

## **CAPÍTULO 9**

### **TERRITÓRIO PLANEJADO: A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO FÍSICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS**

**Nívia Leide Amaral do Prado Oliveira**

Pedagoga, Psicopedagoga e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Internacional em Ciências da Educação e Ética Cristã pela Ivy Enber Christian University - RJ,

#### **RESUMO**

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica exploratória, partindo da leitura e análise de obras norteadoras, autores e de olhares em diferentes perspectivas para compreensão e validação da importância do espaço físico para o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos. Tal estudo tem como principal objetivo compreender que, mais do que a base física, o espaço físico é um dado presente, transformador-renovador da vivência humana, podendo influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento das crianças, nas séries iniciais, no importante processo educacional denominado: aprendizagem. A organização, não só dos espaços físicos, como também das atividades propostas e de todo cotidiano nas instituições de educação infantil, deve ser resultado de olhares, leituras, estudos sobre determinado grupo a que se pretende trabalhar. O espaço-ambiente não pode ser concebido como um lugar padronizado, igualmente programado para uma só realidade prevista. Além disso, o espaço físico é reflexo da proposta educacional em vigência, precisando projetar um ambiente de aprendizagem que esteja coerente com os princípios adotados. Esclarecer atuais docentes sobre as características e sua importância tem sido realmente um grande desafio. As questões que aqui serão abordadas não julgam o comportamento de escolas ou docentes, a preocupação é saber se estamos sendo capazes de formar cidadãos num espaço adequado para seu pleno desenvolvimento psíquico e físico.

**Palavras-chave:** Espaço físico, Aprendizagem, Docentes, Educação infantil.

#### **INTRODUÇÃO**

Criança sempre existiu, enquanto sujeito biológico. O que ainda não havia sido pensado e/ou planejado e entendido era a concepção de infância. A compreensão da infância como uma fase específica da vida é uma construção histórica e social. De acordo com Philippe Ariès (1981), na Idade Média não havia uma percepção clara da infância como etapa distinta, sendo a criança rapidamente inserida no universo adulto. Nesse período, a

organização social era marcada pelo sistema feudal, no qual grandes proprietários de terras exerciam amplos poderes sobre seus domínios, estabelecendo normas e organizando a vida social local. A ausência de uma sociedade civil estruturada fazia com que a Igreja assumisse papel central nas funções político-sociais, influenciando diretamente os processos educativos. Assim, os primeiros professores no Brasil foram os padres jesuítas – por volta do século XVI, em 1549 – com o objetivo de catequizar, “domesticar” as crianças indígenas. A infância é percebida como um momento de oportunidade para a doutrinação, uma vez que certas práticas e valores ainda não tinham se manifestado. O importante era a criança crescer rapidamente para poder participar do trabalho e de outras atividades do mundo adulto (Kramer, 2003).

Na virada do século XVII para o século XVIII, os jesuítas foram expulsos do reino português, que no momento dominavam o Brasil, e a educação passou a ser exercida por professores leigos, pagos pelo Estado. Nesta época, a catequese dá espaço a caridade e ao amparo a infância abandonada pelas políticas públicas. Não havia, portanto, nenhuma reivindicação, nenhum projeto pelos direitos das crianças, nenhuma prévia preocupação na busca e conquista de seu espaço.

Durante o período do Brasil-império (século XIX), nas zonas urbanas, era grande a quantidade de bebês expostos – frutos de amores e relações ilícitas – e dessa forma, eram frequentemente alimentos de animais, geralmente porcos, que circulavam dia e noite pelas ruas. A preocupação agora não era a doutrinação, a obediência, mas sim recolher as pequenas e indefesas crianças das ruas, protegendo-as dos futuros males sociais.

Ao longo do século XIX, o aumento das discussões sobre a mortalidade infantil levou médicos e educadores a defenderem a importância do cuidado materno e de melhores condições de desenvolvimento para as crianças pois cada criança abandonada era quase fatalmente uma criança perdida (Leite, 1997). Diante desse cenário, compreende-se que o espaço físico não se limita a uma estrutura material, mas constitui-se como elemento essencial na formação e no desenvolvimento infantil. Segundo Sonia Kramer (2003), o ambiente educacional influencia significativamente as experiências de aprendizagem, atuando como mediador das interações e do desenvolvimento das crianças.

Esta temática faz-se necessária para compreender que, mais do que a base física, o espaço físico é um dado presente, transformador-renovador da vivência humana, podendo influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento das crianças, nas séries iniciais, no importante processo educacional denominado: aprendizagem. Diante disso, esse artigo está desmembrado em cinco períodos. A primeira parte apresenta um breve panorama sobre o surgimento do assistencialismo filantrópico e da legislação voltada à infância. A segunda aborda o papel do educador na busca da construção de um espaço dinâmico-construtor. A terceira discute o espaço físico como protagonista no desenvolvimento infantil. A quarta destaca a

importância do olhar pedagógico na constituição de um ambiente acolhedor. Por fim, a quinta parte reúne as contribuições teóricas que fundamentam o estudo, bem como as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, construída a partir da leitura e análise de obras de referência e de autores que abordam, sob diferentes perspectivas, a importância do espaço físico para o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos. Para a construção do referencial teórico, foram considerados livros, artigos científicos, teses, revistas, legislações e outras fontes disponíveis em bases de dados eletrônicas. De acordo com Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa exploratória permite ampliar a compreensão inicial sobre determinado tema, contribuindo para o aprimoramento de ideias e a construção do conhecimento científico. O desenvolvimento do estudo teve origem devido ao interesse da autora pela temática e relevância do assunto.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **O SURGIMENTO DO ASSISTENCIALISMO FILANTRÓPICO E DA LEGISLAÇÃO**

No final do século XVIII ocorreu na Europa a Revolução Industrial, que marcou o início da sociedade capitalista, dominada pela indústria, pela ciência, tecnologia e pelo trabalho assalariado. Nesse contexto, conforme aponta Philippe Ariès (1981), as descobertas científicas ocasionaram um retardo do ingresso da criança na produção, pois a mesma precisava ter mais tempo para assimilar a ciência e a tecnologia que teriam que ser dominada por ela num futuro próximo.

Dessa forma, a criança tornou-se alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para assunção de determinadas tarefas. Foi instituído, portanto, o ensino primário – a partir dos 7 anos – destinado a classes populares e o ensino secundário para a burguesia. Enquanto isso, as mudanças:

[...] produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. [...] como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, às fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no mercado de trabalho (Oliveira, 2002, p. 94-95).

Entretanto, o cuidado com os filhos das empregadas industriais não foi algo pensado pelos patrões, devendo as próprias operárias encontrar soluções emergenciais para o cuidado de seus filhos.

Com os movimentos que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos, os imigrantes, trabalhadores mais qualificados, procuravam nos Sindicatos,

organizar os demais operários para lutarem pelos seus direitos, a protestarem contra as condições precárias de trabalho e da vida a que estavam submetidos: salários baixos, altas horas de trabalho e inclusive a busca de locais para guardar e atender as crianças durante o trabalho das mães. Desta forma, alguns empresários que desejavam atrair e reter força para o trabalho, fundaram vila operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos das trabalhadoras. Mas, é claro que tal atitude não era suficiente, e assim sendo, as operárias atuaram com força e pressão para que o governo se tornasse o principal responsável e mantenedor dessas Instituições.

Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, onde vários pontos da educação são discutidos, dentre eles encontravam-se a educação pré-escolar e alguns educadores brasileiros propunham disseminação da praça de jogos nas cidades à semelhantes características dos “jardins de infância” de Froebel. Até este momento, não havia um espaço destinado as crianças pequenas, não havia uma preocupação com seu bem-estar, com seu desenvolvimento, com seus interesses.

O atendimento a crianças pequenas em creches e pré-escolas é recente. As primeiras Instituições surgiram no final do século XIX, seguindo o modelo internacional da época, ambas se apresentando com características diferenciadas. Por um lado, as creches de cunho assistencialistas e filantrópico, onde o foco era a guarda, a higiene, alimentação e os cuidados, como nos modelos organizacionais dos asilos e orfanatos, onde o público alvo era: crianças de camadas populares. Por outro lado, tínhamos as propostas dos “jardins de infância” e “pré-escolas” de cunho pedagógico, funcionando em período parcial, com ênfase na preparação para o antigo primário.

Os primeiros “jardins de infância” sob os cuidados de entidades privadas foram criados no Rio de Janeiro, em 1875 e em São Paulo, em 1877. Somente alguns anos depois foram criados os primeiros “jardins de infância” públicos. A definição apropriada de cada uma dessas Instituições deveria lembrar a ideia central de Froebel (1782-1852), onde as crianças, consideradas como pequenas sementes, adubadas e expostas as condições favoráveis em seu meio ambiente, germinariam e estariam abertas para aprenderem sobre si mesma e sobre o mundo. De acordo com as pesquisas de Kramer:

Em 1908, teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são Instituições do século XX (Kramer, 1992).

Partindo desse entendimento, surgiram diversos órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança, em 1940. Este departamento lança um manual para os “jardins de infância”, com a preocupação de estabelecer normas gerais, a respeito de Instituições de educação “pré-primária”.

Porém, apenas na década de 1960 é que ocorre uma mudança na assistência a infância abandonada, com a criação da Fundação Nacional do Bem-estar do Menor – FUNABEM (1964) e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (1972), ainda a Organização Mundial de Educação do Pré-escolar – OMEP (1969) e mais tarde o Programa Nacional de Educação Pré-escolar – COEPRE (1975).

Com a inserção cada vez maior das mulheres das camadas médias no campo de trabalho, houve um crescimento significativo das creches e das escolas privadas. Estas novas Instituições introduzem novos valores a educação infantil, como: a defesa de um atendimento educacional voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança. Além disso, por ser uma Instituição remunerada, houve também uma grande preocupação na construção de um espaço de qualidade para que as famílias que ali “depositavam” seus filhos pudessem ter tranquilidade e confiança enquanto mantinham-se ocupados e longe dos mesmos.

As novas legislações da Pedagogia da educação infantil – como a Constituição de 1988 que se desmembra através do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei Orgânica da Assistência Social (1993) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) – asseguram a criança um espaço de qualidade, onde as mesmas tenham direito a infância, a melhores condições de vida e a capacidade de inserir-se e integrar-se socialmente.

Esses movimentos sociais desempenharam papel fundamental na formulação de políticas públicas voltadas à Educação Infantil. A luta pela inserção dessa etapa no sistema educacional brasileiro ocorreu em meio a inúmeros desafios, incluindo a resistência às mudanças e a permanência de práticas tradicionais, que se configuraram como importantes obstáculos enfrentados por profissionais da educação e militantes.

## **O PAPEL DO EDUCADOR NA BUSCA POR UM ESPAÇO DINÂMICO-CONSTRUTOR**

É exatamente neste momento que começam as indagações: Por onde começar? Que caminhos trilhar para dar as crianças de 0 a 5 anos uma educação de qualidade?

Investir na formação dos profissionais que atuam nessa área é o primeiro passo a ser tomado. Historicamente, esses educadores tinham sua prática estabelecida nos seguintes princípios: ter paciência, gostar de crianças, ter um trabalho perto de casa, não necessariamente ter uma qualificação profissional, ter um salário qualquer sem questionamentos. Perrenoud (1999) afirma que formar Professores a partir de situações de

aprendizagem, deveria ser a meta desses programas. Esse autor aponta que os desenvolvimentos de algumas competências são fundamentais nesse processo, como aprender a ver e analisar; aprender a ouvir, a escrever, a ler e a explicar; aprender a fazer; aprender a refletir.

A mudança educacional depende dos educadores e da formação que possam ter, mas não só. Dependerá também, das transformações possíveis a serem operadas no sistema de ensino, sobretudo, em nível das suas organizações e de seu funcionamento (Nóvoa, 1993).

Ser Professor nunca foi fácil. Durante séculos exigiu-se do educador uma postura, um modelo de virtudes, e mais recentemente que o mesmo desempenhasse as funções de um técnico, capaz de mudar os comportamentos e as atitudes de todos os tipos de alunos. Até meados dos anos 60, este exercia uma função social superior, era um verdadeiro exemplo moral e político, não apenas como um cidadão de modelo padrão, mas também era visto como um reverendo a serviço do saber. A sua vida confundia-se com sua missão. Ser Professor era a revelação de uma vocação ou ministério transcendente, não a execução de uma profissão.

As perspectivas e necessidades mudaram. A escola organizada nos moldes tradicionais e tecnicistas, não atendem mais as demandas constituídas hoje. Acima da transmissão de conhecimentos, está a necessidade de uma formação de caráter mais amplo. Alteraram-se as condições de trabalho e os padrões de profissão. A exigência hoje, define-se pela constituição de um educador com perfil próprio, capaz de metamorfosear-se, tendo em vista as exigências do contexto no qual se envolve a ação. Novas habilidades cognitivas, sociais e relacionais são requeridas a todos, quase como uma condição de sobrevivência. Mais do que nunca o Professor não pode ser considerado apenas como quem “dá aula”. Sua ação não se esgota no limite das quatro paredes da sala, mas o mesmo precisa ir além.

Nesse sentido, o professor exerce um papel central na constituição de um espaço educativo dinâmico-contrutor, pois é ele quem planeja, organiza, media e ressignifica o ambiente de aprendizagem a partir das necessidades, interesses e potencialidades das crianças. O espaço nessa perspectiva, deixa de ser apenas um local físico e passa a ser compreendido como elemento pedagógico ativo, capaz de favorecer interações, experiências significativas e desenvolvimento integral.

Cabe ao educador observar atentamente as crianças, compreendendo suas formas de agir, brincar, explorar e se relacionar. A partir desse olhar sensível, o espaço pode ser constantemente reorganizado, tornando-se flexível, acolhedor e instigante. Materiais acessíveis, mobiliário adequado a faixa etária, diferentes cantos de exploração e a possibilidade de

livre circulação contribuem para a autonomia e para a construção do conhecimento.

Assim, o Professor não apenas utiliza o espaço, mas o constrói pedagogicamente, atribuindo-lhe intencionalidade educativa. Um espaço dinâmico construtor é aquele que se transforma junto com as crianças, acompanha seus processos de desenvolvimento e promove experiências que integram o brincar, o conviver, o explorar, o expressar e o aprender.

Portanto, segundo Craidy e Kaercher (2001), para que os pequenos participem deste espaço social, é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto-criança, e também que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma nova forma de ver, entender e conviver com as crianças. É neste panorama complexo que hoje emerge o modelo dos ‘Professores práticos reflexivos’, os quais envolvidos num processo de construção e desconstrução de saberes vão elaborando a sua própria concepção de profissão e das boas práticas. A discussão e a reflexão deste tema nos fazem entender que tanto a criança (aluno) e adulto (Professor) tem a ganhar com a transformação deste movimento.

## **ESPAÇO FÍSICO: UM PROTAGONISTA INDISPENSÁVEL NO AVANÇO DA EDUCAÇÃO**

É no espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas. Ele deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer. É através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente, como afirma Mayumi Souza Lima:

Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado; nem há espaço imutável. Nada existe nem se articula fora dele, justamente porque ninguém escapa de viver e de se relacionar com pessoas e objetos num espaço material e concreto, carregado de significados (Lima, 1989).

Para Michel Foucault (1995), a escola se limita a um espaço fechado possuindo tripla função: produtiva, simbólica e disciplinar, na qual ocultamento e aprisionamento lutam contra a visibilidade, abertura e transparência da escola. Nesse sentido, conforme contribuições de Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais, o que reforça a importância do ambiente como mediador das aprendizagens.

A maioria das pessoas insiste em enxergar o espaço apenas como um lugar construído e organizado materialmente, esquecendo-se que para um retorno gratificante no âmbito escolar, é indispensável a relação que o ser humano estabelece consigo e com os outros indivíduos dentro deste contexto. O espaço, portanto, está sempre ligado ao ambiente, assim como é impossível pensar num ambiente sem que ele esteja interligado a um

espaço. O espaço material torna-se então, uma ponte no caminho para a descoberta de sensações, desejos e sentimentos que produzem marcas profundas e eternas dentro de cada um de nós. Mas o espaço não é apenas o lugar da imaginação poética, ele também é fruto de conhecimentos, objetivos, descobertas, lugar de relacionamento social, e é composto por objetos que modificam a sua natureza e sua qualidade.

O espaço físico assim entendido, não se resume a metragem. Ele pode até auxiliar nesta etapa, mas a forma de organizar e desfrutar deste ambiente é que fará a grande diferença da qualidade do trabalho. De acordo com Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2002), a organização do ambiente influencia diretamente o desenvolvimento infantil, podendo favorecer ou limitar as experiências das crianças. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer instituição infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, precisa acolher as crianças e os adultos variando em: pequenos e grandes grupos de crianças, melhorando a vida e a convivência de todos os envolvidos; sempre atendendo as necessidades das atividades programadas, seja individual ou coletiva, com a presença de um adulto e que permitam a atuação das múltiplas dimensões e os saberes espontâneos infantis.

Alguns educadores temem exercer todo este “poder” que o espaço físico tem, por medo de perder o controle de sua turma, pois toda instituição educacional convive com o binômio “atenção/controlar”. Esse cenário remete à lógica disciplinar apontada por Michel Foucault (1995), na qual o espaço é utilizado como instrumento de controle dos sujeitos. Contudo, o controle não deve se sobrepor às experiências de aprendizagem. Conforme Lev Vygotsky (1991), é na interação e na liberdade de ação que a criança desenvolve suas capacidades cognitivas e sociais.

Portanto, não basta a criança estar num espaço organizado de modo a desafiar suas competências, é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis, que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessa vivência (Horn, 2004, p.16).

Na realidade, os espaços escolares sempre foram organizados para incentivar as crianças a permanecerem estáticas e imóveis, afinal estes comportamentos sempre foram sinônimos de obediência e disciplina. É importantíssimo salientar que esses espaços não ficaram no passado, muitas escolas ainda mantem este tipo de comportamento, não só aqui no Brasil, mas também no exterior. Além disso, a postura autoritária e controladora está presente em sua essência. No entanto, essa concepção tem sido



questionada, sobretudo a partir das contribuições de Sonia Kramer (2003), que defende uma educação infantil centrada na criança como sujeito ativo.

Felizmente hoje, anos depois de promulgada a primeira Constituição que garante o direito a educação das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, é que estamos começando a regulamentar as instituições de Educação Infantil. Documentos como: “Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para Educação Infantil” e “Subsídios para Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil”, foram os pioneiros de grande contribuição junto aos Conselhos Estaduais de Educação, destacando a importância de refletir a organização do espaço físico em instituições de cuidado e educação para as crianças pequenas.

Os anos 80 no Brasil foram marcados por um lento e contraditório processo de abertura política, principalmente a partir de 1982. Observa-se um crescimento significativo no número de escolas de Educação Infantil, mas não necessariamente a preocupação de um lugar adequado para atendê-la. Realizam-se eleições para os governos estaduais, havendo transferência do poder dos partidos de oposição. Nesta época, os governantes decidiram criar uma série de programas educacionais com o objetivo de atingir as primeiras séries do Ensino Fundamental (antigo 1º grau), onde ocorreram as mais altas taxas de repetência e evasão. Os programas objetivaram o aspecto pedagógico (proposta pedagógica, professores treinados e atualizados) e aspecto de cunho assistencial, que buscava compensar, através da escola em tempo integral (CIEP's), as carências socioeconômicas de seus alunos.

A Constituição Federal de 1988 compreende a educação de 0 a 5 anos, como um direito da criança e da família e um dever do Estado. A partir daí, conquistou-se um patamar jurídico que nenhuma lei geral de educação poderia ignorar. Neste momento, tanto a creche como a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica assistencialista e complementando a ação familiar, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta concepção pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

Os anos 90 foram marcados por uma nova concepção com relação ao significado de infância e Educação Infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069) – o ECA – destaca também o direito da criança a este atendimento. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 – estabelece diversas referências específicas a educação infantil. Revogando assim, a ideia que o atendimento a criança (creche e pré-escola) tinha um simples assistencialismo ou ajuda filantrópica de combate e controle da pobreza, onde centralizavam a atenção apenas na guarda e cuidados físicos da criança e não na educação propriamente dita.

Com a criação do ECA, os municípios passam a ser responsáveis pela infância e adolescência, criando as Diretrizes Municipais de Atendimento aos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, nasce, portanto, o Fundo Municipal dos

Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar. Após a nova LDBEN 9394/96, a educação infantil adquire um espaço legítimo e reconhecimento como parte integrante da educação básica. Esta Lei veio acender uma esperança para a Educação Infantil que conseguiu se constituir em um capítulo novo. A educação de 0 a 5 anos passa a ser de grande importância, pois é a partir dela que a criança começa a exercer sua cidadania e estabelecer as bases para sua formação futura. O artigo 2º da LDBEN 9394/96, modifica a ordem da Constituição Federal (artigo 205), e estabelece que a educação seja dever da família e do Estado:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O dispositivo legal visa salientar o Estado desta obrigação, transferindo-a para família, deixando que o poder público fique apenas com a responsabilidade secundária:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Os municípios são os responsáveis pelo atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos. A LDBEN 9394/96, reconhece que as creches e pré-escolas desempenham um papel importante na formação infantil, entendendo que a educação já começa nos primeiros anos de vida.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

A política da Educação Infantil deverá ver a criança como um todo, para que esta tenha o seu desenvolvimento integral. A LDBEN 9394/96, determina que a educação básica deve incluir os valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática. A criança agora é vista como cidadã, e não somente no futuro, portanto deve ser respeitada enquanto um ser em desenvolvimento, com necessidades e características específicas:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

O espaço educativo então, deve ser planejado de modo a favorecer o a circulação, possibilitando que as crianças se movimentem, experimentem diferentes atividades e interajam com os elementos que compõem o ambiente. O movimento não se restringe a uma necessidade física, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança (Vygotsky, 1991). Ao terem liberdade para se mover e brincar, as crianças exercitam não apenas o corpo, mas também a mente, ao criar narrativas, resolver problemas e desenvolver habilidades cognitivas e sociais.

Para além do corpo em movimento, as múltiplas interações estabelecidas com outras crianças e com adultos de diferentes idades, culturas, etnias e classes socioeconômicas, tanto em espaços internos quanto externos, desempenham papel fundamental no desenvolvimento social infantil. Brincadeiras em grupo, jogos e atividades colaborativas contribuem para o aprimoramento das habilidades de comunicação, empatia e resolução de conflitos, favorecendo a aprendizagem do trabalho em equipe, o respeito às diferenças e a construção de vínculos afetivos. Por meio do jogo, as crianças acessam não apenas o espaço físico, mas também suas próprias emoções e as dinâmicas sociais que as envolvem.

Dessa forma, a instituição de Educação Infantil deve constituir-se como um ambiente que valorize e celebre a infância, oferecendo oportunidades para que as crianças vivenciem experiências significativas permeadas pela fantasia e pelo prazer de brincar. É preciso espaços que

estimulem a brincadeira e o movimento, pois isso é essencial para que as crianças se reconheçam como participantes ativas das ações educativas. Tais ambientes favorecem não apenas o bem-estar físico, mas também a construção de relações sociais saudáveis, nas quais as crianças aprendem a compartilhar, cooperar e resolver conflitos de maneira construtiva.

## **A MANEIRA DE OLHAR FAZ A DIFERENÇA**

Quando pensamos em um espaço para as crianças de 0 a 5 anos numa ação pedagógica, devemos levar em consideração que o ambiente não é apenas formado por mobiliários, equipamentos e espaços, mas também por luzes, cores, toques, sons, palavras, odores, etc. Por isso os espaços educativos não devem ser todos iguais. É fundamental que a criança tenha contato e aprenda a conviver com as diferenças, compreendendo a diversidade que caracteriza o mundo em que vive.

O espaço físico precisa refletir as teorias educacionais em que a creche ou a escola se baseia, e a prática diária dos docentes de educação infantil que nela trabalha (Kramer, 2003). Além disso, o educador precisa observar a rotina de seus alunos, sabendo que as crianças brincam, como estas brincadeiras acontecem, e o que elas mais gostam de fazer, o que mais lhes chamam a atenção, etc. Conseguir diagnosticar estes princípios garante o sucesso das atividades que deverão ser propostas e/ou realizadas, fazendo com que as mesmas saiam do comodismo e da monotonia. A arrumação/ organização dos espaços não deve ser apenas de autoria dos profissionais da instituição. As crianças precisam ter um papel principal na sua construção, afinal elas serão os principais personagens do ambiente montado, explorando-o e modificando-o constantemente.

O objetivo aqui é ampliar a maneira de compreender a organização do espaço escolar, privilegiando assim, o desenvolvimento da aprendizagem. Despertar a atenção dos Professores da Educação Infantil para este aspecto é extremamente necessário, pois muitas vezes a atenção e interesse tem se resumido apenas a questão do currículo-teoria. É necessário deixarmos nossa zona de conforto e comodismo para ousar a experimentação do novo, do desconhecido. O ambiente escolar não precisa – e não deve – ser apenas uma preocupação do arquiteto ou do engenheiro, nas suas entrelinhas o mesmo esconde e concentra grande influência no desenvolvimento das crianças em suas fases iniciais.

A organização do espaço físico merece destaque, porque este esquecido ambiente pode influenciar positiva e/ou negativamente no processo evolutivo desses pequeninos cidadãos, de forma a acreditar que este lugar afeta tudo que a criança faz: influencia sua capacidade de escolha e modifica a percepção que a mesma tem da realidade; transforma suas atividades e a maneira como utiliza os materiais, auxiliando assim, na descoberta da identidade pessoal; estimula os sentidos e os movimentos corporais aprimorando-os e desenvolve a sensação de segurança,

autoconfiança e equilíbrio, promovendo oportunidades para o contato social e/ou privacidade.

Ao nascer, a criança já enfrenta as alterações fundamentais do ambiente que a cerca. Experimenta sensações de fome, frio, sede, dor e precisa de alguém para aliviar o seu mal-estar. Quando acordada, ela explorará ativamente esse mundo de oportunidades e essa busca será fundamental no desenvolvimento de sua percepção no ambiente de si mesmo. Ambientes pouco estimuladores levam a limitações no desenvolvimento cognitivo e social. A criança agora tem um longo caminho a percorrer e este caminho estará repleto de fatores que irão influenciar seus desenvolvimentos físicos, emocionais e intelectuais.

É necessário ressaltar que o tamanho do ambiente não é o “problema”. Ele pode até auxiliar esta etapa, mas forma de organizá-lo e usá-lo é que fará a grande diferença na qualidade do trabalho. Além disso, o arranjo das salas precisa variar de acordo com cada faixa etária. O estímulo que fazemos em um bebê não pode ser o mesmo para uma criança de 5 anos de idade. O desenvolvimento é diferente, a maturidade é absurdamente desigual.

A construção de um ambiente rico-cultural pode ser organizada em áreas ou cantos para trabalhar e brincar e os mesmos podem ser fixos ou móveis, contando que as crianças tenham facilidade de acesso ao material para manuseá-lo e modificá-lo.

## **ESPAÇO DOS TEÓRICOS: AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY, PIAGET, FREINET E WALLON**

### **LEV SEMENOVICH VYGOTSKY**

A teoria de Lev Semenovich Vygotsky (Vygotsky apud Oliveira, 1997), largamente conhecida como abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano, teve como sua base o meio social. Em sua perspectiva, o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Desse modo, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero reservatório; é ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética. A partir desse entendimento, acredita-se que o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações reais em que se encontram. Assim, nas situações fantasiosas vividas pela criança, como a do faz-de-conta, a mesma é levada a agir no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – conceito Vygotskyano que define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; funções que amadurecerão, mas que no presente momento estão em processo embrionário – tendo em vista que se comporta de maneira sempre mais avançada que na vida real. Nesse processo, a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em

uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de situações internas.

Conclui-se então que, quando uma criança vive uma situação imaginária, isso não é algo acidental; ao contrário disso, ratifica uma revelação emancipatória da criança em relação as circunstâncias situacionais. Uma sugestão pedagógica decorrente disso, é a de que o “povoamento” do meio ambiente com objetos e materiais que desafiem a criança no ato de transformar e criar é fundamental para seu desenvolvimento. Podemos induzir, por meio dessa ideia, que é fundamental que a criança tenha um espaço com objetos variados com os quais tenha livre acesso para imaginar, construir, e em especial, um espaço para desfrutar, o qual seguramente será diferenciado para cada faixa etária. Então, para que a criança brinque e exercite sua capacidade de compreensão e de produção de conhecimento, é essencial que haja um espaço na sala de aula e/ou fora dela, visando esse objetivo.

Para este autor, o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. No caso da criança da educação infantil, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento. Nessa grandeza, o espaço se institui no cenário onde esse processo acontece, mas nunca é neutro.

Considerando as premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte indispensável deste processo e de que as crianças ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria relação e imitação, é possível constatar que a forma como organizamos os espaços interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais este espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se desvinculem da vida do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica, como destaca Lev Semenovich Vygotsky (1991).

## **JEAN PIAGET**

Jean Piaget (1973), que se consagrou a investigar como se constrói o conhecimento, verificou que a criança possui uma lógica mental distinta do adulto. O autor acredita numa concepção de desenvolvimento que deriva do processo contínuo de trocas entre o organismo vivo e o meio ambiente, dessa forma surge a noção de Equilíbrio/Equilibração. Nessa perspectiva, todo organismo vivo tende a buscar um estado de equilíbrio em sua relação com o meio, mobilizando ações que lhe permitam superar as perturbações decorrentes dessa interação. Este processo dinâmico é chamado de *Equilibração majorante*. Esta aciona dois mecanismos para alcançar o equilíbrio: o 1º é *assimilação* – onde o organismo, sem alterar suas estruturas, desenvolve ações destinadas a atribuir significados, partindo de sua experiência anterior aos elementos do ambiente que interage. O 2º é

*acomodação*, onde o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar-se as demandas impostas pelo ambiente.

Ainda de acordo com a teoria desse autor, o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da passagem do indivíduo por quatro grandes estágios, vivenciados de forma necessária e em sequência progressiva. Cada período estabelece alicerces para o seguinte. Segundo Jean Piaget (1973), as quatro fases são:

- **Sensório-motor (0 – 2 anos)** – a principal característica deste período é a inexistência de representações, imagens mentais dos objetos que cercam o indivíduo. Neste estágio, o foco é em ação, percepção e permanência do objeto.
- **Pré-operatório (2 – 7 anos)** – a linguagem vai deixando de ser composta por expressões representativas muito particulares e passa a empregar expressões socialmente convencionadas. A comunicação deixa de ser centrada no indivíduo e passa a ser baseada no grupo social.
- **Operatório-concreto (7 – 12 anos)** – a característica essencial deste estágio é o desenvolvimento da capacidade de realizar operações. Nesse novo período, o pensamento da criança ganha maleabilidade que não possuía até então, sendo capaz de operar mentalmente com esquemas de ação que até o momento eram apenas representados.
- **Operatório-formal (a partir dos 12 anos)** – sua principal característica é a transformação dos esquemas que operam com base em realidades apenas imaginadas como possíveis. É nesse período que as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento.
- 

Ao refletir sobre essas questões, Jean Piaget (1973), defendeu de forma consistente uma sociedade na qual indivíduos em condição de igualdade dialogam livremente, constroem coletivamente suas ideias e estabelecem normas morais por meio do consenso, rejeitando qualquer forma de coação entre as pessoas. O estágio mais desenvolvido da sociabilidade individual reflete justamente essa concepção e não traduz submissão pura e simples da pessoa aos pareceres do grupo. É assim porque para Jean Piaget (1973), indivíduo e coletividade constrói-se mutuamente em ambiente democrático. Para ele, a principal preocupação dos educadores deve ser a organização do ambiente escolar de modo a promover o máximo desenvolvimento intelectual e social de todos.

## **CÉLESTIN FREINET**

A pedagogia de Célestin Freinet (1996) é uma proposta pedagógica que tem como foco modernizar a escola, marcando assim uma nova etapa da evolução da mesma, através de uma gama de valores alicerçados no bom senso

Célestin Freinet (1996) faz uma grande revolução no ambiente escolar: transforma o tablado em mesa de trabalho, suprime o manual e sua mensagem homogênea trocando-o por uma documentação rica, aberta e multiforme. Ele muda a topografia da sala de aula: os alunos não ficam mais imóveis, voltados para a mesa do Professor, e a classe se transforma num verdadeiro “canteiro de obras” com trabalhos coletivos e múltiplas oficinas. É uma educação que respeita o indivíduo e a diversidade reencontrando a identidade própria do ser humano através da individualidade de cada um; que respeita a criança como ela é, sem submetê-la a modelos pré-estabelecidos e que procura oferecer uma instrução condizente com as suas necessidades e mediante as práticas do cotidiano.

O autor chega a descrever, nos mínimos detalhes, a organização do espaço físico da classe que ele considera aplicável. Basta providenciar um “espaço” para cada atividade concreta, seja ela grupal ou individual. É preciso também que haja um lugar central onde seja possível se reunir para planejar, avaliar e realizar trabalhos coletivos. As paredes servem para expor os trabalhos realizados e uma delas deve adaptar-se com prateleiras que servem para guardar, sempre arrumado, o material. As “oficinas” são móveis, podem ser desfeitas: basta mexer as mesas que a compõem.

Mas a classe não se limita a sala de aula. Freinet (1996) recomenda, quando possível, que ela esteja rodeada por um grande jardim com múltiplas possibilidades de atividades ao ar livre. Além disso, para ele a lei da vida é um “tatear experimental” com o meio que nos cerca, pois entende que a relação direta do homem com o mundo físico e social é pelo trabalho coletivo, o que conta é o que decidimos juntos. Um homem capaz de agir e interagir com o seu meio é um homem mais apto a contribuir para a transformação da sociedade.

Assim, a proposta pedagógica de Freinet (1996) contribui para a formação de indivíduos autônomos, críticos e participativos, capazes de interagir com o meio em que vivem e atuar na transformação da sociedade.

## **HENRI WALLON**

Na abordagem de Henri Wallon (1989), o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais. Sua concepção sobre esse assunto tem como ponto de partida as contribuições de Charles Darwin, no qual o ser vivo evolui em sua relação com o meio.

Diferentemente dos animais, ao nascer, a criança é desprovida de meios que lhes possibilitam agir sobre o mundo que a cerca. Nesse rico processo, a mediação do grupo na relação do indivíduo com o meio, estrutura relações com o mundo físico e social. Segundo Henri Wallon (1989), qualquer ser humano é biologicamente social desde o seu nascimento, por



consequente deve adaptar-se ao meio social, no qual todas as trocas produzidas são as chaves para as demais. Em razão disso, o meio assume uma importância significativa, assim como o papel do grupo, podendo-se entender que os espaços destinados as crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois consequentemente proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Logo, o espaço não é algo dado, natural, mas sim pensado, organizado e construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades realizadas por pessoas nas instituições.

Segundo o autor, a atividade humana é eminentemente social, e a escola é o lugar mais adequado para que essa atividade se desenvolva além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais rico na medida em que é mais diversificado e pode oportunizar as crianças a convivência com outras crianças e com outros adultos além de seus pais. Considerando então, que cada estágio do desenvolvimento representa um sistema de comportamentos, entende-se que é na relação com o ambiente que o indivíduo assume determinadas ações, apreciando os recursos e as competências que já desenvolveu.

O referencial teórico de Henri Wallon (1989), promove reflexões pedagógicas significativas, dada a importância que atribui, por exemplo, a tonicidade muscular e postural, podemos concluir que a organização espacial deverá manifestar-se em um espaço amplo onde as crianças poderão mover-se com liberdade. Partindo do entendimento do que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com diferentes grupos, a criança adquira diversos papéis e aprenda a se conhecer com mais propriedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Muitas vezes, assumimos posturas e características impensadas. Dois grandes equívocos que atuais educadores cometem são: preocupar-se demasiadamente com a parte pedagógica – teoria educacional – deixando de lado e, até mesmo esquecendo-se que um espaço de qualidade, uma boa infraestrutura, pode influenciar e nos ajudar na construção de um adulto independente, que supera obstáculos, construtivo, participativo, atencioso, criativo, solidário; e organizar os espaços conforme suas ideias sobre educação infantil, de acordo com seus próprios objetivos e interesses.

Observa-se, ainda, que muitas instituições de Educação Infantil, embora inseridas em um cenário de avanços legais e teóricos, ainda mantêm práticas que contradizem os princípios de uma educação centrada na criança. Espaços padronizados, pouco flexíveis e voltados ao controle do comportamento revelam a permanência de concepções assistencialistas e disciplinadoras, que restringem a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças.

Nesse sentido, o papel do educador ultrapassa a função de organização técnica do ambiente, exigindo uma postura crítica, reflexiva e intencional. Planejar o espaço implica questionar práticas naturalizadas, repensar rotinas e reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de interagir, transformar e atribuir significados ao ambiente em que está inserida.

É bastante comum encontrarmos apenas um Professor atendendo um grande número de crianças. É comum também encontrarmos uma sala de aula com todos os móveis, equipamentos e objetos encostados na parede, enquanto o centro da sala permanece vazio. Carvalho E Rubiano (1996, p. 107-130), chamam esta organização de *arranjo espacial aberto*, e apresentam ainda, a proposta de organização de um espaço chamado de *arranjo espacial semiaberto*, no qual as crianças se tornam mais livres, independentes e interligadas. Dentro desse arranjo, se formam então, as chamadas *zonas circunscritas*, que são áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para passagem, cabendo, com conforto, cerca de três crianças. Assim, as mesmas buscam menos a atenção dos adultos, pois passam a maior parte do tempo interagindo entre si.

A organização, não só dos espaços físicos, como também das atividades propostas e de todo cotidiano nas instituições de educação infantil, deve ser resultado de olhares, leituras, estudos sobre determinado grupo a que se pretende trabalhar. Por isso, propomos um desafio: não conceber o espaço-ambiente como um lugar padronizado, igualmente programado para uma só realidade prevista. Além disso, móveis, paredes, cores, tetos, decoração, etc., são na verdade reflexo da proposta educacional. É preciso então, projetar um ambiente de aprendizagem que esteja coerente com os princípios adotados.

Segundo Abramowicz E Wajskop (1995), educadores da educação infantil precisam organizar os espaços a fim de acolher e propiciar as crianças, percepções do ambiente cultural, auxiliando-as a adaptar-se a ele e a modificá-lo. Além disso, precisam estar cientes de que o espaço físico não é apenas um pano de fundo que não tem influência alguma, é necessário entendê-lo como preciosa parte da ação pedagógica.

Ainda a luz das contribuições de Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon e Célestin Freinet, evidencia-se que o desenvolvimento infantil se dá nas interações sociais e na relação dialética com o meio. Nesse contexto, o espaço assume função mediadora, não apenas favorecendo aprendizagens, mas também podendo reproduzir práticas excludentes, limitadoras e pouco significativas, quando organizado sob perspectivas tradicionais e controladoras.

Dessa forma, discutir o espaço físico na Educação Infantil é, também, discutir o projeto de educação e de sociedade que se pretende construir. Investir na qualidade dos ambientes educativos não se resume à melhoria da infraestrutura, mas envolve a construção de espaços que promovam equidade, participação, diversidade e experiências significativas.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de um espaço educativo comprometido com o desenvolvimento integral das crianças exige não apenas mudanças físicas, mas, sobretudo, transformações nas concepções pedagógicas e nas práticas docentes. Somente assim será possível constituir ambientes que, de fato, respeitem a infância em sua complexidade e contribuam para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos. Tanto a criança (aluno) e adulto (Professor) tem a ganhar com a transformação deste surpreendente movimento.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. *Educação infantil: creches – atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia Regina. Organização do espaço em instituições de educação infantil. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 107–130.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, Maria da Graça Souza. *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. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sonia. *Infância e educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. *A infância no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1989.