grande maioria dos espaços ainda preserva as características das concepções assistencialistas que orientavam a educação infantil.

Quanto ao horário de funcionamento convencionamos, para melhor visualizar os dados, tratar separadamente pré-escolas de centros de educação infantil e creches. Nas creches e centros de educação infantil, conforme demonstrado no Quadro 6, o início das atividades varia entre 6 horas e 30 minutos e 7 horas; o término das atividades varia entre 16 horas e 30 minutos e 19 horas, são 12 horas diárias de funcionamento. Há, ainda, uma creche 24 horas em funcionamento, em um município onde a agroindústria exige funcionários para turnos bastante variados e a instituição atende a essa demanda. Nas pré-escolas, o horário de funcionamento está dividido nos turnos matutino e vespertino. No matutino, o início das atividades, em todas as instituições, ocorre às 7 horas e 30 minutos; no vespertino o início fica entre 13 horas e 13 horas e 30 minutos; o término entre 17 horas e 17 horas e 30 minutos. Todas as pré-escolas, independentemente do turno, funcionam 4 horas diárias.

No que concerne à faixa etária, o Quadro 5, onde são caracterizadas as instituições de educação infantil – creche e centro de educação infantil, e trata das questões relacionadas ao tempo de funcionamento em anos, horário, faixa etária e números de professores, revela que das 9 instituições de período integral, tanto creches quanto centros de educação infantil, 7 delas oferecem matrículas a partir dos 4 meses de idade até os 6 anos.³³ Observa-se variação na faixa etária para a primeira matrícula em duas instituições: a primeira inicia a partir do nascimento e se estende até 3 anos e 11; a segunda inicia aos 6 meses e se estende até os 3 anos. Conclui-se que somente 11,12% aceitam matrícula de crianças com menos de quatro meses de idade.

³³ Essa organização de oferecimento até os 6 anos, tem se justificado pela Lei n. 11.114/2005. A Resolução n. 110, de 12 de Dezembro de 2006, do Conselho Estadual de Educação, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, amparada pelas Leis Federais n. 11.114, de 16 de maio de 2005, e n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, define, entre outros, que: - O ensino fundamental terá duração de nove anos, com matrícula **obrigatória a toda criança a partir dos seis anos de idade.**

- A educação infantil continuará atendendo as **crianças que completarão seis anos durante o ano letivo** preservando-se a oferta e qualidade.

O Parecer n. 239/2005/CEE/SC define para o Sistema Estadual de Ensino a idade de **6 (seis) anos completos até 1º de março, a partir de 2006, para o ingresso no ensino fundamental.** “Devendo ser assumida como direito público subjetivo, com a convergência de todos os esforços na consecução preconizada pela legislação (Lei n. 11.114/2005).” Amplia direitos do cidadão e deveres, exigindo providências das famílias, das escolas, das mantenedoras públicas e privadas e dos órgãos normativos e de supervisão dos sistemas de ensino.”

Em relação a esse resultado podemos argumentar que um aspecto dificultador da matrícula dessa faixa etária envolve, justamente, a organização de espaço pedagógico adequado às necessidades das crianças. A organização para desenvolver as ações de cuidado e educação com as crianças de zero a cinco meses, demanda uma estrutura física peculiar, ou seja, um espaço estruturado envolvendo condições materiais, como o tipo de assoalho com texturas adequadas e seguras, paredes visuais (utilizando vidros seguros que permitam a visualização de um espaço para o outro), altura das janelas externas, que possibilite à criança perceber os elementos naturais. Além disso, é necessário que haja vários espaços distintos, entretanto indissociados, salas de repouso, de amamentação, de atividades, fraldário, lactário, solário; os brinquedos e objetos adequados à faixa etária. Quanto ao mobiliário, este precisa prever a necessidade das crianças e professores. Portanto, o número de matrículas efetuadas, demonstra que os gestores educacionais dos municípios e as instituições de educação infantil têm noção do investimento material e humano exigido nessa idade e, também, por essa razão, não a privilegiam.

Das 17 instituições que oferecem matrícula somente para pré-escola as informações se dividiram em dois grandes grupos: 4 instituições onde a matrícula é efetuada a partir dos 4 anos e se estende até aos 5 anos; 13 instituições com matrícula a partir dos 4 anos se estendendo até aos 6 anos. Essa diferença mostra o entendimento dos gestores em relação à legislação que normatiza a entrada das crianças no ensino fundamental de 9 anos nesse momento histórico que ainda é de transição.

Em relação à quantidade de professores que atuam nas instituições de educação infantil os dados mostram variações no número de professores dos centros de educação infantil ou creches. Essa variação pode estar relacionada ao número de crianças matriculadas ou à organização do período de trabalho desenvolvido pelo professor. A pré-escola, com funcionamento parcial, revela a mesma configuração no número de professores para todas as instituições.

Após essa breve explanação das características gerais das instituições de educação infantil, exploramos dados mais relacionados às questões do espaço pedagógico.

A investigação buscou saber, junto aos 26 diretores e/ou coordenadores pedagógicos, qual conhecimento tem os gestores escolares sobre os documentos oficiais que tratam da organização do espaço. Do total, 11 deles tiveram acesso pelo *site* do MEC, oito por meio da Secretaria Municipal de Educação, seis por meio de cursos e somente um deles assinala não saber da existência dos documentos.

Em relação à leitura dos documentos na íntegra, 15 afirmam ter lido, cinco deles fizeram leitura parcial e seis não leram, ou seja, 57,70% dos gestores que atuam diretamente nas instituições leram as orientações gerais e oficiais sobre o espaço pedagógico; os demais 43,30 % não conhecem ou conhecem parcialmente. Considerando que as questões relacionadas ao espaço pedagógico deveriam nortear grande parte das decisões da escola (número de professores, número de crianças, organização dos ensalamentos, atividades desenvolvidas, mobiliário, entre outras questões) esse desconhecimento por parte dos gestores das instituições é preocupante, pois se perde a oportunidade e efetivação de discutir e aprofundar as possibilidades de mudanças nas estruturas físicas destinadas ao funcionamento da educação infantil.

Quanto à leitura e discussão dos documentos oficiais, 61,5%, ou seja, 16 gestores das instituições afirmam que foram promovidas discussões a respeito da temática em questão; os outros 38,5%, que corresponde um total de 10 gestores, informaram que não houve estudos nem discussões.

Os gestores das 26 instituições que participaram do estudo, ou seja, 100% do total afirmam que os professores demonstram preocupação com a organização do espaço pedagógico. Desse total, 46,15% informaram que os professores buscam reorganizar os espaços existentes, 42,30% que eles solicitam modificações aos gestores e 11,05% que buscam ajuda por intermédio dos estudos.

Embora os documentos oficiais não tratem com muita clareza os conceitos de ambiente e espaço, consideramos que conhecê-los pode promover nas instituições discussões desencadeadoras de propostas mais consistentes e planejadas de organização dos espaços pedagógicos. Uma das questões fundamentais é ajudar a fomentar a avaliação da organização já constituída, fazendo os professores pensar sobre as possibilidades de reorganização. Nesse sentido, os estudos sistematizados dos documentos oficiais e dos pressupostos teóricos, poderiam contribuir tanto para o entendimento e aprofundamento das questões relacionadas quanto para a organização do espaço pedagógico. A sistematização envolveria, ainda, produção de textos dos professores e gestores, mostrando as implicações das alterações do espaço, seminários e um documento oficial para encaminhamento à SME. Assim, entendemos a necessidade de um planejamento de ações articuladas que possibilitem aos professores e gestores desenvolverem os estudos. Gestores da SMEs, gestores das escolas e professores, discutindo o espaço pedagógico podem promover mudanças significativas e conjugadas em cada uma das instâncias de interesse e de atuação.

Portanto, o desconhecimento dos documentos oficiais por parte dos gestores desencadeia implicações no processo de organização e estruturação dos espaços destinados à

educação infantil. Perdem-se e deixam-se de fora questões relevantes que poderiam fazer parte das discussões, análises, reflexões e avaliações do espaço pedagógico. Embora o documento não deixe claro os conceitos de ambiente e espaço, ele traz algumas orientações que podemos considerar importantes para construção, reformas e ampliações, como a altura das janelas acessível ao olhar das crianças, possibilitando visualizar o lado externo, a estrutura e arranjos dos banheiros e refeitórios, espaços igualmente importantes como a sala de atividades.

Outro importante ponto, diz respeito ao fato de os gestores perderem ou não estarem acompanhando as discussões que versam no cenário nacional das políticas públicas educacionais para a educação infantil. Conhecer os documentos, aprofundar sobre as temáticas deles emanadas é, também, acompanhar um pouco dos processos e das lutas que cercam a historicidade da educação infantil no país. A defesa da qualidade dos espaços pedagógicos adequados ao atendimento das necessidades dos professores e das crianças passa obrigatoriamente pela via do conhecimento, tanto teórico quanto metodológico, das políticas públicas educacionais.

Procurou-se saber, também, como as instituições de educação infantil, se organizam para os encontros de planejamento: (i) duas instituições realizam encontro semanal; (ii) uma das instituições pesquisadas declara que as reuniões de planejamento ocorrem a cada término de projeto, no entanto não especifica o tempo de duração; (iii) outra instituição declara que os momentos para planejamento ocorrem somente quando necessário; (iv) sete instituições realizam encontros mensais; (v) quinze instituições apontam que o planejamento é feito diariamente. Observa-se significativa variação quanto à periodicidade na realização do planejamento. Sua importância vincula-se ao fato de oportunizar um conjunto de ações que envolvem e preveem a seleção e a oferta dos materiais, das atividades, bem como o uso do tempo para cada uma delas. Barbosa (2006) mostra em seus estudos que a organização de tais elementos contribui para a construção de uma rotina pedagógica que também prevê a organização do espaço pensado pelo professor. Partindo dessa premissa, o espaço pedagógico também se torna elemento de planejamento, de estudos e aprofundamento da sua condição de oferta de oportunidades para a construção e efetivação dos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

No que concerne ao Projeto Político Pedagógico (PPP) os questionários revelaram que está presente em 12 instituições de educação infantil. Sete gestores declararam que o documento está em fase de construção e seis assinalaram não ter o Projeto Político Pedagógico. Um dado preocupante, das 26 instituições apenas uma tem seis meses de funcionamento, as demais superam o tempo de existência em 3 anos. A média em anos de funcionamento é de 22 anos e 9 meses.

Além disso, é preciso considerar o PPP como o instrumento pelo qual as instituições deveriam definir questões importantes, como os aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos orientadores das práticas a serem desenvolvidas, incorporando as questões a respeito do espaço pedagógico e suas mais variadas dimensões.

Quando questionados sobre como o espaço pedagógico é tratado no Projeto Político Pedagógico da instituição, os gestores das instituições de educação infantil que oferecem período integral informaram os seguintes posicionamentos:

Ampliação e reforma do espaço físico contemplando que todas as turmas possam estar em um único prédio e não havendo a distribuição em casas locadas nas proximidades do prédio sede. (Gestor da Instituição 1).

A escola encontra-se em boas condições de uso. Um bloco foi reformado há três anos e também foi construído um bloco novo. O Centro de Educação possui seis banheiros, sendo 6 deles anexo a sala de atividade, oito salas uma biblioteca para professores e crianças no mesmo espaço junto com videoteca, sala de direção e secretaria, um refeitório, uma cozinha, corredores, fraldário, sala de repouso para Berçário I e II, um parque infantil, uma caixa de areia coberta e cercada, lavanderia, despensa e ginásio de esportes. (Gestor da Instituição 2).

Não apresenta um item específico para a questão dos espaços. No item necessidades materiais consta: espaço físico adequado ao número de crianças. (Gestor da Instituição 4).

Escola com estrutura física adequada e com equipamentos atualizados e em boas condições de uso para atender às necessidades da comunidade escolar dentro do contexto social. (Gestor da Instituição 5).

Não apresenta um item específico para as questões de espaço. Refere-se somente que o espaço físico deve ser adequado ao número de crianças. (Gestor da Instituição 6).

Enquanto profissionais, comprometidos em realizar um trabalho de qualidade têm consciência de como é importante o espaço físico estar atrelado ao ato de cuidar e educar. Como nosso projeto pedagógico encontra-se ainda em discussão e elaboração, pretendemos sim, prever em nosso PPP, o espaço físico como realmente deve ser, atendendo às necessidades da faixa etária. Como tudo é um processo, às vezes um tanto lento e os espaços físicos já estão construídos de forma não condizente com a realidade, temos que nos adequar a eles, buscando cumprir nossa proposta, contemplando com responsabilidades e desenvolvimento integral de nossas crianças. (Gestor da Instituição 7).

A importância do espaço físico para a consolidação do PPP. A estrutura necessária para atender a especificidade das idades da criança em idade de Educação Infantil. (Gestor da Instituição 8).

Salas amplas, arejadas e organizadas de acordo com a necessidade de cada faixa etária. (Gestor da Instituição 9).

Observa-se pelos excertos, que os gestores não se referem propriamente ao que está posto no PPP, mas fazem considerações gerais a partir de um entendimento pessoal e particularizado. As respostas revelam que nos PPPs ainda não há uma discussão mais aprofundada com proposições teóricas e políticas educacionais que tratam do espaço

pedagógico. As exposições são minimizadas, enfatizando um espaço físico que seja adequado ao número de crianças, atendendo às necessidades de seus usuários; não mostram a preocupação com os elementos que compõem o espaço pedagógico, como a mobília, os brinquedos, a disposição dos móveis, a parte estética envolvendo cores, texturas e formas.

Outro dado depreendido das respostas dos gestores das mesmas instituições já assinaladas diz respeito à preocupação com a estrutura dos espaços. A nosso ver as questões e discussões se restringem à questão da infraestrutura oferecida, ou seja, o número de salas para atender as crianças pela sua faixa etária, a dimensão métrica das salas, as reformas e ampliações conquistadas, mostrando como as preocupações mais prementes. O espaço pedagógico, no entanto, não se restringe apenas às dimensões métricas. De acordo com Forneiro (1998) e Barbosa (2006), ambiente e espaço são de suma importância na educação das crianças pequenas sendo ampliado, ainda mais, quando se considera a permanência delas nas instituições e na oferta das questões materiais, aliadas à forma de usar, de explorar e de interagir. Sendo assim, as escolas de educação infantil deveriam constituir-se, como aponta Forneiro (1998), em um ambiente de aprendizagem que influí nas condutas, nos movimentos, estimulando as aprendizagens.

Ao mesmo tempo que os gestores reconhecem a importância do espaço pedagógico, não apresentam as possibilidades de discussão subsidiadora que proporcione a busca de entendimento do espaço pedagógico com os professores. Perde-se a oportunidade de aprofundar as proposições teóricas que o cerceiam, como as contribuições dos precursores apontadas na segunda parte deste trabalho. O ambiente e espaço entendido como elemento que contribui no processo de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Angotti (2002), os pressupostos teóricos de Froebel, Montessori, Decroly e Freinet aparecem como alicerce em muitas práticas pedagógicas, no entanto, muitas vezes desconhecidas pelo próprio professor.

Quanto ao questionamento sobre a orientação adotada pela direção e/ou coordenador pedagógico para organização do espaço pedagógico, nas creches ou centros de educação infantil, optamos por transcrever, na íntegra, as respostas dos sujeitos da pesquisa, procurando fazer uma análise mais pontual. As formas como os diretores ou coordenadores pedagógicos das instituições de educação infantil concebem a organização dos espaços para educação infantil é fundamental para compreender como são pensadas, planejadas e organizadas as possibilidades ou efetivação das condições materiais para a composição do espaço pedagógico para crianças de zero a cinco anos de idade. Os gestores apontam que:

Os espaços ainda não são adequados como determina a legislação. O que a Instituição conquistou foi que o número de crianças por sala esteja de acordo com o número de professores, segundo a legislação. Porque há alguns anos além do espaço físico inadequado, a quantidade de crianças por sala era muito grande. Assim, as orientações repassadas aos docentes são de fundamental importância para o desenvolvimento eficaz do processo ensino-aprendizagem, seja o espaço em sala, parque, pátio e brinquedoteca. (Gestor da Instituição 1).

A escola tem espaço físico muito bom. A orientação é que sejam utilizados todos os espaços da melhor maneira possível diariamente. Temos também muito cuidado com a manutenção dos espaços para que estes não ofereçam perigo para as crianças. (Gestor da Instituição 2).

Sabemos que o espaço na instituição de Educação Infantil é primordial, devendo dar condições para o desenvolvimento integral da criança. Como em nossa instituição não temos todos os espaços adequados, as professoras são orientadas a desenvolver seu trabalho adequando às reais situações e principalmente usando a criatividade e o bom senso. (Gestor da Instituição 3).

No momento estamos em um ambiente adaptado (casa) e o espaço é inadequado. Em dezembro iremos mudar para o prédio novo, onde o espaço está de acordo com as normas. (Gestor da Instituição 4).

Para que quando sentirem necessidade de reorganizarem o espaço ou solicitem a reorganização e na medida do possível a instituição passará por reformas para melhoria do espaço da escola. (Gestor da Instituição 5).

- Para que sejam organizados espaços com significados, que possam ser utilizados pelas crianças.
- Fazer os professores perceberem que o espaço também educa.
- Cobrar da Secretaria Municipal de Educação que os espaços sejam bem estruturados e condizentes com a faixa etária da criança que temos.
- E ainda fazer com que o espaço possa ser modificado e utilizado da melhor forma possível, porque infelizmente esse é o espaço que a Secretaria nos oferece (precário).

(Gestor da Instituição 6).

Organizar-se de acordo com a rotina mestra e pedagógica utilizando os espaços necessários para a realização das atividades de maneira a diversificar. Criar a partir dos espaços proporcionados, ambientes onde seja possível atingir os objetivos propostos no planejamento. (Gestor da Instituição 7).

Em nossa escola, orientamos que o espaço físico é um elemento educativo e pedagógico que ele não deve ser negligenciado. O espaço total da escola deve ser utilizado juntamente com outros espaços da comunidade. Também discutimos questões de adequação, funcionalidade, sofisticação, organização e estética. Quando falamos em espaço temos levado em conta os conceitos: acessibilidade, autonomia, ambiente lúdico, segurança, higiene, organização. (Gestor da Instituição 8).

Procura-se estar organizando os espaços para atender às necessidades de cada faixa etária, pois a escola de Educação Infantil deve ter espaços funcionais, a fim de atender à diversidade de ações pedagógicas e às necessidades das crianças. Nesse sentido estamos buscando sempre reorganizar os espaços do Centro. Temos um espaço amplo, inclusive área verde e estamos agora procurando implantar um parque infantil. (Gestor da Instituição 9).

Os posicionamentos revelam que os gestores das instituições de educação infantil com funcionamento integral têm preocupação com a organização do espaço pedagógico, no entanto,

33% afirmam que os espaços não atendem às necessidades para o desenvolvimento do trabalho educativo correspondente à faixa etária, salientando a luta e a busca pelo melhoramento do espaço com as SMEs; 33% que os espaços são bons e possibilitam o desenvolvimento da prática pedagógica, 17% as orientações são no sentido de perceber o espaço pedagógico como potencializador dos processos de aprendizagens e desenvolvimento e 17% para que o professor use a sua criatividade e bom senso para atender aos aspectos que não são compreendidos pelo sistema.

No entanto, como já dito anteriormente, as respostas não mostram ações mais contundentes para o aprofundamento do que é um espaço pedagógico. Não deixam claro, portanto, como os gestores ou as instituições de educação infantil sistematizam os estudos e orientações com os professores para a organização e construção de espaços pedagógicos. São demasiadamente genéricas e expressam as poucas discussões que têm sido realizadas sobre o espaço pedagógico na educação infantil de toda a região investigada.

As orientações para organização do espaço na educação infantil que envolve o período parcial com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses – pré-escola –, mostrou uma preocupação mais voltada à “estética” e de cumprimentos de horário para uso de determinados espaços, como mostram os excertos a seguir:

Orientamos para que os professores organizem a sala de acordo com a sua necessidade. Como as salas são pequenas e têm um número de 25 crianças, o professor precisa ser criativo. (Gestor da Instituição 11).

A orientação é para que os espaços sejam bem utilizados, de acordo com os horários. Como a escola atende as crianças do Ensino Fundamental, o refeitório e o pátio coberto precisam estar livres, seguindo o horário estabelecido. A professora organiza sua sala de acordo com sua metodologia de trabalho. (Gestor da Instituição 12).

As orientações se dão nas reuniões de professores que a escola promove, com as seguintes determinações: 1. Cumprir o calendário de horário no uso dos espaços do pátio, parque e refeitório. Assim se mantém o todo da escola funcionando em harmonia e organização. 2. As salas de aulas devem ser organizadas no fim da aula. 3. Os brinquedos do parque infantil devem ser recolhidos por cada turma. 4. Os professores também recebem informações e liberdade para expor as atividades das crianças no mural de entrada da escola. (Instituição 13).

A professora da sala tem autonomia para organizar o espaço da sala. (Gestor da Instituição 14).

Este ano com os momentos de encontros para estudo proporcionado pela Secretaria Municipal de Educação, passamos a discutir mais as questões do espaço. Antes nos preocupávamos mais com os cartazes e painéis para receber as crianças, deixar a sala mais bonita. Também a preocupação com a segurança, pois estamos em uma casa alugada e ainda não estamos adequados de acordo com as orientações dos documentos do MEC. No entanto, estamos junto com os professores tentando mudar aquilo que é possível mudar. (I Gestor da Instituição 15).

As orientações são para que os professores organizem a sala de acordo com sua metodologia de trabalho. Ele também pode usar a biblioteca, a sala de vídeo desde que faça o agendamento do horário. (Gestor da Instituição 16).

As orientações são para que não haja poluição visual nas paredes da sala. Que os poucos brinquedos pedagógicos devem ficar no armário. E que a professora junto com as crianças deixe a sala organizada. (Gestor da Instituição 18).

Orientamos que os professores não permaneçam muito tempo no pátio ou parque infantil. Que seja construído um calendário de atividades para os pais, coordenador pedagógico e outros saibam das atividades que são desenvolvidas pela turma. O espaço da sala de vídeo, sala de jogos e biblioteca deve ser cumprido e respeitado para evitar transtornos com as outras turmas. (Gestor da Instituição 19).

Os professores devem manter a sala de aula organizada, os brinquedos, livros e outros materiais estão em acesso fácil para as crianças e esta organização deve ser mantida, por que faz parte da metodologia das três salas de Pré que a escola oferta. De acordo com a necessidade das professoras realizamos estudos sobre como podemos melhorar o espaço da sala de aula. (Gestor da Instituição 20).

Duas salas são divididas com as turmas do ensino fundamental. Então fica difícil ter um espaço adequado e organizado como realizamos nos estudos deste ano. Sabemos que o espaço é importante para o desenvolvimento das atividades e do processo de aprendizagem. Mas, infelizmente não podemos fazer muita coisa. (Gestor da Instituição 21).

Nossa escola oferta a educação infantil no período vespertino, são duas turmas que dividem o seu espaço com as crianças do ensino fundamental. Fazemos o que é possível, mas não o desejável. Ainda sonhamos que os nossos espaços se tornem espaços organizados, planejados de acordo com as necessidades das crianças. As orientações são para que os professores organizem no dia a dia o espaço que ofereça as condições para que as crianças desenvolvam as atividades e sua autonomia. (Gestor da Instituição 22).

Orientamos para que a sala fique sempre bem cuidada, cada objeto no seu devido lugar. Os cartazes devem sempre estar esteticamente bonitos e apresentáveis. As atividades das crianças têm um lugar específico nos corredores para serem expostos. Cada semana uma turma é responsável por esta organização. (Gestor da Instituição 23).

Os espaços são bons, por isso os professores organizam a sala de acordo com sua metodologia de trabalho, ele tem autonomia. Os materiais solicitados pelos professores para organizar a sala é comprado diante das possibilidades. Os espaços do refeitório, banheiro, pátio são divididos com as crianças do ensino fundamental. O parque infantil quem utiliza é somente as crianças do Pré. (Gestor da Instituição 24).

As orientações dos gestores no que concerne à organização do espaço pedagógico que desenvolve suas atividades em período parcial mostraram que 50% se preocupam apenas com as orientações técnicas do seu uso; 30% afirmam que o professor tem autonomia para organizá-lo e os outros 20% o percebem como elemento pedagógico.

A forma de ver e conceber a organização do espaço pedagógico ainda é muito pequena diante das mudanças e debates que vêm se efetuando no cenário das políticas públicas educacionais e proposições teóricas. No que diz respeito às proposições teóricas levantadas por este estudo, não conseguimos observar nem a preocupação dos gestores, nem o estudo

organizado para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se alicerce nos fundamentos teóricos historicamente construídos e que perpassam, inclusive, como procuramos mostrar, os textos das políticas nacionais. A nosso ver, essa forma de conceber o espaço é minimizada, apenas preocupada com o cumprimento de uma rotina para atender aos horários, respaldada sobre uma organização de escola pautada nos moldes mecanicistas que reproduz o sistema capitalista.

O objetivo da educação infantil é o desenvolvimento integral nos seus aspectos físico, emocional, social e intelectual, sendo assim, o espaço entendido apenas como estrutura física deixa de possibilitar outras construções de interação e aprendizagem mais significativas. O espaço pedagógico é a organização de um todo indissociado de relações de aprendizagens que se desenvolvem a partir dos objetos que estão disponíveis para crianças e professores. Também envolve a organização das atividades e seleção das ofertas de materiais, e como são desenvolvidas no seu cotidiano.

As salas de atividades da educação infantil, que ainda dividem seu espaço com as turmas do ensino fundamental, também evidencia dificuldades para organizar ou constituir o espaço pedagógico mais adequado à faixa etária.

A constituição de organização para os espaços pedagógicos precisa ter ordenamentos de uma estrutura física e arquitetônica adequada às especificidades das crianças de zero a cinco anos de idade. Os gestores das escolas com os professores mediante planejamento podem estudar o espaço pedagógico com as contribuições teóricas e as políticas públicas educacionais referentes ao ambiente e espaço.

5.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

A investigação com os professores iniciou com a identificação do perfil do profissional que hoje atua nas 26 instituições de educação infantil que fizeram parte da pesquisa. Nesse sentido, procurou-se identificar o tempo de trabalho, a função que exercem, a carga horária e regime de trabalho diário e a formação dos professores. Conforme já informado, no total foram entregues 72 questionários aos professores, destes retornaram para análise 58, ou seja, 80,5%.

A pesquisa revela que dos 58 professores que fizeram parte do estudo, 18 ou 31% deles tem entre 1 a 5 anos de experiência na educação infantil; 22 ou 38% dos professores, de 6 a 10 anos; 16 ou 27,6% dos professores em atividade há mais de 10 anos; dois ou 3,4% dos

Refeitório/adulto	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Refeitório/criança	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Espaço ateliê	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sala de atividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Solário p/bebê	X	-	-	-	-	-	-	X	-
Solário/para crianças maiores	X	X	X	X	X	X	X	X	-
Parque infantil adequado às crianças de acordo com faixa etária	X	X	X	X	X	X	-	X	-
Área verde com possibilidade de acesso para crianças e professores explorarem atividades	X	-	-	-	-	-	-	X	X
Pátio coberto com espaço amplo p/desenvolver atividades diferenciadas	-	-	-	-	-	-	-	X	-
Biblioteca para professores	-	-	-	-	-	X	*	X	-
Biblioteca para as crianças	-	-	-	-	-	-	-	X	-
Brinquedoteca	-	-	-	-	-	-	-	X	-
Secretaria	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sala de coordenação pedagógica	X	-	-	-	-	-	-	X	-
Sala adequada para encontro de estudos e planejamento dos professores	-	-	-	-	-	-	-	X	-
Lavanderia	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cozinha	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Despensa	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Salão de reuniões para os pais	-	-	-	-	-	-	-	X	-

Quadro 7: A composição da organização dos espaços nas instituições denominadas creches e centro de educação infantil, segundo os professores

* Essas instituições não possuem o espaço referido.

A pesquisa revela que os espaços para as creches e centros de educação infantil não seguem uma “padronização estrutural de espaço”, havendo variações na organização. Os espaços que convergem são: banheiros para crianças e adultos, fraldário, refeitório para crianças, sala de atividades, secretaria, lavanderia, cozinha e despensa.

Os demais espaços, como o *hall* de entrada, corredores, lactário, sala de amamentação para as mães, refeitório para adultos, espaço do ateliê, solário para bebês, solário para as crianças maiores, parque infantil adequado à faixa etária, área verde com possibilidades de acesso para crianças e professores explorarem e desenvolverem atividades, pátio coberto com espaço amplo para a realização de atividades diferenciadas, biblioteca para professores e crianças, brinquedoteca, sala adequada para encontro de estudos e planejamentos dos professores e salão de reuniões para os pais não aparecem em todas as instituições de educação infantil. Um dado que chama a atenção diz respeito ao lactário, presente em apenas três instituições, ou seja, seis delas ou 66,6% não têm esse espaço. Entendemos que por se tratar de instituições com funcionamento em período integral e considerando a faixa etária e as peculiaridades que as envolvem, a falta desses espaços compromete a organização do trabalho e atividades desenvolvidas. Esse espaço é extremamente importante, pois o cuidar, educar e

ensinar nessa faixa etária exige questões ainda mais específicas, como alimentar, acalentar, prover as condições de segurança e conforto para o bebê. O documento aponta que “[...] o local destinado à higienização, ao preparo e à distribuição das mamadeiras, prevendo técnicas de higiene alimentar, de forma que se ofereça às crianças uma dieta saudável, sem risco de contaminação.” (BRASIL, 2006a, p. 14). Essa organização contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica e, conseqüentemente, para os processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, cumprindo um dos princípios da educação infantil: cuidar e educar.

O solário para bebês aparece em apenas duas, das nove instituições investigadas, ou seja, apenas 22,2%. Observa-se, assim, que em 77,8% o solário para as crianças de zero a três anos não está contemplado na estrutura arquitetônica das instituições, revelando, desse modo, um descumprimento do mínimo expresso nas políticas públicas educacionais. A criança nessa faixa etária precisa de espaços para movimentar-se, rastejar, engatinhar, caminhar, correr, entre outras possibilidades de exploração do espaço pedagógico. Espaços limitados, pequenos nas suas dimensões e inadequados à oferta da segurança e do conforto, inibem e dificultam as possibilidades e variações para organização de atividades mais ricas e significativas para as crianças. Exemplo disso, a própria socialização entre as crianças e a limitação do seu direito de movimentar-se. O documento oficial orienta que as crianças de zero a um ano, com seus ritmos próprios, “[...] necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim suas necessidades essenciais.” (BRASIL, 2006a, p. 11). Os espaços pedagógicos se constroem a partir de uma estrutura de espaço que possibilite ao professor planejar as ações educativas.

Nessa direção, tanto nos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998c, p. 82) quanto nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil-Encarte 1 (BRASIL, 2006a, p. 11), apontam o lactário e solário para bebês como espaços importantes, fazendo parte do conjunto das orientações que os envolvem.

Em relação ao pátio externo que envolve área verde com possibilidade de acesso para crianças e professores explorarem e desenvolverem atividades, apenas duas instituições oferecem tais condições. Em um universo de nove instituições, a constatação é de que apenas duas possibilitam estrutura e oferta de um espaço fundamental para as crianças poderem brincar, correr, estar em contato com a natureza. Experimentar, sentir, vivenciar possibilidades e descobertas é tão importante quanto à alimentação.

O pátio coberto como espaço pedagógico, amplo para realização das atividades diferenciadas, aparece apenas em uma instituição, ou seja, 88,9% das instituições de educação infantil de período integral, compreendendo creches e centros de educação infantil não contemplam na sua estrutura arquitetônica a oferta de pátios cobertos e amplos. Portanto, em instituições onde não há essa possibilidade é necessário um planejamento ainda mais cuidadoso das atividades, incluindo passeios e visitas a outros espaços sociais, para não confiná-las.

Isso mostra que essas variações na organização estrutural dos espaços destinados à educação infantil sofrem “desencontros” entre as proposições proclamadas nos documentos oficiais e as políticas educacionais das secretarias municipais de educação no que diz respeito às orientações para construção, reformas e ampliação das instituições. Cerisara (2002) ressalta que o objetivo proclamado de reconhecer as instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) como a primeira etapa da educação básica, está articulado à compreensão de que estas instituições tem por função cuidar e educar de forma indissociável. Isso mostra a ruptura histórica de um modo de “ver e pensar” a educação infantil. Entretanto, traz outras implicações que estão ligadas diretamente a esse estudo. Os espaços destinados às instituições de educação infantil passam a exigir estruturas mais cuidadosas, que possibilitem a construção e efetivação dos espaços pedagógicos. Os estudos nos documentos oficiais nos mostram as discussões e orientações que, a nosso ver, ainda não é suficiente e adequado, para atender às necessidades atuais. Entretanto, nem mesmo esse mínimo apontado nos documentos é praticado na infraestrutura das instituições. Esse desencontro entre o proclamado nas políticas e as práticas atinentes ao espaço pedagógico em evidência nos sistemas municipais estudados pode expressar, ainda, a permanência da concepção assistencialista na gestão da educação infantil.

No Quadro 8 constam as informações das instituições de educação infantil que realizam suas atividades no período parcial de quatro horas. De acordo com as respostas dos professores constatamos que a composição estrutural do espaço tem variações de uma escola para outra.

Espaços existentes na instituição	I 10	I 11	I 12	I 13
<i>Hall</i> de entrada	*_	-	-	-
Corredores	X	x	-	-
Banheiros/criança	X	x	x	x
Banheiros/adulto	X	x	x	x
Fraldário	-	-	-	-
Lactário	-	-	-	-
Sala de amamentação p/mães	-	-	-	-

Refeitório/adulto	-	-	-	-
Refeitório/criança	X	x	x	x
Espaço ateliê	-	-	-	-
Sala de atividade	X	x	x	x
Solário p/bebê	-	-	-	-
Solário/para crianças maiores	-	-	-	-
Parque infantil adequado às crianças de acordo com a faixa etária	-	-	-	x
Área verde com possibilidade de acesso para crianças e professores e crianças explorarem atividades	*	*	*	x
Pátio coberto com espaço amplo p/desenvolver atividades diferenciadas	X	x	x	x
Biblioteca para professores	*	*	x	x
Biblioteca para as crianças	*	x	x	*
Brinquedoteca	*	*	*	*
Secretaria	X	x	x	x
Sala de coordenação pedagógica	X	x	x	x
Sala adequada para encontro de estudos e planejamento dos professores	X	x	x	x
Lavanderia	X	x	x	x
Cozinha	X	x	x	x
Despensa	X	x	x	x
Salão de reuniões para os pais	X	x	x	x

Quadro 8: A composição da organização dos espaços nas instituições denominadas Pré- Escola com atendimento parcial de 4 horas, segundo os professores

*Essas instituições não possuem o espaço referido.

A composição da organização dos espaços nas instituições denominadas Pré-escola, com funcionamento parcial de quatro horas, expressa semelhanças com o Quadro 7. Aqui os espaços que convergem em 100% das instituições pesquisadas são: banheiros para crianças e adultos, refeitório, sala de atividades, pátio coberto como espaço amplo para desenvolver atividades diferenciadas, secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala adequada para encontro de estudos e planejamento, lavanderia, cozinha, despensa e salão de reuniões para os pais.

Os espaços como biblioteca para professores e crianças, parque infantil, solário para as crianças maiores, brinquedoteca e área verde com possibilidade de acesso para crianças e professores explorarem e desenvolverem as atividades, não está contemplado em todas as escolas pesquisadas. Essa carência também foi evidenciada nos Centros de Educação Infantil e nas creches, revelando deficiências na estrutura física de toda a educação infantil nos municípios investigados.

Barbosa (2006) salienta que as diferentes formas de pensar e organizar os ambientes e espaços para o desenvolvimento das atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduz os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem em relação à luz, à

sombra, às cores, aos objetos, às formas, aos materiais, ao olfato, ao sono, à temperatura. A ausência de espaços básicos, como o parque infantil, negligencia o direito ao movimento, à brincadeira, às possibilidades de interações e construções de aprendizagens que esses espaços poderiam proporcionar.

São esses elementos materiais que constituem os espaços, que oportunizam em maior ou menor grau as possibilidades de estímulo para a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim, poderemos questionar, até para estudos posteriores: ao serem minimizados ou inexistentes os espaços para atividades ao ar livre, o que a instituição deixa de considerar no desenvolvimento das crianças? Qual concepção está alicerçando tais carências?

Ultrapassar a concepção e consecução de espaços com uma estrutura minimizada e alcançar a oferta de condições para efetivação de um espaço pedagógico propício à aprendizagem e ao desenvolvimento ainda é um desafio a ser perseguido e uma conquista a ser alcançada.

O Quadro 9 mostra a organização dos espaços para o atendimento das instituições denominadas de pré-escola com período de atendimento parcial de 8 horas, mostrando também uma organização diferenciada.

Espaços existentes na instituição	I 14	I 15	I 16	I 17	I 18	I 19	I 20	I 21	I 22	I 23	I 24	I 25	I 26
Hall de entrada	*-	x	X	-	x	x	x	-	x	x	x	x	x
Corredores	-	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Banheiros/criança	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Banheiros/adulto	-	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fraldário	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lactário	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sala de amamentação p/mães	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Refeitório/adulto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Refeitório/criança	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Espaço ateliê	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sala de atividade	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Solário p/bebê	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Solário/para crianças maiores	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Parque infantil adequado às crianças, de acordo com a faixa etária	x	-	X	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-
Área verde com possibilidade de acesso para crianças e professores e crianças explorarem atividades	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-
Pátio coberto com espaço amplo p/desenvolver atividades diferenciadas	-	-	-	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-
Biblioteca para professores	-	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-
Biblioteca para as crianças	-	x	X	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-

Brinquedoteca	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Secretaria	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Sala de coordenação pedagógica	-	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-
Sala adequada para encontro de estudos e planejamento dos professores	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lavanderia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Cozinha	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Despensa	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Salão de reuniões para os pais	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-

Quadro 9: A composição da organização dos espaços nas instituições denominada de Pré-escola com período de atendimento parcial de 8 horas, segundo os professores

* Essas instituições não possuem o espaço referido.

A organização dos espaços para o atendimento parcial de oito horas também revelou arranjos diferenciados; destacam-se como pontos importantes a biblioteca, que aparece em 9 instituições ou 69,2% delas, a área verde com possibilidade de acesso para crianças e professores estarem explorando com atividades, presente em 10 instituições, ou 76,9%. Revela, também, uma organização de espaço pedagógico diferenciada das instituições de educação infantil de funcionamento integral, que desenvolve as atividades com crianças de zero a cinco anos de idade.

A importância dada ao espaço pedagógico vem da preocupação como nos aponta Lima (1984), que diz que é no espaço que a criança estabelece as relações com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo, esse espaço material se qualifica. Ele deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer. O espaço precisa ser visto e compreendido nessa dimensão, para que se constitua em espaço pedagógico.

Sendo assim, cada espaço tem uma função, um objetivo, uma linguagem, um significado. A biblioteca, a sala de atividades, os corredores, os banheiros, o *hall* de entrada, a cozinha, o refeitório, o parque infantil, o ateliê e outros precisam configurar-se como um conjunto obrigatório nas escolas de educação infantil.

As atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil requerem espaços que possibilitem vivências e processos de aprendizagens e desenvolvimentos humanizados. As interações, a liberdade de movimento, o respeito, a construção de regras, o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, do afeto, da segurança e conforto necessitam de elementos materiais e não materiais. Partindo dessa premissa, buscamos saber dos professores como eles organizam e percebem os espaços para o desenvolvimento do trabalho com as crianças de zero a cinco anos de idade. O Quadro 10 mostra como os professores percebem os espaços para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Espaços utilizados na instituição para desenvolver o trabalho pedagógico	Professores
Salas de atividades	58
Parque infantil	41
Pátio coberto	41
Área verde	38
Hall de entrada	32
Refeitório para as crianças	31
Solário para crianças maiores	27
Fraldário	25
Banheiro	25
Solário para as crianças menores	25
Brinquedoteca	19
Biblioteca para as crianças	19
Biblioteca para os professores	9
Sala adequada para encontro de estudos e planejamento dos professores	9
Espaço do ateliê	9
Refeitório para os professores e funcionários	-*
Lavanderia	-*
Cozinha	-*
Sala de amamentação	-*

Quadro 10: Espaços mais utilizados pelos professores na organização do trabalho Pedagógico

* Esses espaços não foram apontados como espaço para realização de atividades pedagógicas.

A pesquisa empírica mostrou que 100% dos professores concebem a sala de aula como o lugar ainda mais usado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, seguido de um percentual de 70,6% do uso das áreas externas como parque infantil, pátio coberto e área verde. Os professores, em um total de 38, correspondendo a 65,5%, também utilizam os espaços sociais, como a praça da cidade, a biblioteca municipal, os supermercados e a quadra de esportes da comunidade, como espaços que oportunizam o desenvolvimento de atividades. A cozinha e lavanderia não são utilizadas como espaço pedagógico, ou possibilidade de desenvolvimento de atividades.

A concentração das atividades em sala de aula pode ser compreendida pelo fato da própria estrutura dos espaços oferecidos, como mostram os quadros 7, 8 e 9. Observa-se pelo conjunto das respostas, que não há uma “padronização das estruturas físicas do espaço” nas instituições, ou seja, as instituições de educação infantil ainda não contemplam todos os espaços necessários ao desenvolvimento das atividades e práticas educativas, como a falta de refeitórios, de parques infantis, lactário, entre outros. A estrutura básica deveria ser igual para todas. No entanto, os arranjos arquitetônicos devem respeitar a cultura e a necessidade, em especial, das crianças e professores que compartilham daquele espaço. Dessa forma, podemos entender que os professores acabam utilizando a sala de atividades, muitas vezes, como a

única opção de espaço oferecida para o desenvolvimento das atividades com as crianças. De acordo com Forneiro (1998), as condições arquitetônicas são relevantes na organização do trabalho educativo, pois podem limitar ou enriquecer as possibilidades de utilização.

5.3.1 A organização do espaço pedagógico das instituições de educação infantil segundo os professores

A pesquisa empírica mostrou que em relação à organização dos espaços pedagógicos para as instituições de educação infantil há diferentes estruturas. Considerando que as condições arquitetônicas são relevantes para o desenvolvimento dos trabalhos realizados nas escolas de educação infantil por intermédio das composições, formas e arranjos buscamos nesta parte do trabalho ver como os professores percebem a organização do espaço pedagógico. Para compreender como cada espaço é percebido pelos professores, na possibilidade de espaço pedagógico, exploramos a organização de cada um deles.

5.3.1.1 Os banheiros para as crianças

As respostas dos professores quanto à localização dos banheiros, das 26 instituições investigadas, revelam que: 9 delas têm a localização do banheiro afastada da sala de atividades, ou seja, 34,6%; 16 instituições têm os banheiros próximos às salas, perfazendo um total de 61,5%. Apenas uma instituição, ou seja, 3,9% declara que os banheiros estão em anexo à sala de atividades.

No que se refere à adequação dos banheiros para as crianças, os professores de 6 instituições consideram que os banheiros são inadequados às crianças, pois ainda apresentam vasos no tamanho adulto e não contem cuba para higienização das mãos. Nas outras 20 instituições os professores consideram que os banheiros são adequados, por conter vasos e cubas à altura da criança. No entanto, os professores de 12 instituições apontam a falta de espelhos, saboneteiras e porta-toalhas. Essa organização demonstra uma adequação incompleta do conjunto que formaria o banheiro. Mas não revela somente uma inadequação,

também explicita uma concepção de espaço pedagógico que pode ser melhor compreendida nas palavras de Oliveira (2007), que salienta que todos os espaços da creche ou da pré-escola devem ser preparados como lugar de aprendizagem.

Os espaços pedagógicos não se constituem como elemento neutro, indissociado da prática educativa. Para Horn (2004) e Barbosa (2006) eles são partes de um todo, que envolve cores, arranjos, mobílias, objetos, brinquedos, texturas, decoração, que possibilitam a construção das interações, da socialização, da aprendizagem motora e cognitiva.

5.3.1.2 A organização do espaço do refeitório

Quanto à organização do refeitório para crianças, de acordo com as respostas dos professores de 20 instituições, há uma afirmação de que estão equipados com mesas e cadeiras adequadas. No entanto, não têm ainda a mesa onde seriam colocados os alimentos para que as crianças pudessem se servir. Isso indica que os alimentos são servidos pelo adulto. Ainda a respeito do organizado do refeitório, os professores que desenvolvem suas atividades nas escolas de período parcial, que corresponde a seis instituições, declararam que não há mesas adequadas para as crianças de faixa etária de 4 a 5 anos. Isso mostra o “descaso” no oferecimento do conforto, da educação e dos cuidados no momento de ofertar as condições básicas para que elas possam se alimentar com postura adequada.

Em 100% das instituições investigadas os professores afirmaram que não há cubas no refeitório para higienização das crianças, antes ou após as refeições.

Em relação à altura das janelas do refeitório, das 26 instituições investigadas apenas os professores de duas delas apontam que as janelas são baixas, oferecendo possibilidade do campo visual externo.

Os professores das demais instituições um total de 24, assinalaram que as janelas são altas e impossibilitam às crianças visualizarem o lado externo. Essa forma de estruturação do espaço não contribui para um espaço pedagógico, janelas altas, sem a visualização para o lado externo demonstra que as crianças não têm acesso à contemplação dos dias de sol ou chuva, da vida que corre e acontece. É um equívoco pensar que a organização ou estruturação de janelas que permitissem essa visualização retirem das crianças a atenção ou concentração das atividades ou mesmo das refeições. Os primeiros autores clássicos, Froebel e Montessori, pensaram um espaço para crianças que defendia a integração com a natureza.

As janelas baixas ou mesmo paredes de vidro que permitam à criança contemplar o sol, a chuva, a paisagem, os movimentos externos são elementos que precisam fazer parte do conjunto arquitetônico da escola de educação infantil. O refeitório é mais do que um simples lugar para alimentar, ele também pode e deve ser compreendido como um espaço pedagógico.

Essa “organização padronizada” de espaço apresentada em 20 instituições, ou 76% no que concerne ao refeitório, pode ser compreendida como perda de oportunidades de ensinar às crianças questões primordiais, como postura, manuseio dos talheres, hábitos alimentares, as escolhas de interação com seus pares durante a refeição. A repetição mecânica de uma rotina padronizada retira-lhe a possibilidade de observar a distribuição dos pratos de alimentos sobre a mesa, de fazer suas escolhas na preferência de seu alimento, de educar o paladar, de coordenar com mais precisão os talheres.

Portanto, pensar o refeitório como um espaço pedagógico é estar revendo concepções que cerceiam essa organização “padronizada”, que ainda parece ser um desafio em muitas instituições. Pensá-lo como possibilidades de um processo indissociado das práticas de cuidar, educar e ensinar implica rever atitudes, posturas, revisitar os pressupostos teóricos que fundamentam a educação infantil. Para Forneiro (1998), a dimensão funcional que se relaciona com a forma de utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de atividade à qual se destinam, proporciona o desenvolvimento de relações, interações e aprendizagens que são fundamentais às crianças.

5.3.1.3 O espaço da sala de atividade

No que concerne ao espaço da sala de atividades, considerando a proposição da organização para o atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade, a pesquisa revela que 28 professores, que corresponde a 48,2%, consideram que a sala é suficiente para o desenvolvimento das atividades com as crianças e complementam, afirmando que são amplas; oferecem boa ventilação, luminosidade e a possibilidade de construir cantos temáticos. Os outros 30 professores ou 51,8% apontam que as dimensões das salas são insuficientes e não atendem à metragem definida na legislação. Esses professores justificam assim:

Parte da nossa escola está localizada no porão, onde funcionava um bar. As salas que atendem às crianças com faixa etária de 4 a 5 anos, no período integral. Todos os espaços desta casa são precários. (Professor da I 1).

A sala é muito pequena para atender o número de crianças existente. Ficando inviável utilizar brinquedos maiores que serviria para enriquecer o trabalho pedagógico. (Professor da I 2).

O prédio era uma casa que foi adaptada para atender à necessidade de demanda de matrícula. (Professor da I 2).

É uma casa onde foi adaptada as salas de aulas, bem como todos os cômodos, (Professor I 2).

São salas pequenas e improvisadas, foram adaptadas. (Professor da I 2).

A sala é bem pequena, pois era a sala de visita da casa. (Professor da I 7).

Sala pequena, os alunos dividem o espaço com carteiras, armários e atividades do ensino fundamental. (Professor da I 11).

Muitas são pequenas em relação ao número de crianças. (Professor da I 13).

A escola foi adaptada em uma casa, portanto as salas são pequenas, o que dificulta e impossibilita desenvolver as cantigas de roda. Até mesmo a rodinha para contar histórias é difícil de formar. Muitas atividades que poderiam ser feitas fora da mesa e cadeiras não é possível fazê-las por essa falta de espaço. (Professor da I 14).

A sala tornou-se pequena para o número de alunos atendidos. (Professor da I 15)

Falta espaço físico para a atividade. (I 17).

Dificulta um pouco a realização de algumas atividades devido ao espaço ser pequeno. (Professor da I 18).

Falta piso no chão, faltam vidros nas janelas e o quadro é branco, o que deveria ser negro. As janelas são altas.

Espaço pequeno para certas atividades, armários não adaptados para a idade das crianças. (Professor da I 23).

A sala é pequena pelo número de alunos que tem. (Professor da I 23).

A sala é pequena para a quantidade de crianças que atende. (Professor da I 24).

Sala pequena, para organizar cantos, armários e atender o número de crianças. (Professor da I 25).

Dos 51,8% dos professores que afirmam que as salas são inadequadas, 13,3% apontam que estão em espaços adaptados, casas ou prédios alugados para atender à demanda de matrículas; 6,6%, que a sala se tornou pequena em virtude do número de crianças matriculadas; 3,3% que falta espaço; 22% que as salas são pequenas e 6,6% o espaço é precário.

A insuficiência das dimensões das salas de atividades traz implicações à organização dos arranjos que poderiam contribuir para a construção de espaços pedagógicos. O número de crianças, as condições materiais, como falta de piso, de vidros nas janelas, armários não adaptados são apontados como dificultadores às necessidades da prática educativa. A

estruturação do espaço não é de responsabilidade do professor, é do Estado. Isso mostra que a ausência do Estado em prover as condições materiais ainda é precária e insuficiente.

Forneiro (1998) em seus estudos ressalta que para obter uma sala de atividades que atenda às necessidades pedagógicas, são necessários os critérios de organização do espaço, sendo eles: a estruturação por áreas, a delimitação clara das áreas, a transformação dos espaços, o favorecimento da autonomia das crianças, a segurança, a diversidade, a polivalência, a sensibilidade estética, a pluralidade, todos eles são importantes e contribuem para a estruturação da sala. A mesma autora ainda afirma que as crianças precisam de espaços que permitam o descanso e, ao mesmo tempo, espaços que permitam uma atividade intensa e enérgica.

Os espaços destinados às salas de atividades podem e devem se constituir em um elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Montessori (1965) descreve a premissa de uma sala para crianças, com mobília apropriada, cadeiras e mesas na dimensão das crianças, leves para ser transportadas por elas com formatos diferenciados, cantos com jogos, cantos para leitura, cantos para o jogo simbólico, obras de arte na parede da sala, fechadura na altura das crianças, para que elas possam abrir e fechar. Essa possibilidade descrita na obra³⁴ mostra a importância das dimensões métricas da sala, bem como as organizações que se pode fazer.

Isso evidencia que uma metragem ampla e bem distribuída favorece as possibilidades de organização dos espaços pedagógicos.

Quanto à altura das janelas das salas de atividades, 36 professores ou 62% consideram que as janelas são altas e não possibilitam às crianças terem a visão do lado externo. Os outros 12, ou 38% dos professores afirmam que as janelas estão na altura adequada, possibilitando às crianças a visualização do lado de fora.

Também se constatou que os professores de uma mesma instituição (I 8) mostram visões antagônicas em relação à altura das janelas. Uns apontam que as janelas possibilitam à criança visualizar o lado externo, enquanto que outro grupo afirma que as janelas são altas e impossibilita à visualização, mostrando concepções de espaços pedagógicos diferenciados.

Em relação à pintura nas paredes, 100% dos professores afirmam que não há padronização. Também salientam que as cores são suaves e variadas. Consideramos esse aspecto importante, uma vez que os autores como Forneiro (1998) e Lima (1989) expressam os

³⁴ MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: A Descoberta da Criança. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo; Rio de Janeiro: Flamboyant, 1965.

cuidados com a estética. Tal aspecto também faz parte da organização do espaço pedagógico. A cor, a textura, a luz, a sombra, os objetos decorativos são elementos que colaboram na construção do espaço pedagógico. No entanto, as respostas não podem evidenciar se nas instituições investigadas o critério estético seja pleno. Para Forneiro (1998), a organização do espaço deve ter certa sensibilidade estética, que além de tornar agradável a permanência, seja educadora. Para isso as paredes, além de cuidados com as tonalidades, podem incluir réplicas de obras de arte.

A organização do mobiliário para as crianças que frequentam as creches ou centros de educação infantil também apresentam variações, inclusive dentro de uma mesma instituição. Nas instituições denominadas de I1 e I4, cinco professores apontam que há uma cadeira para cada criança, com mesas que permitem o trabalho coletivo. Nessa mesma instituição, 7 deles afirmam que o número de cadeiras para cada criança segue a mesma quantidade de mesas, favorecendo o trabalho individualizado.

O espelho como um elemento educativo aparece em 84,6% ou 22 instituições das salas de atividades, contemplando a altura da criança para sua visualização, 15,4% não o contempla.

No que diz respeito às estantes, 48,2% ou 28 professores de 12 instituições afirmam que elas estão à altura da criança, compostas por livros, jogos diversificados e materiais, como lápis de cor, pincel, tinta, entre outros, ao acesso de seus usuários. Isso pode indicar uma concepção de criança voltada ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e de outras aprendizagens como sujeitos participativos do processo. 51,7% ou 30 professores de 14 instituições afirmam que a organização das estantes não atende ao critério de acessibilidade aos jogos, brinquedos, livros e materiais, como lápis de cor, pincel, tinta, entre outros.

Entendemos, então, que esta forma de organização que compõe o espaço pedagógico não contribui para as ações educativas que se baseiam nos fundamentos e princípios da criança como sujeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Compreendemos que a forma de como os materiais, mobílias, objetos e brinquedos estão dispostos nas salas e demais espaços de uma instituição de educação infantil expressam uma concepção de infância, de criança, de educação infantil, permitindo, então, afirmar que temos um percurso importante a trilhar nos fundamentos e concepções de infância e educação infantil. Sendo assim, os estudos, as pesquisas e as discussões permitem olhar para o espaço pedagógico como uma premissa do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças como sujeitos.

5.3.1.4 A organização do espaço externo

A área externa planejada é um lugar primordial que deveria estar presente em todas as instituições de educação infantil. Constituída pelo parque infantil, pátio, área verde, como, por exemplo, um pequeno bosque com árvores e gramado. Esses espaços podem ser considerados essenciais ao desenvolvimento do processo de construção do conhecimento, de interações, de habilidades motoras, de prazer e de experiências.

No entanto, a pesquisa revela que a área externa das 26 instituições mostram estruturas e arranjos diversificados, o elemento comum entre elas é o pátio não coberto, com alguns brinquedos, como motoca e casinha de boneca. Em relação a esse espaço, 41 ou 70,6% dos professores consideram-no como uma oportunidade para as crianças desenvolverem as atividades. Os professores, em um total de 29 ou 50% deles assinalaram que utilizam a praça do município ou os lugares de recreação do bairro como espaço pedagógico.

No entanto, as áreas externas ainda apresentam certas limitações, como apontam 31 ou 53,4% dos professores, que afirmam que o número de brinquedos não é suficiente para as crianças brincarem e explorarem. Os brinquedos do parque infantil nem sempre correspondem às necessidades das crianças em relação à adequação da faixa etária.

Freinet (1977a, 1977b, p. 48), expressa que só falando se aprende a falar, só andando se aprender a andar e só o desejo superior que o indivíduo sente de subir e de realizar para satisfazer as exigências vitais, o leva a transpor obstáculos e procurar incessantemente um máximo de perfeição. A organização do espaço pedagógico pode contribuir para essa premissa de educação, onde a criança aprende fazendo, observando seus pares, o meio, as atitudes. Essas ações podem se converter em um processo mais significativo de aprendizagem. Explorar as formas, as cores, as sensações, as relações que se estabelece com outros sujeitos e objetos é uma das diretrizes para a formação da criança como sujeito cidadão.

Essa forma de ver o espaço externo como potencializador de experiências, de relações, interações e aprendizagens, tem significativa relevância. As crianças de zero a cinco anos, em especial as que permanecem em período integral, precisam movimentar-se, correr, saltar, pular, rolar, interagir com outros pares. O espaço externo proporciona melhores condições para que tais atividades aconteçam. Além disso, o contato com os elementos naturais, como o sol, o vento são primordiais para o desenvolvimento da saúde e das sensações.

5.3.1.5 O espaço do ateliê, da biblioteca e do *hall* da entrada

O espaço do ateliê não aparece em nenhuma instituição. Os professores de uma das escolas infantis investigada apontaram que existe um “espaço multiuso” para a realização de atividades diferenciadas.

Apenas 3,8% das instituições apontam que em sua estrutura há laboratório de informática e biblioteca para crianças de três a cinco anos, organizada com mesas e estantes adequadas ao tamanho das crianças, possibilitando o acesso à oferta de livros variados, com diferentes tipologias textuais.

Os professores de 12 instituições afirmam ter biblioteca para as crianças, sendo utilizada como espaço pedagógico. Isso significa que 20,6% das instituições de educação infantil têm biblioteca específica para as crianças. Outras sete ou 12% assinalaram que utilizam a biblioteca destinada aos professores como um espaço pedagógico para desenvolver atividades de pesquisas com as crianças.

Quanto aos elementos que compõem o *hall* de entrada, como quadro de avisos, poltrona ou cadeira para pais e visitantes, informações sobre a história e a rotina da instituição, as respostas mostraram variações de organização de uma instituição para outra. Em nove delas, nenhum desses elementos está presente.

Nas outras 17 instituições, o *hall* de entrada está organizado com quadro de avisos, poltronas e informações sobre a rotina da escola.

A pesquisa também buscou identificar os tipos de materiais disponíveis para o desenvolvimento das atividades com as crianças, bem como quais delas são realizadas com maior frequência na rotina da prática educativa. Essas questões serão tratadas na sequência, para que possamos entender com maior clareza como os professores compreendem as questões do espaço pedagógico para o desenvolvimento da prática educativa.

5.3.1.1.1 *O espaço pedagógico: da seleção e oferta dos materiais utilizados para desenvolver a prática educativa*

A escolha dos materiais e a seleção das atividades são dois elementos importantes no desenvolvimento do fazer pedagógico, no entanto, as escolhas, por si, não garantem o sucesso

dos objetivos da ação educativa. O professor precisa prever a organização dos espaços, a fim de que as atividades possam ser realizadas proporcionando às crianças, aprendizagens significativas das interações sociais, das habilidades cognitivas, como atenção, concentração, entre outras. Portanto, para cada atividade exigem-se arranjos pensados e planejados para que possam ser desenvolvidas pelas crianças. Essas ideias não são novas, no entanto, consideramos primordiais no fazer pedagógico das práticas educativas da educação infantil. Revisitando a segunda parte deste trabalho, vamos encontrar nos estudos de Montessori a ênfase da seleção dos materiais que estão dispostos nas salas, bem como a cuidadosa organização dos objetos, dos brinquedos manipulados pelas crianças.

As ofertas de materiais possibilitam o desenvolvimento da experimentação e manipulação dos objetos, das texturas, das formas, isso implica organização de todos os elementos que estão postos na instituição, mas especialmente os que estão na sala. Os materiais, como tinta guache, lápis de cor, giz de cera, canetinha, anilina, nanquim, giz de quadro, carvão, folha sulfite A4 e A3, cartolinas, caixas, papelão, argila, massinha de modelar, massinha de modelar artesanal, brocha, pincel, espumas, rolinhos de espuma, a pesquisa mostrou variações na utilização desses materiais para o desenvolvimento das atividades com as crianças.

A pesquisa empírica revelou que 49% dos professores utilizam no cotidiano o lápis de cor, giz de cera, canetinha e folha sulfite A4; 37% dos professores usam a tinta guache, a massa de modelar, o pincel, a lixa de fogão, o giz de quadro e a cartolina; 14% dos professores utilizam a argila, a anilina, o nanquim, a brocha, o rolinho de espuma e espumas.

Das atividades propostas para as crianças e que são desenvolvidas com maior frequência na rotina da prática pedagógica, identificamos variações na sua organização. Isso pode indicar várias possibilidades das proposições do trabalho realizado no cotidiano das instituições de educação infantil. No entanto, interessa-nos saber como os professores percebem os espaços pedagógicos na organização do trabalho desenvolvido com as crianças.

A pesquisa revelou três variações distintas na oferta e seleção das atividades e o uso do espaço pedagógico. A primeira mostrou que 29 professores ou 50% oferecem os jogos de montar, como legos, quebras cabeças, entre outros na mesa. Também realizam passeios pelas ruas do bairro e pátio da instituição. As representações ou jogo de faz de conta são desenvolvidos diariamente. Oferece-se uma vez por semana atividades de manipulação e exploração com tinta e pincel. O vídeo é um recurso utilizado todos os dias, assim como o momento de exploração de cantigas de roda e contação de histórias infantis.

A segunda organização desenvolvida por 17 professores ou 29,3% está organizada com contação de histórias, privilegiando a literatura infantil, cantos e cantigas de roda, jogos na mesa com quebra-cabeça, memória, entre outros, brincadeiras livres na sala ou no pátio e vídeos todos os dias. Já a pintura com tinta na folha sulfite, brincadeiras de roda no pátio, visitas a outros espaços sociais, como biblioteca, museu, supermercado são realizados quinzenalmente.

A terceira organização envolvendo brincadeiras com cantigas de roda, representação ou jogo de faz de conta, jogos de palavras com recitação de parlendas e trava-línguas; visita a museus, teatros, supermercados, bibliotecas; escuta de música clássica ou outros gêneros musicais; as atividades de escrita, como, por exemplo, palavras cruzadas, caça palavras são realizadas eventualmente nas práticas de 12 professores ou 20,6% que atuam entre as instituições investigadas.

A pesquisa revelou que as organizações das atividades seguem as proposições de trabalho, como já destacadas, mostrando que a utilização dos espaços, materiais e o tempo em que são realizadas as atividades não apresentam uma uniformização ou “padronização”. Por um lado, verifica-se a amplitude das possibilidades do trabalho com a educação infantil, por outro, percebe-se a privação de algumas das propostas, como o trabalho com a música envolvendo os gêneros musicais, a privação da manipulação com a tinta, a ausência de outras tipologias textuais, como a poesia.

A oferta de materiais e sua disponibilidade, de acordo com Barbosa (2006, p. 164), tornam-se elementos essenciais na organização das rotinas e dos espaços pedagógicos. A variedade e a exploração das possibilidades de oferta dos materiais e atividades contribuem para o processo de construção de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O espaço pedagógico se constitui também pelos materiais dispostos, pela quantidade e qualidade disponível para as crianças. Barbosa (2006, p. 165) diz que os materiais, vistos em relação ao ambiente, constroem modos de ser, modos de identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas.

A maneira como se organizam as atividades e os materiais indicam como os professores concebem o uso do espaço pedagógico, do tempo, as relações que ali se estabelecem, na prática educativa. Todavia, também, podem indicar como os espaços estão constituídos para o desenvolvimento do trabalho com as crianças de zero a cinco anos. A questão material do espaço de prover as condições é do Estado.

O espaço pedagógico é premissa dos ordenamentos para o planejamento das rotinas pedagógicas que envolve a determinação do tempo e a escolha das atividades e dos materiais

que estarão ou não presentes. As dimensões estruturais tanto da parte interna quanto externa, o número de crianças e professores também não pode ser desconsiderado. Sendo assim, pensar os espaços pedagógicos para a educação infantil requer conhecimento das especificidades da criança de zero a cinco anos e do trabalho que se desenvolve. A organização dos espaços pedagógicos demanda estudo e planejamento, a fim de que possam realmente ser constituídos.

6 CONCLUSÃO

As possibilidades de construir espaços pedagógicos passam por questões importantes no que se refere ao próprio entendimento dos conceitos de ambiente e espaço. A pesquisa tanto teórica quanto empírica revelou-nos a necessidade e a importância de aprofundarmos as questões que envolvem as diferenças entre ambiente e espaço mostradas a partir dos estudos em Forneiro (1998).

A preocupação com a organização do ambiente e do espaço, o que convencionamos chamar de espaço pedagógico nasce com o movimento da Escola Nova, no entanto, ainda temos um caminho a percorrer, no sentido de entender sua importância para o desenvolvimento do trabalho educativo. Esse entendimento faz-se necessário dentro da própria proposição das políticas públicas educacionais emanadas pelo MEC.

Importante, então, salientar alguns pontos desta pesquisa, o primeiro diz respeito à construção teórica da concepção de ambiente e espaço. Os estudos revelam que os precursores da Escola Nova ainda não faziam nenhuma distinção entre os termos expressos – ambiente, espaço. O conceito de ambiente era tomado também como espaço. É a partir dos estudos contemporâneos, mais precisamente em Forneiro (1998), que encontramos importante contribuição e distinção entre eles.

Forneiro (1998, p. 233), afirma que do “[...] ponto de vista escolar podemos entender o ambiente como uma estrutura com quatro dimensões claramente definidas, mas interrelacionadas entre si”, portanto, pensar o espaço, a funcionalidade, o tempo de permanência, das atividades desenvolvidas em cada lugar da escola, bem como a maneira como acontecem as relações que ali se efetivam, é pensar o espaço pedagógico pelo viés do planejamento no mais amplo sentido da sua etimologia.

O segundo ponto está relacionado à forma como os termos ambiente e espaço são tratados nos documentos emanados pelo MEC, ou seja, vistos como sinônimos. Essa aceção, a nosso ver, não contribui para as questões mais específicas e pedagógicas que os envolvem, nem permite compreendê-los como elementos da prática educativa. Relembrando que um dos princípios e objetivos da educação infantil é cuidar e educar. Portanto, quando educamos, ensinamos. Essa dupla e indissociada caracterização dos processos específicos e peculiares para aquela que é considerada a primeira etapa da educação básica passa, obrigatoriamente, pelo entendimento do que é uma instituição de educação infantil, ou seja, que tipo de estrutura básica está sendo ofertada para que os professores possam criar os espaços pedagógicos.

Se o espaço é questão material – formado pela arquitetura, formas, cores, altura dos móveis e sua disposição, entre outros, compreender as premissas que o constituem é tão importante e vital como a própria concepção de criança que se tem na atualidade.

A forma como o espaço é constituído, por meio de sua arquitetura pode possibilitar ou inibir diferentes organizações de um espaço pedagógico que atenda às necessidades do desenvolvimento da prática educativa nas escolas de educação infantil.

Outra questão ainda para ser pensada diz respeito à responsabilização da organização do espaço pedagógico. Defendemos que a estruturação e organização arquitetônica constituída dos elementos materiais, como dimensão métrica e a quantidade das salas, refeitórios, banheiros, bem como a acessibilidade com corrimões, rampas, portas alargadas é do Estado, além da pintura, textura, do tipo de assoalho, da altura das janelas, do arranjo dos banheiros – espelhos, saboneteiras, chuveiros baixos, cubas e bacias ao alcance das crianças. A partir das condições estruturais do espaço, o professor organiza e constrói o espaço pedagógico.

No entanto, para que haja a construção dos espaços pedagógicos precisamos entendê-lo, aprofundar as questões que o envolvem. Nesse sentido, os estudos, as discussões, a avaliação das interferências e inferências no processo de construção das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e dos professores são primordiais e vitais para a prática educativa e para a efetivação de espaços pedagógicos nas instituições de educação infantil.

Portanto, há duas questões fundamentais que precisam ser repensadas. A primeira diz respeito à estruturação do espaço ofertado para o desenvolvimento da prática indissociada do cuidar e do educar nas instituições de educação infantil. A segunda é como disseminar, abordar, discutir e sistematizar os estudos referentes à organização dos espaços pedagógicos no cotidiano das práticas educativas. Diz respeito ao planejamento das formas de apropriação dos estudos teóricos pelos professores da educação infantil, de modo que a teoria alimente a prática e esta redimensione a teoria.

Outro ponto a ser destacado, refere-se à pesquisa empírica que nos mostrou os “desencontros” entre as falas dos gestores das Secretarias de Educação, dos gestores das escolas e dos professores no que concerne às proposições na forma de pensar e organizar os espaços pedagógicos. No entendimento dos gestores das SMEs, os espaços das instituições de educação infantil estão adequados e atendem às necessidades das crianças no que diz respeito às questões de segurança, conforto, aprendizagens e desenvolvimento. Como exemplo, destacamos a afirmação dos gestores das SMEs de que tanto nas creches quanto nos centros e pré-escolas o espaço externo formado por área verde, parque e pátio está presente. Sobre esse mesmo aspecto, os gestores diretores e/ou coordenadores pedagógicos dessas instituições,

assim como os professores, expressam que os espaços externos oferecidos precisam ser mais bem pensados na sua estruturação. Duas questões importantes são apontadas: uma se refere à segurança e a outra às condições de como são organizados os brinquedos para contribuir nas especificidades dos processos das aprendizagens e desenvolvimentos, nos aspectos afetivo-social e psicomotor. Além disso, os gestores das instituições de educação infantil expressam a deficiência dos espaços para atender às reais necessidades que o trabalho com as crianças de zero a cinco anos de idade exige. Esses protagonistas da prática pedagógica cotidiana revelam suas angústias, firmando a incessante luta pela melhoria e qualidade das estruturas físicas e materiais das instituições.

A compreensão da importância do espaço pedagógico pressupõe o conhecimento tanto dos pressupostos teóricos quanto das políticas públicas educacionais que orientam essa questão. Esse conhecimento é fator que pode qualificar a percepção dos gestores das SMEs sobre a realidade educacional que circunda essa etapa da educação básica. Ele pode promover o entendimento de que os espaços destinados às escolas infantis possuem características diferenciadas das escolas do ensino fundamental; pode salientar aspectos característicos das salas, corredores, refeitórios, *hall* de entrada, parques infantis, áreas livres para atividades de movimentação – correr, saltar, brincar, explorar, interagir com seus pares – entre outros, exige detalhes cuidadosos na sua elaboração. É preciso que os gestores tenham o olhar atento, cuidadoso, sensível na hora do planejamento arquitetônico. Uma equipe formada pelos gestores das SMEs e das instituições juntamente com professores precisa pensar a estrutura física que envolve a escolha dos materiais, a disposição das salas, dos banheiros e todos os outros espaços possíveis, como a biblioteca para crianças e professores, o ateliê, enfim, os suportes que formarão o todo indissociado do espaço pedagógico. As condições arquitetônicas do espaço geram as dimensões do ambiente, que envolve sua funcionalidade, as determinações de uso do tempo e permanência nas atividades, nas relações que se estabelecem.

Os desencontros dos posicionamentos sobre a organização dos espaços que observamos na pesquisa empírica estão atrelados a diferentes concepções de criança e de educação infantil, ou à falta de conhecimento e entendimento das dimensões que os envolvem. Demonstrem, também, que nem o “mínimo” proposto nos documentos emanados pelo MEC das políticas educacionais, no que diz respeito à organização dos espaços vem sendo cumprido. Percebe-se, então, em relação ao espaço, uma política minimizada, calcada na assistência e nos cuidados.

A incessante luta pela efetivação das políticas e objetivos proclamados vem sendo marcada nas duas últimas décadas por desencontros entre o proposto e o vivido. Apesar do seu reconhecimento como a primeira etapa da educação básica, em dezembro de 1996, algumas

questões importantes precisam ser compreendidas e resolvidas, mas não apenas justificadas. Entre elas citamos a falta de orçamento para promover a educação de qualidade que as nossas crianças merecem; os recursos para essa etapa de escolarização precisam ser ampliados, pois o FUNDEB não dá conta de suprir as necessidades existentes. Destacamos, também, a forma como a educação infantil vem sendo gestada nas administrações dos municípios. Infelizmente, a perspectiva ainda é assistencialista, à medida que os espaços constituem-se apenas como “um lugar para ficar”, enquanto os pais não podem estar presentes.

A pesquisa suscita outras tantas questões que apresentamos apenas com o objetivo de mostrar que ainda há muito que estudar e questionar: Como a educação infantil é concebida pelos gestores e professores? Quais são as políticas educacionais que norteiam as ações para a implantação e implementação da infraestrutura? Existe uma política de Estado ou são políticas Governamentais? Quem são os profissionais que atuam e respondem pelo gestar da educação infantil nas SMEs e nas instituições? Como são discutidas as principais ações e tomadas de decisões para educação infantil? Os professores participam? Se participam, como é feita essa organização? Essa organização atende às reais necessidades dos contextos?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Shirlene Vieira de; LARA, Ângela Mara de Barros. A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. **Revista HISTDEBR on-line**, Campinas, v. 17, p. 1106-1117, mar. 2005.

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? São Paulo: Alínea, 2008.

_____. **Espaços de Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento; Duetto, 2005. (Memória da pedagogia).

_____. **O Trabalho Docente**. Na Pré-Escola: Revisitando Teorias, Descortinando Práticas. São Paulo: Pioneira 2002.

ARCE, Alessandra. O Jogo e o Desenvolvimento Infantil na Teoria da Atividade e no pensamento Educacional de Friedrich Froebel. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**: Exame Del Banco Mundial. Washington, D.C: Banco Mundial, 1996.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLO, José Luiz de Paiva. Renúncia à Tirania. **Mente e Cérebro**, p. 76-79, 2005.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Ourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40. ed. Brasília, DF: Saraiva, 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. 1 encarte.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b. 2 v.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 1,** de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, 1998a.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

_____. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998c. 2 v.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação,** n. 24. dez. 2003.

BRUGUERA, Josepa Gómez. Expressão livre. In: SEBARROJA, Juan Carbonell. **Pedagogias do século XX.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais.** Uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil no contexto das Reformas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Caderno de pesquisa,** v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

_____. **A educação infantil como direito**. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 2 v.

DICIONÁRIO LAROUSSE. São Paulo: Nova Cultural, 1995.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. 2007. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EDWARD Carolyn; GANDINI Lella; FORMAN George. **As Cem Linguagens da Criança**. Tradução Deuse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANCHES, Emilia Cipriano. Freinet e a pedagogia: uma velha idéia muito atual. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: Rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

_____. **O Método Natural II**: a aprendizagem do desenho. Tradução Franco de Sousa e Teresa Balté. São Paulo: Estampa, 1977.

_____. **O Método Natural III**: a aprendizagem da escrita. São Paulo: Estampa, 1977.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRAGO, Viñao Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que e pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GIORDANI, Estela Maris. **O artesão e o cosmos**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento; Duetto, 2005. (Memória da pedagogia).

GIORGI, Di Cristiano. **Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1986.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Educação**: as falas dos sujeitos sociais. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HORN, Maria da Graça Suzana. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

KUHLMANN, Junior Moyses. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KÜNZLE Maria Rosa Chaves. **Os espaços escolares e a construção de um programa anti-disciplinar**, [19--]. Mimeografado.

LAENG, Mauro. **Dicionário de pedagogia**: Lisboa: publicações Dom Quixote, 1973.

LAGÔA, Vera. **Estudo do sistema montessori**. São Paulo: Loyola, 1981.

LIMA, Edimara. **O exercício da autonomia**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento; Duetto, 2005. (Memória da pedagogia).

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed da UERJ, 2002.

MACHADO, Maria Lucia A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 191-202, jul. 2000.

MALVEZZI, Marilena Rissuto. **Histórico e perspectivas do projeto “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”**. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 2 v.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Tradução Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Nórdica, [19--].

_____. **Pedagogia Científica**: A Descoberta da Criança. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo; Rio de Janeiro: Flamboyant, 1965.

_____. **O indivíduo em liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento; Duetto, 2005. (Memória da pedagogia).

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar**: fundamentos e didática. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **A formação de Maria Montessori**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento; Duetto, 2005. (Memória da pedagogia).

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Solange Leme de. Montessori no Brasil. **Mente e Cérebro**, p. 80-88, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERONI, Vera. **Políticas educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

QUINGLES, Concepció Soler. Um ambiente de trabalho. In: SEBARROJA, Juan Carbonell. **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RIVAS, Ricardo Hevia. **Políticas de descentralização em la educación básica y media em América Latina**. Estado del Arte. Santiago: Unesco/Reduc, 1991.

RIZZO, Gilda. **Educação Pre-Escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADÃO, Marina Marcos. **Educação Infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil**. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 2 v.

VALENTE, Ivan, ROMANO; Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VILAPLANA, Enric. A escola cooperativa. In: SEBARROJA, Juan Carbonell. **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZABALA, Anotoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: Uma proposta para o currículo escolar. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Questionário 3 – Gestores da Secretaria Municipal de Educação

Prezado(a) Gestor(a),

O presente instrumento faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo investigar a organização dos espaços pedagógicos para a educação Infantil nas instituições educativas dos municípios que compõem a 7ª GERED.

Solicitamos sua colaboração no sentido de responder ao questionário que segue.

Desde já, manifesto meus mais sinceros agradecimentos.

Marizete Rossana Aparecida Brasil

Pesquisadora responsável

IDENTIFICAÇÃO DO GESTOR

1 Função ou Cargo que exerce:

- a) Secretário (a) Municipal de Educação
- b) Gerente de Ensino
- c) Coordenador de Ensino
- d) Diretor Geral de Ensino
- e) Coordenador Pedagógico de Ensino

1.1 Quanto tempo atua ou exerce a função _____

DOS DOCUMENTOS QUE TRATAM DA ORIENTAÇÃO PARA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

1 Conhece os documentos produzidos pelo MEC, que tratam da orientação para a organização dos espaços para a educação infantil:

- a) sim
- b) não

2 Leu o documento na íntegra:

Sim () Não ()

3 Foram promovidas discussões com os diretores e professores sobre os documentos e as temáticas que eles abordam:

Sim () Não ()

CRITÉRIOS PARA CONSTRUÇÃO, REFORMAS E AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

1 Os espaços destinados ao atendimento da educação infantil.

- a) os espaços são prédios próprios da Secretaria Municipal de Educação.
- b) os espaços são prédios locados.
- c) espaços locados. Quantos _____
- d) espaços da Secretaria Municipal de Educação. Quantos _____

2 A organização para discutir, pensar e tratar das construções, reformas e ampliações e formada por quais profissionais.

- a) professor, diretor, pais, gestor da secretaria municipal de educação, engenheiro,
- b) diretor, gestor da secretaria municipal de educação, engenheiro.
- c) gestor da secretaria municipal de educação ,engenheiro
- d) engenheiro.

3 Considerados os critérios para construção, reforma e ampliação em seus aspectos: *funcionais e materiais*. Responda SIM ou NÃO, para os que contemplam os espaços de educação infantil do seu município.

- a) espaços que permitem prever o fluxo e as formas de circulação e visualizar as salas de atividades e as áreas de recreação e vivência.
- b) espaços que favorecem as relações intra e interpessoais das crianças.
- c) banheiros são de fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e as áreas de recreação.
- d) espaços destinados aos professores, coordenadores que permite a interação entre estes sujeitos e com a rotina da instituição.
- e) espaço adequado para o desenvolvimento do planejamento dos professores.
- f) salas são de fácil acesso, sem barreiras visuais ou físicas, permitindo a visualização interna dos seus usuários.
- g) espaço para atendimento aos pais está próximo ao acesso principal.
- h) áreas destinadas ao preparo e ao cozimento dos alimentos que permitem inclusive as professoras e crianças a desenvolverem experiências pedagógicas.
- i) espaços de recreação e vivência proporcionam a interação das crianças, a partir do desenvolvimento dos jogos, brincadeiras e atividades coletivas.
- j) espaços de interação com ambiente natural que estimula a curiosidade e a criatividade das crianças, contribuindo no processo de aprendizagem.
- k) espaço com brinquedos para área externa, para as diferentes faixas etárias.
- l) os parques e áreas verdes atendem ao padrão mínimo de segurança
- m) mobiliário e equipamentos adequada para as crianças permitindo o desenvolvimento da autonomia e independência, favorecendo o processo de aprendizagem desenvolvimento a partir das interações nos diferentes espaços .

- n) mobília adequado para os professores e outros profissionais que ali desenvolvem suas atividades.
- o) janelas, além de proporcionarem ventilação e iluminação adequadas, estão ao alcance do usuário, ou seja da criança. Estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo.
- p) escadas com corrimão.
- q) escadas com corrimão e rampas de acesso.
- r) corredores com dimensões alargadas

4 Considerados os critérios para construção, reformas e ampliação em seus aspectos: *estéticos*. Responda SIM ou NÃO.

- a) apresenta uma arquitetura com formas e designer que proporcionam um conjunto estético e harmonioso.
- b) apresenta texturas diferenciadas nas paredes e no piso com critérios de segurança.
- c) a pintura dos diferentes espaços seguem uma padronização.
- d) a pintura dos diferentes espaços foram pensadas a partir dos princípios estéticos, envolvendo cores variadas.
- e) a mobília além de adequada é pensada com critérios de beleza e harmonia, formando um conjunto harmonioso.

Há outros critérios. Quais?

APÊNDICE B – Questionário 1 – Docentes

Prezado professor,

O presente instrumento faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo investigar a organização dos espaços pedagógicos para a educação Infantil nas instituições educativas dos municípios que compõem a 7ª GERED.

Solicitamos sua colaboração no sentido de responder ao questionário que segue.

Desde já, manifesto meus mais sinceros agradecimentos.

Marizete Rossana Aparecida Brasil

Pesquisadora responsável

IDENTIFICAÇÃO

1 Quanto tempo atua na educação infantil? _____

2. Em relação a sua formação você cursou:

- a) Magistério de nível médio – Normal.
- b) Curso Normal Superior.
- c) Curso de Pedagogia (Séries Iniciais).
- d) Curso de Pedagogia (Educação Infantil).
- e) Curso de Pedagogia (Educação infantil e Séries Iniciais).
- f) Curso de Pedagogia e especialização em Educação Infantil
- g) Curso de Pedagogia e especialização em educação.

3. Qual a faixa etária que você atua:

- a) 4 meses a 1 ano e 6 meses aproximadamente
- b) 1 ano e 6 meses a 2 anos aproximadamente
- c) 2 anos a 3 anos aproximadamente
- d) 3 anos a 4 anos aproximadamente
- e) 4 anos a 5 anos aproximadamente

4 Função que exerce:

- a) Professora.
- b) Auxiliar de creche.

- c) Recreacionista.
- d) Monitora.
- e) Estagiária.
- f) Outra. Qual? _____

5 Qual sua carga horária de trabalho?

- a) 20 horas semanais.
- b) 30 horas semanais.
- c) 40 horas semanais na mesma instituição
- d) 40 horas semanais, 20 horas em instituições diferentes
- e) Outra situação. Qual? _____

6 Regime de trabalho diário:

- a) 8 horas
- b) 6 horas
- c) 4 horas

ESPAÇOS EXISTENTES NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

1 Identifique os espaços existentes na sua instituição de educação infantil:

- a) *hall* de entrada.
- b) corredores.
- c) banheiros para as crianças. Quantos? ()
- d) banheiros para adultos.
- e) fraldário.
- f) lactário.
- g) sala de repouso adequada para as crianças com faixa etária de 4 meses a 1 ano e 6 meses de idade
- h) sala de amamentação para as mães.
- i) refeitório para professores e demais funcionários.
- j) refeitório para crianças.
- k) espaço do ateliê.
- l) sala de atividades (aula). Quantas? ()
- m) solário para os bebês.
- n) solário para as crianças maiores.
- o) parque infantil adequado para as crianças de acordo com faixa etária.
- p) área verde com possibilidade de acesso das crianças e professores explorarem para atividades.
- q) pátio coberto com espaço amplo para desenvolver atividades diferenciadas.
- r) biblioteca para os professores.
- s) biblioteca para as crianças.

- t) brinquedoteca.
- u) secretaria.
- v) sala da coordenação ou orientação pedagógica.
- w) sala adequada para encontro de estudos e planejamento dos professores.
- x) lavanderia.
- y) cozinha.
- z) despensa.
- aa) salão de reuniões para os pais.

2 Quais desses espaços você usa para o trabalho pedagógico: Enumere conforme especificado: (1) uso diariamente, (2) uso semanalmente (3) uso esporadicamente (4) não uso.

- a) *hall* de entrada.
- b) corredores.
- c) fraldário.
- d) banheiro.
- e) lactário.
- f) sala de amamentação para as mães.
- g) refeitório para professores e demais funcionários.
- h) refeitório para crianças.
- i) espaço do ateliê.
- j) sala de atividades.
- k) solário para os bebês.
- l) solário para as crianças maiores.
- m) parque infantil.
- n) área verde.
- o) biblioteca para os professores.
- p) biblioteca para as crianças.
- q) brinquedoteca.
- r) pátio coberto.
- s) sala adequada para encontro de estudos e planejamento dos professores.
- t) lavanderia.
- u) cozinha.

ESPAÇOS QUE NÃO FAZEM PARTE DA SUA INSTITUIÇÃO, MAS QUE VOCÊ UTILIZA COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO

- a) praça da cidade.
- b) bibliotecas.
- c) cinema.
- d) museu.
- e) teatro.
- f) supermercados.

Outros:

Quais? _____

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SUA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1 Banheiro para as crianças:

1.1 Localização do(s) banheiro(s):

- a) afastados da sala.
- b) junto à sala de aula.
- c) próximo da sala de aula.

1.2 Adequação dos espaços dos banheiros.

- a) os banheiros são adequados, com vasos e cubas a altura das crianças.
- b) tem espelhos no banheiro.
- c) tem saboneteiras e porta toalha ao alcance das crianças.
- d) a altura do chuveiro é para adulto.
- e) a altura do chuveiro contempla o tamanho das crianças.

1.3 Se a escola tem corredores, responda:

- a) os corredores são amplos em relação as dimensões laterais.
- b) os corredores são estreitos em relação as dimensões laterais.
- c) há texturas diferenciadas nos corredores.
- d) tem janelas entre as salas e corredores, que possibilitam a visualização para o campo interno da instituição, entre sala e corredor.
- e) quadros envolvendo temáticas de obra de arte.
- f) quadros envolvendo outras temáticas.
- g) tem rampas de acesso.
- h) tem escadas com corrimão.

Outro. Qual? _____

1.4 Se a escola tem refeitório, responda:

- a) tem mesas adequadas a necessidade das faixas etárias que freqüentam o refeitório.
- b) tem cadeiras adequadas as faixas etárias.
- c) tem mesa onde são colocados os alimentos para as crianças servirem-se.
- d) as janelas do refeitório são baixas.
- e) tem cuba para as crianças lavarem as mãos ao seu acesso.

1.5 Salas

1.5.1 O espaço da sala de atividades é suficiente para o desenvolvimento do trabalho com as crianças?

sim

não

Porque?

1.5.2 Em relação ao espaço da sala você considera:

- a) as janelas são baixas possibilitando que as crianças tenham visão para o lado externo.
- b) as janelas são altas impossibilita que as crianças tenham visão para o lado externo.
- c) as salas são amplas e arejadas.
- d) a pintura nas paredes seguem todas o mesma cor, ou seja, são padrão.
- e) quantas cadeiras para crianças tem na sua sala? ()
- f) quantas mesas para crianças tem na sua sala? ()
- g) tem mesa adequada para professor.
- h) tem cadeira adequada para o professor.
- i) tem espelho que possibilite a criança a visualizar-se na sua altura.
- j) tem estantes com livros ao alcance das crianças.
- k) tem estantes organizada com jogos (quebra cabeça, memória, encaixe...)
- l) tem espaço do faz de conta com objetos que possibilitam a criança a desenvolver suas representações.
- m) os matérias: lápis de cor, tinta, papel, pincel entre outros estão em um acesso que permite a criança manusear.
- n) tem espaço que possibilita à criança ficar sozinha quando deseja.
- o) nas paredes da sala tem painel decorativo
- p) nas paredes da sala tem espaço que contemplam a exposição das atividades das crianças que estão a alturas delas.
- q) o alfabeto esta exposto na parede.

1.6 Se a escola tem pátio, responda:

- a) tem pátio coberto.
- b) tem brinquedos no pátio (motoca, bolas, cordas...).
- c) tem tipos de amarelinha desenhada no piso do pátio para as crianças brincarem.
- d) tem casinha de boneca
- e) tem brinquedos adequados a faixa etária para as crianças escorregar, escalar, balançar.

Outros

1.7 Se a escola tem parque infantil, responda.

- a) tem brinquedos suficientes para as crianças brincarem e explorarem.
- b) os brinquedos estão de acordo com as faixas etárias das crianças que freqüentam a instituição.
- c) os brinquedos são de madeira, e oportunizam as crianças a exploração.

1.8 Se a escola tem área verde, responda.

- a) ampla, oferecendo oportunidades diversas de exploração.
- b) reduzida, porém oportuniza situações de brincadeiras e exploração.

1.9 Se a escola tem biblioteca para as crianças, responda.

- a) tem mesas adequadas ao tamanho das crianças.
- b) tem estantes com livros ao acesso das crianças.
- c) a oferta de livros é variada, com diferentes tipologias textuais.
- d) tem computadores na biblioteca para que as crianças possam utilizar de acordo com a organização do trabalho do professor.

1.10 Se a escola tem sala de encontros para estudos e planejamento, responda.

- a) estante com literatura variada que contribui para estudo e planejamento.
- b) móveis adequados.
- c) computadores.
- d) impressora.

1.11 Se a escola tem ateliê, responda.

- a) estante adequada e acessível as crianças.
- b) mesas adequadas.
- c) cavaletes.
- d) obras de arte nas paredes.

4.12 Se a escola tem *hall* de entrada, responda.

- | | |
|---|---|
| a) <input type="checkbox"/> quadro de avisos. | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não |
| b) <input type="checkbox"/> poltrona ou cadeira para pais e visitantes. | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não |
| c) <input type="checkbox"/> informações sobre o histórico da instituição. | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não |
| d) <input type="checkbox"/> informações sobre a rotina da instituição. | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não |

MATERIAIS DISPONÍVEIS PARA DESENVOLVER ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS.

Enumere de acordo com: (1) utiliza sempre; (2) quase sempre; (3) raramente; (4) nunca.

- a) tinta guache.
- b) lápis de cor.
- c) giz de cera.
- d) folha sulfite A4.
- e) folha sulfite A3.
- f) lixa.
- g) cartolinas.
- h) papelão.
- i) caixas.
- j) argila.
- k) massinha de modelar (artesanal).
- l) massinha de modelar.
- m) anilina.
- n) nanquim.
- o) canetinha.
- p) brocha.
- q) pincel.
- r) espumas.
- s) rolinho de espuma.
- t) carvão.
- u) giz de quadro.

DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA AS CRIANÇAS QUAIS VOCÊ ORGANIZA COM MAIOR FREQUÊNCIA, E ESTÃO PRESENTES NA ROTINA DA PRÁTICA EDUCATIVA.

(1) todos os dias; (2) duas vezes por semana; (3) a cada 15 dias; (4) uma vez por mês; (5) eventualmente.

- a) contação de histórias envolvendo várias tipologias textuais (poesias, histórias em quadrinhos, literatura infantil, texto informativo).
- b) Contação de histórias privilegiando a literatura infantil.
- c) cantação de cantos, cantigas de roda.
- d) jogos na mesa com quebras – cabeça, memória, entre outros.
- e) brincadeiras livres na sala.
- f) brincadeiras livres no pátio.
- g) pintura com suportes diferenciados (papelão, caixas, cartolina).
- h) pintura na folha sulfite.
- i) jogos com legos na sala.
- j) brincadeiras de roda na sala.
- k) brincadeiras de roda no pátio.
- l) brincadeiras envolvendo as cantigas de roda de forma representativa.
- m) jogo de palavras, brincadeiras envolvendo a recitação de parlendas, trava-línguas.
- n) pintura de desenhos mimeografados ou foto copiados.

- o) atividades de escrita: palavras cruzadas, caça palavras mimeografados ou foto copiados.
- p) atividades de reconhecimento: ligar palavras, objetos, formas.
- q) vídeos.
- r) passeios no pátio da instituição.
- s) passeios pelas ruas do bairro ou praças.
- t) visita de estudo a biblioteca municipal.
- u) visita a museus, teatros.
- v) visita a supermercados, lojas, pet shopping
- w) o rádio e ligado na sala de aula.
- x) as crianças escutam música clássica.
- y) as crianças escutam vários gêneros musicais.

Outros:

APÊNDICE C – Questionário 2 – Diretores e/ou Coordenadores

Prezado (a) Diretor(a),

O presente instrumento faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo investigar a organização dos espaços pedagógicos para a educação Infantil nas instituições educativas dos municípios que compõem a 7ª GERED.

Solicitamos sua colaboração no sentido de responder ao questionário que segue.

Desde já, manifesto meus mais sinceros agradecimentos.

Marizete Rossana Aparecida Brasil

Pesquisadora responsável

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

1 Nome: _____

2 Tempo, em anos, de funcionamento da instituição:

3 Horário de Funcionamento:

4 Faixa etária que atende:

5 Quantos profissionais atuam na instituição?

DOS DOCUMENTOS QUE TRATAM DA ORIENTAÇÃO PARA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

6 Conhece os documentos produzidos pelo MEC, que tratam da orientação para a organização dos espaços para a educação infantil:

- a) sim
- b) não

6.1 Se conhece, de que forma teve acesso?

- a) por meio de acesso ao site do MEC
- b) a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou
- c) recebeu os documentos diretamente do MEC.

Outro meio. Qual? _____

6.2 Leu o documento na íntegra:

Sim Não

6.3 Foram promovidas discussões com os professores sobre os documentos e as temáticas que eles abordam:

Sim Não

6.4 Os professores da sua instituição demonstram preocupação com a organização do espaço pedagógico?

Sim Não

6.5 Como eles expressam essa preocupação?

- a) reorganizando os espaços existentes.
- b) solicitando modificações do espaço.
- c) buscando maior aprofundamento através dos estudos

Outros. _____

6.6 A escola desenvolve encontros para o planejamento?

Sim Não

6.7 Como está organizado os encontros de planejamento?

diário semanal quinzenal mensal outro.

Qual? _____

6.8 A escola tem projeto pedagógico?

Sim Não

6.9 Se tem, ele prevê as questões ligadas ao espaço?

Sim Não

6.10 Se ele prevê as questões ligadas ao espaço pedagógico. Quais são:

6.11 Enquanto direção da escola, quais orientações são adotadas sobre a questão do espaço pedagógico?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)