CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A INCIDÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS INFANTIS

IZAURA FONSECA DIAS SILVA

RESUMO

Este artigo objetiva compreender a importância da organização do espaço no cotidiano educacional infantil. Este presente estudo demandou pesquisar em qual período a delimitação dos espaços ganhou importância específica para crianças pequenas. Procuramos apreender reflexões de importantes autores que discutem uma pedagogia da infância, articuladas a relevância da constituição do espaço no desenvolvimento infantil a fim de compreender suas concepções acerca das especificidades da organização dos tempos e espaços, o ambiente enquanto educador e formador de crianças de 0 a 5 anos de idade. Esta pesquisa ressaltou que o espaço infantil distanciou-se de um atendimento caritativo caminhando à dimensão educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Pedagogia da Infância, Tempos e Espaços, Interação e Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article study aims to understand the importance of space organization in children's educational quotidian. This study demanded research in which period the delimitation of the spaces gained particular importance for small children. We attempt to analyze important authors reflections who discuss a childhood pedagogy articulated with the relevance of the space constitution in child development, and to understand their conceptions about the particularities of time and space organization, the environment as an educator and trainer of 0-5 year-old children. This research pointed out that children's space distanced itself from a charitable care to an educational dimension.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Childhood Pedagogy; Time and Space; Interaction and Development.

Introdução

Este trabalho, desenvolvido na modalidade da Educação Infantil , aborda algumas especificidades dos espaços organizados para as crianças de 0 a 5 anos de idade, sob o pressuposto de que os elementos formadores do espaço e o modo como são constituídos e dispostos influenciam o desenvolvimento infantil.

Este estudo visa compreender a importância da organização do espaço na Educação Infantil. Para compreender a pedagogia do espaço na Educação Infantil, abordamos concepções de autores especialistas em estudos que apontam o poder transformador do desenvolvimento da criança a partir do espaço que está inserida.

O objetivo geral deste trabalho consiste em caracterizar e compreender a organização do espaço da criança no cotidiano educacional da escola da infância.

Neste propósito, buscamos compreender as relações entre a criança e o espaço.

Breve histórico da existência de espaços específicos para crianças pequenas

Uma abordagem sobre os primeiros espaços criados para crianças pequenas nos leva a refletir sobre os estudos sociológicos históricos da infância no Brasil. E para embasar essas reflexões Freitas (2011) compilou em "A História Social da Infância no Brasil" contribuições de diversos autores que tratam da história da infância.

Segundo Kuhlmann (1998), até os sete anos de idade a criança ficava sob os cuidados do adulto, pois a partir dessa idade a criança passava para a idade da razão. A educação da criança ocorria em um cenário doméstico, no qual interagia apenas com pessoas de seu convívio.

A partir do século XVIII no Brasil, foram criadas entidades religiosas denominadas Roda dos expostos, originadas na Europa medieval, essas entidades cuidavam de crianças que ali eram abandonadas. Marcilio (2011) relata em seus estudos acerca da roda dos expostos, como uma das instituições brasileiras que mais perdurou, durando desde o período da Colônia até a República, extinguindo-se apenas na década de 50.

A autora relata que, no início do século XX, muitas rodas dos expostos haviam fechado, subsistindo apenas as maiores, localizadas em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Porto Alegre (MARCILIO, 2011). A partir de 1930, surgiram modelos filantrópicos de assistência às crianças desemparadas.

A existência de instituições infantis assistencialistas no Brasil é abordada por Kuhlmann (1998), proveniente de articulações de "interesses jurídicos, empresariais, políticos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídicopolicial, a médico-higienista e a religiosa" (KUHLMANN, 1998, p. 81).

Essas influências objetivavam combater a mortalidade infantil prevenindo as doenças com orientações acerca de cuidados, como: nutrição, amamentação, pasteurização do leite de vaca etc. Criar espaços para os menores pobres a fim de afastá-los da criminalidade e controlar as classes trabalhadoras

por meio de ensinamentos religiosos para a manutenção da ordem (KUHLMANN, 1998).

Segundo Kuhlmann (1998), as articulações dessas influências obtinham a capacidade de "produzir campos de composição comum, em nome da constituição de uma modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes" (p. 101).

Acerca dos fatores presentes na história da escola da infância, o autor esclarece que a maternidade e o trabalho feminino compõem essas articulações propulsionando a constituição de instituições pré-escolares , nas quais "foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX" (KUHLMANN, 1998, p. 81).

Essas instituições foram criadas com o intuito de substituir a roda dos expostos e evitar que as crianças fossem abandonadas. Funcionavam como unidades de assistência às mães trabalhadoras e solteiras, desempenhando um papel político, técnico e científico, a fim de disciplinar as camadas populares. Entretanto, Barbosa (2006) salienta que apesar de as creches serem de caráter assistencialista, carregavam consigo objetivos educacionais.

Abordar a origem dos primeiros espaços destinados a crianças pequenas no Brasil nos suscita lembrar o surgimento das primeiras creches na Europa, no século XVIII, e na América do Norte, no século XIX. Segundo Freitas e Biccas (2009), a criação desses espaços decorreu da urbanização e da industrialização. De acordo com os autores, esses espaços acolhiam as crianças, filhas de trabalhadores, além daquelas abandonadas por seus pais.

Barbosa (2006) destaca que alguns países da Europa recolhiam crianças em diferentes espaços, como "hospitais, hospícios, santas casas, asilos de mendicidade, prisões ou rodas, juntamente com todos que eram vistos como populações desviantes". (2006, p. 90). Oliveira (2005) apresenta em seus estudos, acerca dos primeiros passos na construção de ideias e práticas de educação infantil, que durante a expansão comercial na Europa Ocidental, nos séculos XVIII e XIX, as discussões acerca da obrigatoriedade em frequentar a escola e de uma educação voltada ao desenvolvimento social começaram a se fortalecer.

Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2005, p. 62).

E Barbosa acrescenta que no decorrer do século XIX:

As instituições diferenciaram-se, criando especificidades e atendendo apenas a um determinado público. Foram criados os berçários, as casas-asilo, os lactários, os consultórios de puericultura e as salas de custódia, entre outros, para atender as crianças pequenas (BARBOSA, 2006, p. 78).

Vale ressaltar que a preocupação com uma educação para o desenvolvimento social não estava voltada às crianças pobres, cabendo-lhes apenas aprender uma ocupação, porém, Oliveira (2005) explica que alguns reformadores protestantes

"defendiam a educação como um direito universal" (p. 62).

Barbosa (2006) observa que o atendimento de crianças pequenas em instituições específicas originou-se a partir do reconhecimento das características e necessidades dessa faixa etária. A autora se apoia em Ariès e enfatiza que desde que olhamos a criança como um ser específico "se lhe atribuem qualidades diferentes das dos adultos, surgem os colégios, instituições destinadas a sua educação e recolhimento." (1986, p.157 apud BARBOSA, 2006, p. 78).

É importante ressaltar que esses lugares de guarda e cuidado que procuramos situar o período em que surgiram, não o faremos datando o conceito de infância, pois Barbosa (2006) traz em seus estudos as contribuições de Sarmento e Pinto, pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança do Minho em Portugal, nas quais concebem que:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social - a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria - existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO, PINTO, 1997, p. 13 apud BARBOSA, 2006, p. 73).

Nessa perspectiva, a infância não se caracteriza em um tempo de duração, determinando um começo e/ou fim, e, sim, compreendida como uma construção social. De Mause, citado por Barbosa (2006), concebe infância diferentemente dos estudos de Ariès, quando diz que "o sentimento de infância sempre existiu, podendo ser comprovado a partir da história e de referências da antiguidade" (p. 74; 75).

Ao abordar a existência da história da infância, Barbosa apoia-se em vários estudiosos que discutem a sua construção. A autora evidencia que Ariès "vincula a construção da infância ao contexto social, cultural, histórico e econômico" (BARBOSA,

2006, p. 74). Darnton, citado por Bar-

bosa, esclarece que:

As crianças trabalhavam junto com seus pais, quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência. (DARNTON,1986, p.47 apud BARBOSA, 2006, p. 74).

Acerca do surgimento da infância, Kramer (2003) afirma que são vários os estudos históricos a fim de identificar o momento do seu aparecimento no Brasil colonial. A autora nos apresenta a ideia de que nem sempre a infância existiu da mesma maneira:

aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2003, p. 19).

As novas perspectivas para a educação de crianças pequenas originaram-se de propostas elaboradas por autores, tais como: Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori e outros precursores que acompanharam diversas situações de punição, pobreza, orfandade causada pela guerra e outras situações críticas (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Oliveira (2005), a construção de espaços, defendidas por esses autores não distinguiam as crianças de classes sociais menos desfavorecidas das mais abastadas. Eles eram contrários a práticas autoritárias, preconceituosas e a tratamentos severos, mas a favor da aprendizagem através de atividades práticas, experiências diversas, educação voltada para o desenvolvimento social e afetivo, integração entre cuidado e educação.

Os jardins-de infância criados por Froebel se diferenciavam dos espaços assistenciais pela dimensão pedagógica e por considerar a espontaneidade infantil (OLIVEIRA, 2005). Essas inovações atemorizaram o poder político alemão, que então decidiu fechar esses espaços de renovação. Entretanto, esses modelos de educação foram criados por imigrantes alemães refugiados em outros países, começando na

Inglaterra, e sucessivamente nos Estados Unidos, Itália e alguns países da América Latina (OLIVEIRA, 2005).

A apropriação das teorias desses autores pelas instituições de educação infantil envolveu um longo processo. Seus modelos pedagógicos, inicialmente voltados para atender populações socialmente desfavorecidas, gradativamente foram sendo utilizados para orientar escolas e outras instituições que atendiam os filhos de alguns segmentos da classe média e alta de vários países (OLIVEIRA, 2005, p. 69).

Em seu livro "Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica", Kuhlmann (1998) analisa as influências históricas na constituição de instituições de atendimento a crianças pequenas e discute acerca das primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil. Foram criadas instituições de iniciativa privada voltadas às crianças da elite, em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, no Estado de São Paulo. E no setor público, em 1896, o jardim-de infância da escola normal Caetano de Campos.

Em 1899, foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que segundo Kramer (2003, p. 52) objetivava:

Atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Kramer (2003) esclarece que a partir desse período foram criadas instituições designadas para cuidar das crianças pequenas, devido ao crescente processo de urbanização e industrialização no início do século XX. Nesse sentido, os pais trabalhadores iniciaram manifestações reivindicando espaços de cuidados para suas crianças, e muitos empresários ficaram receosos com o enfraquecimento do trabalho dentro das fábricas. Assim, passaram a oferecer benefícios voltados para o atendimento em creches em cidades como "Rio de Janeiro, São Paulo e várias outras no interior de Minas Gerais e no norte do país, iniciativas que foram sendo timidamente seguidas por outros empresários" (OLIVEIRA, 2005, p. 96).

Segundo Barbosa (2006), o surgimento desses espaços específicos para crianças pequenas atendia a uma demanda social baseado em "princípios religiosos, piedosos e caritativos aos quais vão sendo agregados os conhecimentos técnicos e científicos apresentados pelo desenvolvimento da ciência" (p. 84). Esses atendimentos caracterizavam um direito das mães trabalhadoras, e não eram vistos como um direito da criança a frequentar um espaço que favorecesse seu desenvolvimento social e intelectual.

Em seus estudos a história da educação infantil no Brasil, Oliveira (2005) recorda algumas conquistas das mães trabalhadoras que reivindicavam locais de guarda para seus filhos, esclarecendo que:

As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2005, p. 97).

Em 1922 ocorreu, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), no qual temas como educação moral e higiênica, e regulamentações de atendimento em escolas maternais e jardins-de-infância foram discutidos. Em 1923 foi fundada a Inspetoria de Higiene Infantil, sendo substituída em

1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (DPMI) (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Freitas e Biccas (2009), várias creches foram criadas no período da

República, as quais eram atendidas, predominantemente, crianças de 4 a 6 anos. Em 1924, diversas capitais brasileiras já contavam com 47 creches. Os autores também afirmam que durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a legislação trabalhista determinava a criação de creches em estabelecimentos que empregavam acima de 30 mulheres. Os autores postulam a criação do Departamento Nacional da Criança, a fim de estabelecer normas para o funcionamento das creches.

De acordo com Faria (1999), na década de 1930 foram criados, por Mário de Andrade, os parques infantis, os quais poderiam ser desfrutados pelas crianças filhas de famílias operárias, embora não fossem caracterizados como espaços escolares propiciavam o contato com a natureza, com a diversidade da cultura nacional, pois lá as crianças encontravam diversas pessoas de diferentes etnias e culturas, com acesso a um lugar para brincarem e movimentarem-se em espaço aberto. Faria (1999), assinala que o espaço coletivo é um direito da criança:

[...] o direito a brincar, a não trabalhar, e expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. (FARIA, 1999, p. 61).

A luta por instituições para crianças pequenas foi, historicamente, marcada por movimentos sociais. Oliveira (1992) assinala que muitos projetos foram desenvolvidos para atender à educação de crianças pequenas, a exemplo da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), instituições caracteristicamente como espaços assistenciais e compensatórios às crianças de classes sociais menos favorecidas.

Acerca da criação de jardins-de-infância disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024/61), Freitas e Biccas (2009) analisam que não houve modificações significativas para o atendimento de crianças pequenas. Assim dispunha a lei para a educação de menores de sete anos:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

As condições que possibilitaram os surgimentos das creches e pré-escolas são explicitadas por Bujes (2001) como consequências de mudanças sociais, políticas e econômicas abrangendo a:

incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos [...] conjunto de ideias novas sobre infância, sobre o papel da criança na sociedade e como torna-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2001, p.15).

Kramer (2006) relata em seus estudos acerca das políticas educacionais no Brasil que, anteriormente à Constituição de 1988, os espaços específicos para as crianças pequenas eram considerados como uma prestação de favores e não como um direito da criança. Porém, as lutas engendradas pelos movimentos sociais a fim de mudar a educação para as crianças de 0 a 6 anos foram reconhecidas através da Constituição de 1988, no Artigo 208 inciso IV, o qual garante como dever do Estado, educação em creche e pré-escola. Craidy (2000) postula o direito e o reconhecimento da CF de 88, a criança como um cidadão em desenvolvimento:

A Constituição de 1988 marca o surgimento, na legislação brasileira, de um novo paradigma sobre a infância em que a criança passa a ser sujeito de direito e não apenas objeto de tutela como até então. É a afirmação da cidadania da criança. Esta passa a ser definida como cidadão em desenvolvimento. Entre os direitos da criança está o de receber atendimento em creches e pré-escolas, caracterizadas na carta constitucional como instituições educacionais e parte do dever do Estado para com a educação

(CRAIDY, 2000, p.65).

A educação como um direito da criança foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Àdolescente (ECA) (Lei Federal nº 8.069/90) e na LDB (Lei nº 9394/96), a qual a reconhece como um sujeito social e de direitos, dissociada da ideia de uma educação compensatória para crianças carentes.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29).

Em 1995 foi criada a primeira versão do documento "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" o qual enfatizou os direitos da criança. A saber:

Nossas crianças têm direito à brincadeiras;

Nossas crianças têm direito a atenção individual;

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e

estimulante;

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;

Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;

Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;

Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;

Nossas crianças têm direito a proteção, ao afeto e a amizade;

Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, étnica e religiosa (BRASIL, 1997, p.11).

O documento propõe que os ambientes utilizados pelas crianças devem ser aconchegantes, seguros e estimulantes. Todos os itens da formação do espaço devem ser pensados de forma que proporcionem calma, tranquilidade para o desenvolvimento das atividades, assim como também segurança.

No intuito de subsidiar a atuação profissional de professores de creches e préescolas, em 1998 o Ministério da Educação elaborou um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em três volumes, com conceitos relacionados ao cuidar, educar, brincar, à construção da autonomia e identidade, e a conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil, concebido com o objetivo de orientar ações pelo incremento da qualidade da Educação Infantil no Brasil.

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento (BRASIL, 1998, p.14).

A fim de orientar as Instituições de Educação Infantil quanto à organização e ao desenvolvimento das propostas pedagógicas foram aprovadas, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento reconhece a criança como sujeito histórico e produtor de cultura.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

Foi elaborado e organizado pelo Ministério da Educação, em 2006, um importante documento a respeito das instâncias de Educação Infantil chamado Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1 e 2, que tem por objetivo referenciar essas instâncias em sua organização e funcionamento com parâmetros de qualidade para garantir os direitos da criança. Acerca dos espaços e materiais, o documento diz que devem ser:

construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego [...] adéquam-se ao uso por crianças com necessidade especiais, conforme a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000) [...] instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças (BRASIL, 2006, vol.2, p. 42).

Esse breve resgate da história social da educação infantil no Brasil revela um caminho de luta percorrido por avanços e retrocessos, um processo permeado por conquistas acompanhadas de embargos, no qual os direitos alcançados no papel não são contemplados integralmente na realidade das pessoas. Para Freitas e Biccas (2009):

Contar a história social da educação no Brasil é trazer à luz aspectos de um processo tomado por perdas e ganhos. Sempre foi possível avançar, mas nunca se avançou

sem ceder, pouco ou muito conforme a hora, às fontes de sustentação de nossas distâncias sociais.

Chegamos ao século XXI celebrando a universalização do acesso à educação básica, mas não nos iludimos com números. A maior parte das crianças e adolescentes do país se oferece muito menos do que o direito faculta a todas as pessoas (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 345).

Observamos, em detrimento das conquistas no campo da Educação para crianças pequenas, as quais passam a enxergá-las como sujeitos de direitos a um atendimento educativo, esvaziando a ideia de um espaço de guarda assistencial apenas para cuidar delas enquanto as mães trabalham, há ainda defasagens a serem superadas no atendimento à Educação Infantil.

A respeito dos desafios a serem alcançados para efetivar um atendimento de qualidade, citamos os descompassos acerca das políticas de formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com crianças, pois é "um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais" (KRAMER, 2006, p.

804).

A seguir abordaremos as contribuições de vários autores da área da Educação discutindo as concepções de pedagogia da infância atreladas às práticas de organização do espaço no cotidiano educacional infantil.

Pedagogia da infância: discutindo a pedagogização do espaço infantil

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças. (GALLARDINI, 1996 apud FARIA, 2003, p.85).

Muitas são as discussões sobre a organização da escola da infância e a compreensão da importância da disposição e composição do espaço infantil. A proposta de uma escola que compreende a criança como construtora da sua aprendizagem, identidade e autonomia já era defendida por Freinet no início do século XX (ELIAS; SANCHES, 2007).

Voltada para a cooperação, a Pedagogia Freinetiana, argumentava em prol de uma educação que considerasse a criança como participante ativo no planejamento e desenvolvimento do trabalho escolar. Oliveira (2005) esclarece que apesar de Freinet não ter trabalhado diretamente com crianças da Educação Infantil, suas teorias impactaram nas práticas didáticas em creches e pré-escolas em diferentes países.

Oliveira (2005) relata que para Freinet, as experiências das crianças deveriam ultrapassar os limites da sala de aula. O educador propunha atividades cooperativas, tais como: aulas-passeio, desenho livre e diversas oficinas de trabalhos manuais e intelectuais. Essas atividades eram desenvolvidas com crianças de diferentes faixas etárias, a fim de propiciar a comunicação entre os pequenos compartilhando diferentes experiências.

Para Elias e Sanches (2007), Freinet compartilhava do pensamento de Dewey e Piaget, ao propor que o professor deve partir do repertório da criança, pautando-se em seu interesse, de modo a abordar conteúdos que lhes sejam mais significativos, ele propõe a:

organização da sala em cantos ou oficinas (oficinas de leitura, música, criação, expressão e comunicação gráfica e/ou artística, experimentação etc.), deixando o centro livre para a circulação das crianças e do professor. Nessa organização, levam-se em consideração os programas, os horários, os hábitos [...] (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 159).

Essas oficinas propostas por Freinet favoreceriam os momentos coletivos, em que as crianças poderiam se reunir e compartilhar suas produções, ideias, pensamentos, sentimentos e hipóteses. Esses momentos seriam divididos em:

- momento de planejamento – no qual se constrói, em conjunto, a proposta de atividade do dia;

- momento de conversa – no qual os sentimentos, os desejos, o mundo imaginário infantil é revelado, trazendo a vida da criança para ser partilhada com grupo-classe. A "pedagogia da escuta" é exercida pelo professor intencionalmente;

- momento de atividades coletivas diversas – no qual as crianças exploram diferentes formas de uso da comunicação e da expressão;

- momento da comunicação dos trabalhos realizados nas oficinas – no qual é realizada a socialização das produções vivenciadas nas oficinas para o

coletivo;

- momento da avaliação – no qual se faz uma reflexão conjunta dos momentos mais significativos do dia (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 159 e 160).

Com o propósito de compreender os momentos constituintes da organização pedagógica no cotidiano educacional infantil, os quais influenciam abundantemente no desenvolvimento social, cognitivo, cultural,

afetivo e motor da criança, abordaremos elementos fundamentais que caracterizam a organização do espaço à dimensão educativa.

A pedagogia da Educação Infantil está em face de constante construção. Caracterizada como uma produção sócio-histórica, muitas são as discussões de pensadores, filósofos, educadores e da sociedade em geral, que questionam modos de fazer pedagogia que impulsionam ideias e inovações para novas pedagogias da infância.

Trazemos a contribuição de Barbosa (2010), a fim de nos situar acerca da fortificação da Pedagogia da Infância engendrada pelas produções acadêmicas, as quais criticam a "reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos" (n.p.). Nesse sentido, segundo a autora, para a Pedagogia da Infância:

toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia (BRABOSA, 2010, n.p., grifo do autor).

Oliveira-Formosinho (2007) postula uma pedagogia da infância que reconstrói uma práxis de participação, explicitando a importância de uma pedagogia transformativa que "credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada" (p. 14).

Desconstruir o modo tradicional no fazer pedagógico educacional infantil significa buscar alternativas dentro do contexto educativo, que considerem a criança protagonista da construção da sua formação social e cultural, participante de seu desenvolvimento progressivo.

Falar da estrutura do espaço educativo da criança e os elementos que o constituem, como: arquitetura, arranjos espaciais, equipamentos, materiais etc., Oliveira-Formosinho resgata Paulo Freire, relatando que, quando o educador estava no cargo de secretário da Educação do Estado de São Paulo, ao visitar algumas escolas, deparou-se com o total descaso do poder público com a estrutura física daqueles espaços educacionais. A autora salienta que o educador reconhece a importância do contexto físico da escola no processo de ensino-aprendizagem, esclarecendo que "há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.22).

Entretanto, um espaço físico integralmente estruturado não se consolida como um lugar de formação e construção do conhecimento apenas por ser um edifício designado como espaço educacional. A pedagogia da infância associa o contexto físico ao social, pois há uma interação entre esses contextos em que são constituídos espaços de aprendizagem, relações, trocas, experiências etc.

"Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 23).

A consolidação de uma pedagogia da infância nas instituições de educação infantil pauta-se em propostas carregadas de intencionalidade educativa, as quais devem superar qualquer vestígio de escolarização precoce, assistencialismo, higienismo etc., ressaltando que os espaços escolares infantis são espaços do cuidar/educar e brincar (FARIA 2003).

Faria (2003) traz contribuições acerca do modo de organização da escola da infância, a fim de superar um modelo de escola tradicional, familiar ou hospitalar. Sendo assim, a autora afirma que a "pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia" (p.70).

A autora reforça que os espaços educacionais infantis devem proporcionar flexibilidade e versatilidade na sua organização estrutural, diferenciando-se dos ambientes da:

casa, da escola e do hospital, incorporando vários ambientes de vida em contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, estão em permanente construção, assim como a infância. (FARIA, 2003, p. 79).

Faria (2003) nos assinala que o espaço da pedagogia infantil não está relacionado à sua dimensão, mas ao favorecimento das múltiplas linguagens infantis:

Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (FARIA, 2003, p. 70; 71).

A partir das contribuições dessa autora pensamos que a instituição deve respeitar e garantir à criança o direito a um ambiente que contemple suas necessidades, atendendo às especificidades de meninas e meninos de diversas culturas, contemplando seus interesses e necessidades. A organização espacial de um modelo inovador está ligada a criação de políticas plurais, as quais devem ser concebidas para o atendimento das particularidades dos envolvidos nesse processo educativo. Acerca do espaço qualificado na condição de ambiente, Faria (2003) cita

Lima (1989) ao abordar que:

o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaçoalegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaçodescoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão (LIMA, 1989, p. 30 apud FARIA, 2003, p. 70).

Nessa perspectiva, as crianças têm o direito a um espaço que oferte melhores condições de vida. Um espaço que não dissocie o cuidar do educar, e permita à criança se expressar livremente, falar dos seus anseios, expor suas ideias, manifestar suas múltiplas linguagens etc. Um espaço que trabalhe a cooperação, valores e atitudes. Um espaço de convivência que abarque as diferenças culturais, étnicas, religiosas, classes, idade, gênero etc.

o tempo de brincar nos cantos, o tempo de comunicar-se com os outros na assembleia, o tempo de contar histórias, o tempo do lanche, o tempo do recreio, o tempo do trabalho individual ou em pequenos grupos etc. Ou, também o tempo da atividade planejada e/ou dirigida (FORNEIRO, 1998, p. 234).

A dimensão relacional refere-se às múltiplas relações estabelecidas entre os atores e o espaço. Está ligado a todos os movimentos exercidos no ambiente, pois este só passa existir devido à inter-relação dos pequenos com o meio. Forneiro (1998, p. 235) "expõe que não possui uma existência material, como o espaço físico. O ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de uma maneira diferente".

Considerações finais

Este artigo objetivou compreender a organização do espaço no cotidiano educacional infantil baseada nas concepções dos autores que consideram importante um espaço que contemple as necessidades físicas, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças.

A estrutura de um espaço rico e estimulante favorece o prazer das crianças em frequentar um ambiente adequado e motivador, que favoreça o processo de ensino-aprendizagem com qualidade, pois os espaços de instituições infantis devem abranger as necessidades das crianças integralmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força. Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças/ Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg. Brasília: MEC/SEF/DEP/COEDI, 1997.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/ CEB nº. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

CRAIDY. C. M. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) - O CRAIDY. C. M. Educação infantil e as novas definições da legislação. IN CRAIDY, Carmen, KAERCHER, Gládis. Educação infantil. pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs). Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 4ª edição, 2003, p.67-100.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. IN: ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FREITAS, M. C. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G.. O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. Cortez, 2007. p.07-13.

HORN, M. da G. S. Passos do Espaço na Trajetória da Educação Infantil. In: HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-39.

KRAMER, S. A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., M. Infância e educação infantil. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Z. de M. R de. A organização do tempo e do espaço de atividades. In: Creches: crianças, faz de conta & CIA. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 75-88.

OLIVEIRA, Z. de M. R de. Interações sociais: como estuda-las?. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-32.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In J. Oliveira Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007. p. 13-36.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In OSTETTO, L. E. (org.) Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000. p. 175200.