

A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR NO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelvin Felix da Silva
Stephany Castellani Cunha da Silva
Luci Mara da Silva Lundin

RESUMO

O presente artigo se dispõe a apresentar algumas notas sobre trabalhos na área de educação, em especial de Educação Infantil, elegendo o espaço escolar e a sua influência no ensino aprendizagem. Trata-se de pesquisa bibliográfica fundamentada nos pressupostos de Lima, Frago e Horn que investigam a relação dos espaços escolares para a construção do conhecimento do alunado e organização dos espaços na Educação Infantil. Os espaços de uma escola não são neutros e é importante que os educadores tenham conhecimento do aproveitamento e importância desses espaços na contribuição da aprendizagem e desenvolvimento integral dos discentes. É na relação com o espaço que as crianças pequenas experimentam suas primeiras relações percepções sobre o mundo e si mesmas. O objetivo desta pesquisa é descrever a influência do espaço escolar na aprendizagem da criança em etapa de ensino da educação infantil e contribuir para que o docente construa um novo olhar para o seu espaço de regência.

Palavras-chave: Educação infantil. Espaço escolar. Ensino-aprendizagem. Influência.

THE INFLUENCE OF THE SCHOOL SPACE ON TEACHING LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This article intends to present some notes on works in the area of education, especially Child Education, choosing the school space and its influence on teaching and learning. It is a bibliographical research based on the assumptions of Lima, Frago and Horn that investigate the relationship of school spaces for the construction of knowledge of students and organization of spaces in Early Childhood Education. The spaces of a school are not neutral and it is important that educators are aware of the use and importance of these spaces in contributing to the learning and integral development of students. It is in the relationship with space that young children experience their first relationships, perceptions about the world and themselves. The objective of this research is to describe the influence of the school space on children's learning at the teaching stage of early childhood education and to help teachers build a new look at their regency space.

Keywords: Early childhood education. School space. Teaching-learning. Influence.

INTRODUÇÃO

O espaço é elemento que influencia diretamente no ensino aprendizagem das crianças na etapa de ensino da Educação Infantil. Os espaços de uma escola não são neutros e é importante que os educadores tenham conhecimento do aproveitamento e importância desses espaços na contribuição da aprendizagem e desenvolvimento integral dos discentes. É na relação com o espaço que as crianças pequenas experimentam suas primeiras relações e percepções sobre o mundo e si mesmas.

O objetivo desta pesquisa é descrever a influência do espaço escolar na aprendizagem da criança em etapa de ensino da educação infantil e contribuir para que o docente construa um novo olhar para o seu espaço de regência.

Trata-se de pesquisa bibliográfica fundamentada nos pressupostos de Viñao Frago e Horn que investigam a relação dos espaços escolares para a construção do conhecimento do alunado e organização dos espaços na Educação Infantil.

1. Concepções de espaço na educação infantil

A educação infantil, primeira etapa da educação básica no Brasil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Dentro do desenvolvimento integral que lhe é proposta, a educação brasileira é norteadada pela Base Nacional Comum Curricular que garante as crianças os direitos de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC na Educação Infantil, estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC também determina as habilidades que estão dentro destes direitos, através dos campos de experiência (Eu, o outro e nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas., Escuta, fala, pensamento e imaginação., Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.). Estes campos de experiências que são regidas por docentes, foram elaborados pensando no desenvolvimento integral das crianças, que para Tuan pode ser visto como:

(...) a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento. (TUAN, 1983, p. 10)

Partindo do princípio de que tudo ocupa um espaço para ser ministrado, a educação infantil deve ter um espaço educativo pensado como parte dessas experiências e que é estimulante para o educando dentro do processo de aprendizagem. O espaço na educação infantil, bem como a sua organização, são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, já que é nele que as experiências propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC ocorrem e sofrem transformações, aprendizagem e trocas significativas entre os alunos e entre aluno e professor.

2. O Espaço Cidade e a Criança

Nas considerações da autora Mayumi Lima (1989), pesquisadora sobre o espaço educativo, observamos como qualquer espaço pode se transformar em um ambiente de aprendizagem para as crianças e o quanto ele pode influenciar nas experiências que desenvolvem o conhecimento dos educandos.

Todo o espaço que possibilite e estimule positivamente o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe este caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação dos seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra. (LIMA, 1983, p.2 e3)

Na concepção da autora, o espaço não é educativo, ele se torna educativo, a partir da apropriação pelos usuários. Todas as atividades realizadas com crianças eram na realidade experimentos de percepção do espaço, oportunidades em que Mayumi (1983) testava na prática sua reflexão sobre uma 'pedagogia do espaço.'

Nessas experiências Mayumi (1983) criticava a passividade do processo educativo tradicional e defendia uma nova concepção pedagógica em que o aluno participasse ativamente na elaboração do próprio conhecimento. Ela criticava a concepção tradicional

da educação como mera transmissão de conhecimento, que cria indivíduos passivos e reprodutores da ordem vigente, e defendia uma educação criadora, onde o conhecimento é elaborado de maneira coletiva através do fazer conjunto de educadores e educandos.

Mayumi (1983) busca apresentar, segundo suas próprias palavras, “[...] a questão do espaço [...] a forma como é organizado, distribuído e direcionado pelos que detêm o poder e como esse espaço é apropriado ou não por aqueles a quem se destinaria” (p.9). Apresenta também o processo de constituição do espaço físico, na medida em que este vai se desenhando, adquire uma nova condição: a de ambiente. Nessa perspectiva o espaço físico é diretamente ligado ao componente subjetivo e carregado de vida e de particularidades das pessoas que nele vivem.

A partir de pesquisas realizadas com crianças, entre os anos de 1968 e 1976, com o objetivo de compreender como elas percebiam o “objetivo-subjetivo do espaço” Mayumi (1983), mostra o quão impactante pode ser o espaço na perspectiva da criança ao se conectar com o mesmo e quantas emoções ele é capaz de despertar nelas. A visão da autora nos desperta para a importância dos docentes da educação infantil pensarem quais as relações que queremos que as crianças tenham com cada espaço e o que queremos que ela desenvolva nele. Ainda na visão Mayumi (1983),

“[...] 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 espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (p.30).

Esse espaço imerso em subjetividade e criatividade, tanto na percepção dos alunos quanto do professor, devem ser levados em consideração como parte das estratégias para desenvolver os campos de experiência e os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC.

Segundo Mayumi (1983), o espaço é objeto fundamental na construção da autonomia das crianças, o espaço que tem o poder de protagonizar as crianças ou torná-las dependentes dos adultos. A autora analisa o espaço na perspectiva do poder, e apresenta algumas situações históricas dos modos como os espaços são empregados como relação de dominação, acarretando a eliminação ou o uso limitado destes espaços em que a autora afirma: “Logo, o espaço também é um instrumento de poder”. (p.37).

Partindo da visão que o espaço é um instrumento de poder, podemos avaliar como

o espaço interfere no tipo de educando que estamos formando, em especial as crianças. O espaço tem poder de transformar uma criança ativa, questionadora, exploradora ou passiva, receptora de informações e regrada construídas por nós adultos diante de uma postura autoritária que limita os movimentos e restringe os alunos, muitas vezes, a espaços pouco explorados tanto pelo alunado quanto pelo docente.

A autora descreve características que fundamentam o espaço como prática de dominação dos adultos no espaço escolar: visores nas portas usados pelos adultos para controle e carteiras pregadas ao chão em posição pré-estabelecida. Diante disso, a marcação do território está atrelada ao poder do mais forte, no caso os adultos, e por isso as crianças estão sujeitas a estas ordens, limitando o uso e apropriação dos espaços nas instituições de educação. Neste sentido, “[...] o espaço escolar não poderia ser outro: desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças do mundo, policiando-as, disciplinando-as” (Mayumi 1983, p.38).

A descrição de espaço descrita nos faz recordar da escola com carteiras enfileiras, mas também das escolas de educação infantil que apesar de ter espaços mais adequados para as crianças, já que em 2006 o Ministério da Educação publicou o documento 'Parâmetros Básicos de Infraestrutura Para as Instituições de Educação Infantil, não os usa como estratégia pedagógica ou como elemento que favorece e amplia as experiências de aprendizagem.

Podemos entender também, segundo Mayumi (1983), o espaço construído: para a criança, com a criança, ou da criança. A autora aponta um esquema espacial escolar numa tentativa de construir uma relação entre iguais no interior das instituições. Para tanto evidencia o uso dos ambientes como forma de explorar o movimento e retratar marcas pessoais (um desenho, um nome, um objeto), proporcionando o sentido de pertencimento. Afirma, no entanto, que contrariando essa concepção “[...] persiste a ideia de que a escola, para ser considerada limpa, tem de ostentar paredes, portas e janelas sem marcas de crianças ou, quando aparecem desenhos, deve ser o desenho ‘organizado e limpo’” (p.63).

Ainda apresentando as ideias de Mayumi (1983), abordar a temática dos parques infantis, os quais, em seu conjunto de brinquedos eram formados por estruturas sistematicamente idênticas, a autora narra experiências desenvolvidas com crianças em que descreve as soluções criativas apontadas por elas para os parques que projetaram. Ela sugere, “[...] deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme

esse espaço através da sua própria ação” (MAYUMI, 1983, p. 72).

Essa concepção de incompletude do espaço escolar na educação infantil nos apresenta a possibilidade de diversificar as atividades e uso dos espaços possam ser fatores facilitadores para o desenvolvimento integral das crianças.

A criança e a cidade, na Mayumi (1983) resgata na história a rua como lugar dos adultos e também das crianças. No entanto, esclarece que no percurso histórico a rua foi adquirindo uma única função: a de circulação. Sendo um lugar de circulação tornou-se um lugar perigoso do qual as crianças deveriam ser afastadas. Diante do contexto histórico apresentado pela autora, as crianças terão que “[...] encontrar nas novas condições urbanas aqueles espaços permeáveis onde seja possível o jogo e a brincadeira que envolva os companheiros da mesma idade e observar o mundo dos adultos” (p.92).

Atualmente o espaço seguro para crianças e de encontro com seus pares é a escola. Para que esse espaço vá além da estrutura, mas a conjugação da estrutura com a proposta pedagógica é necessário flexibilizar o seu uso e criar atividades que use com criatividade esse espaço.

Mayumi (1983) segue apresentando uma diversidade de estratégias criadas pelas crianças, moradoras de favelas e de apartamentos, para ocupar e construir ambientes além da área da vizinhança e das ruas do entorno. Por fim, a autora conclui que: “[...] à maioria das crianças restam, pois, os espaços públicos-privados das moradias, das escolas e das ruas das quais as crianças das classes abastadas foram afastadas desde o século XVIII, em nome da segurança e da política de ordenação disciplinar dos indivíduos” (p.93).

A autora nos leva a resgatar a visão de que espaços para a educação são as cidades, as praças, as ruas como hoje elas existem; são as construções que nos cercam; são os bairros periféricos que crescem em torno das grandes cidades; são os volumes e as cores, os materiais naturais e produzidos; são, enfim, cheios e vazios dentro dos quais as nossas experiências se processam. São educativos, na medida em que refletem e representam a realidade brasileira, com sua cultura, seu nível tecnológico, suas condições de clima, a estrutura socioeconômicas da sociedade; são educativos, porque através deles pode-se descobrir, com os participantes, como e porque são e como são. E, finalmente, são educativos, se através das ações sobre esses espaços, os participantes puderem apropriar-se dos mesmos, criando-lhes novas formas de uso, encontrando novas formas de relacionamento entre eles.

Mayumi criticava a padronização de programas, dimensões e materiais para a construção de edifícios escolares. De norte a sul do país, as crianças são muito diferentes entre si e convivem com realidades muito distintas. Sua pesquisa apontava a necessidade de se conhecer como as escolas são pensadas, construídas e usadas pela população para que se pudesse repensar as diretrizes de projeto. Os espaços educativos devem oferecer aos usuários estímulos para a sua apropriação e uso criativo. Assim sendo, a sua proposta era introduzir no espaço da escola elementos que estimulassem a curiosidade da criança:

Serão educativos na medida em que possibilitar o contacto, a percepção do material, do tempo e estimular a relação da criança com o mundo. O projeto do espaço educativo para criança é, portanto, um projeto necessariamente inacabado, intencionalmente incompleto, isto é, o projeto se completa somente com e pela ação da criança; isto não significa falta de projeto ou de proposta do educador ou do arquiteto, mas uma intenção claramente contida no projeto de fazer da criança o elemento ativo de construção do espaço. Esta criança, porém, não será de novo a abstração padronizada, criança na cabeça de quem projeta ou educa, mas cada criança real que pertence a um determinado grupo social, mora em determinado local e condição. O espaço deverá permitir, portanto, a interpretação variada que cada criança dará. (Mayumi, 1985, p.20)

Mayumi escreveu uma espécie de manifesto sobre o uso do espaço das escolas públicas, convocando os professores a assumirem seu papel na transformação da concepção de espaço na sociedade:

Elas [as sugestões de atividades] partem do pressuposto de que todo espaço produzido pelo homem interfere no processo educativo de quem o produz e de quem o consome, de forma negativa ou positiva. Isto é, o espaço produzido nunca é indiferente na medida em que condiciona nossos gestos diários, habitua nossa visão, estimula elementos simbólicos, estabelece pontos de referência. Será positivo se aquele que produz e aquele que usa, perceber o seu significado e puder participar de sua transformação/construção, situar-se nesse espaço e usá-lo como instrumento de sua ação intencional. Será negativo se o produtor não tiver consciência do seu trabalho parcelado e se o usuário, quase sempre insatisfeito da precariedade que o espaço da escola oferece, permanecer passivo, confundido entre móveis e utensílios que o acaso ou decisões misteriosas das autoridades lhes colocou em contato. O professor é principal agente na determinação do sentido positivo ou negativo que se dá ao uso dos espaços escolares, embora não seja ele(a) o responsável por sua produção inicial. Somente ele(a) pode desvelar esses espaços, analisá-los, transformá-los em instrumento de trabalho dos seus alunos e, se possível, elementos lúdicos e educativos para adultos e crianças da comunidade.” (MAYUMI, 1988, p. 10)

Há necessidade de que o espaço escolar seja pensado, não somente como um adorno, ou para momentos de relaxamento, mas como fruto da compreensão de que a

criança precisa desenvolver todo o seu ser, o desenvolvimento integral. Para tanto, o espaço deve ser entendido em amplo sentido, a ideia de transformação precisa fazer parte das atividades diárias, não somente a fim de desenvolver um senso estético, mas para este contribuir no enriquecimento das atividades pedagógicas.

Kenski (2000) declara:

A escola é polifônica. Os sons se espalham pelos ambientes e dão sentido ao espaço educativo. Vozes se mesclam nos corredores e calçadas próximas. Ecos que provocam lembranças de imagens, cores e cheiros: uniformes, sorrisos, suor. Movimentos de corpos em um vaivém permanente: concentração e dispersão. Músicas. As vozes ora cantam raps ora hinos cívicos. Misturam-se aos barulhos dos pés em marcha. Aos gritos das torcidas nos jogos e competições. Às brigas. Mobilidades entre palavras e palavrões. Linguagens diferenciadas entre as gerações. Recuperações. Festas. Formaturas e Férias. A escola fechada ainda emana vozes e sons especiais. Linguagens que permanecem impregnadas em todo o seu perímetro. Espaço educativo: um barraco, uma casa, um prédio inteiro, uma quadra, um campus.” (p. 123).

Nessa discussão devemos falar sobre a corporalidade, algo a ser bastante desenvolvido na aprendizagem dentro da Educação Infantil. Conceber a corporalidade integrada na unidade da criança significa resgatar o sentido do sensível e do corpóreo na vida humana.

Sua relação com o mundo não é simplesmente a relação de uma consciência que o pensa o mundo, sem deixar-se tocar, mas é a relação de um ser engajado no mundo, que tem emoções, que ama, que odeia, que tem fome, que tem dor, que vive a solidão, a amizade, o desprezo etc., enfim, de um ser que sente, solo sobre o qual o pensamento se edifica. Da práxis humana e dos modos dela decorrentes de coexistência entre os homens criam-se formações ideológicas, que impregnam sua maneira de ser. Essas formas estão in“corpo”radas em seu ser e encerram todas as distorções e os tipos de alienação do homem contemporâneo, que se manifestam tanto nas relações inter-humanas, nas relações com a natureza e com a cultura, como nas formas de o homem lidar com sua corporalidade. (GONÇALVES, 1994, p. 176-177).

3. Parâmetros dos espaços escolares na Educação Infantil

No Brasil, grande número de espaços destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infraestrutura atingem tanto a

saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido.

Frente a essa realidade, o Ministério da Educação – MEC, indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação, apresentou no ano de 2006, o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura Para as Instituições de Educação Infantil, onde incorpora metodologias participativas conectando a proposta pedagógica à interação com as características ambientais, onde também contém concepções, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil.

O documento foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos. Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional de descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos, foram realizados, em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

Tradicionalmente, as construções escolares seguem um programa de necessidades previamente estabelecido pelas Secretarias de Educação. As grandes diversidades existentes no país, tais como as relativas a densidade demográfica, recursos socioeconômicos, contexto cultural, condições geográficas e climáticas exigem uma abordagem de projeto que identifique os parâmetros fundamentais para a qualidade do ambiente das unidades de Educação Infantil e ofereça condições para uma educação de qualidade, adaptando esses critérios de acordo com suas especificidades.

O documento busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos.

O texto do documento traz uma perspectiva da importância do espaço na educação infantil e reconhece que:

A criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do

ambiente educacional. Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil.' (p.21)

Assim, o projeto, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil devem buscar: a relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmicovisual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes; o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade; a adequação dos 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.

A proposta do MEC para as edificações da educação infantil, traz a visão da interligação do espaço e as propostas e atividades pedagógicas, na busca da democratização da educação de qualidade e do desenvolvimento integral dos estudantes.

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.

É importante ressaltar que as adaptações devem ser feitas constantemente no espaço, como reformas a serem analisadas de acordo com as necessidades dos educandos, além dos imprevisíveis acontecimentos com a estrutura desses espaços que devem ser sanadas pela instituição. Dentre as melhorias que podem ser implementadas no processo, haverá possibilidade de se adotar uma sistemática de prevenção, em vez de correção, nos programas de manutenção, estabelecendo padrões em toda a rede municipal de edificações destinadas à Educação Infantil.

Uma das sugestões do documento 'Parâmetros Básicos de Infra-estrutura Para as Instituições de Educação Infantil' aos gestores e demais profissionais da instituição de

educação infantil é após a obra, realizar periodicamente relatórios sobre o estado da unidade, apontando problemas surgidos e possíveis soluções. Orientar os membros da comunidade escolar em relação à manutenção e à segurança da edificação escolar, suas instalações e seu entorno ambiental. Procurar integrar as atividades pedagógicas e de lazer ao espaço físico da unidade respectivamente.

3.1 Quais são os Parâmetros?

A criança é o principal usuário do espaço escolar. Assim é necessário o identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam todas as condições necessárias para o desenvolvimento do processo educacional com criança. Refletindo sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) como requisito essencial para a formulação dos espaços destinados à Educação Infantil. Outro requisito é pensar nas questões de acessibilidade universal entrelaçado à proposta pedagógica. O projeto, a edificação e as reformas do espaço escolar devem buscar:

A relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes; o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade; O planejamento do canteiro de obras e a programação de reparos e manutenção do ambiente construído para atenuar os efeitos da poluição (no período de construção ou reformas): redução do impacto ambiental; fluxos de produtos e serviços; consumo de energia; ruído; dejetos, etc. a adequação dos 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.” (p. 21)

São as circunstâncias preexistentes que irão basear nas decisões arquitetônicas e no resultado final da estrutura do espaço escolar. Deve ser analisadas as características do terreno e com base nele, pensar se possui área para espaços livres, internos e se ele terá condições de acesso e desenvolvimento de todas as crianças. É importante pensar nas condições audiovisuais no entorno da instituição (Como a poluição do ar e a poluição sonora) e em casos inevitáveis, deve-se solicitar aos órgãos competentes soluções de isolamento acústico (barreiras acústicas).

Outro parâmetro é o “parâmetros funcionais e estéticos” pensando na funcionalidade

do ambiente e na estética. Norteado pela organização espacial e dimensionamento dos conjuntos funcionais, acessos, percursos, segurança e adequação do mobiliário. E os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente.

A conexão da parte espacial faz referência ao ambiente, ou seja, com a interligação objetiva e subjetiva do espaço, podem favorecer a relação interpessoal e intrapessoal, ambientes próximos bem localizados, que estimulem a convivência, promovem situações prazerosas e seguras, bem como valorizam a interação pretendida. Dessa forma a convivência entre as crianças e crianças e adultos podem ser favorecidas, bem como o desenvolvimento integral do alunado.

No que se refere o documento à questão da parte de recreação e vivência esses espaços devem possibilitar o desenvolvimento da criança nos momentos de recreação é importante que nas áreas externas se considere também a escala da criança, suas relações espaciais e sua capacidade de apreensão desse contexto, promovendo a orientação espaço-temporal e a segurança e encorajando as incursões pelas áreas livres.

A instituição de educação infantil deve escolher e incluir elementos estruturadores (caminhos definidos, tratamento paisagístico, áreas de vivência coletiva, mobiliário externo compatível com o tamanho das crianças), pois eles irão facilitar a compreensão espacial do conjunto, visualizando seus limites. Essas áreas devem oferecer segurança sem serem limitadoras das da exploração feita pelas crianças. É importante que o espaço de brincar se seja exploratório e atrativo as diferentes fases do desenvolvimento que a instituição vá atender. E se tiver brinquedos e aparelhos de recreação fixos devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas.

Os objetos (quadros, lousas, mesas, cadeiras, lavabos, sanitários, toaletes devem estar acessíveis à criança e passíveis dos olhares dos educadores. Propiciando a autonomia e a aproximação e confiança com o ambiente. Deve se pensar também na segurança das áreas que as crianças entram em contato com água (piso ou tapete antiderrapante) para prevenir possíveis acidentes.

Os ambientes devem conter iluminação e ventilação e devem estar sempre ao alcance do usuário, ou seja, as crianças pequenas estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto, etc.).

Em relação ao tamanho das salas de atividades, ainda estão sendo feitas pesquisas, mas sabe-se que as crianças menores se organizam em ambientes pequenos, ou em ambientes cheios de recantos menores, buscando segurança, aconchego e conforto. Sendo assim, conforme a criança cresce confirma a adequação do espaço à escala de tamanho correspondente à faixa etária.

A cores e formas tem importância fundamental para os ambientes destinados à educação da primeira infância, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade. O uso da cor, além do papel estimulante ao desenvolvimento infantil, pode ser também um instrumento eficaz de comunicação visual, identificando ambientes e setores.

No que diz respeito aos acessos e percurso, o olhar deve ser voltado à acessibilidade. “Evitar quaisquer barreiras ao acesso e à permanência de pessoas com necessidades especiais, proporcionando conforto e evitando constrangimentos, valorizando assim o convívio com a diferença.” (p. 31)

Os parâmetros apresentados são reafirmados ou mesmo normatizados pelas legislações educacionais vigentes.

3.2 Legislação

A atual legislação educacional brasileira dispõe de um conjunto de documentos que abordam ou mesmo orientam no sentido de se definir critérios de qualidade para a infraestrutura das Unidades de Educação Infantil.

A primeira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96 – Lei nº 9.394/96), que disciplina a educação oferecida em todos os níveis – desde a Educação Infantil até o ensino superior. Na LDB/96, os recursos públicos destinados à educação devem ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, o que compreende inclusive a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (alínea IV do artigo 70).

Nos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998c o que é isso é a LDB? se for não consta das referências bibliográficas), a organização dos ambientes das Unidades de Educação Infantil é vista como importante para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que nelas convivem, mas é o uso que

ambos fazem desses espaços/lugares que influencia a qualidade do trabalho. “Sejam creches, pré-escolas, parques infantis, etc., em todas as diferentes instituições de Educação Infantil[...] o espaço físico expressará a pedagogia adotada” (p. 83).

Para tanto, a legislação recomenda a criação e a implementação dos Conselhos de Educação dos estados e de Educação dos municípios, que assumam sua função de órgão fiscalizador normativo, deliberativo e de controle social, também no que se refere à qualidade dos ambientes de educação.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1999), o ambiente físico é expresso como devendo ser arranjado de acordo com as necessidades e as características dos grupos de criança, levando-se em conta a cultura da infância e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores. A qualidade e a quantidade da relação criança–criança, adulto–criança, dos objetos, dos brinquedos e dos móveis presentes no ambiente dependem do tamanho destas e das crianças e podem se transformar em “poderosos instrumentos de aprendizagem” e em um dos “indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade” (p. 146).

Para viabilizar a democratização e a qualidade social da educação, é recomendável atenção das Secretarias de Educação e dos Conselhos Escolares. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), o uso do espaço físico aparece associado às propostas pedagógicas como um dos elementos que possibilitam a implantação e o aperfeiçoamento das diretrizes (art. 3º, VII). Há duas citações que não fica claro se é do documento, se for não constam das referências.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2000), um dos aspectos normativos tratados é quanto a Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil, em que se afirma que os espaços físicos deverão ser coerentes com a proposta pedagógica da unidade e dizendo ainda que os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil.

5. O Currículo “Oculto” do prédio escolar

É importante destacar a preocupação com a dimensão espacial escolar como algo bastante recente nos estudos da história da educação. É no mínimo estranho que tal

aspecto tenha passado várias décadas do século passado despercebido dos historiadores e investigadores, os quais privilegiaram, por diversos motivos, aspectos outros nos seus estudos e pesquisas.

Apesar da importância da dimensão espacial da atividade humana em geral, e da educativa em particular, essa última é uma questão não estudada nem a fundo nem de modo sistemático. Quando a atenção se dirigiu a essa questão, foi para centrar-se mais nos seus aspectos teórico-discursivos, ou seja, nas propostas efetuadas em relação com a distribuição e usos do espaço escolar, e legais, ou seja, nas regulações dos aspectos tecnoconstrutivos, higiênicos e pedagógicos dos edifícios escolares, do que nos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material.

Frago (1998) apresenta as razões para que a questão do espaço escolar não tenha recebido a atenção dos estudiosos da história da educação. O espaço, quando muito referenciado, limitava-se à descrição do edifício, detalhando os ambientes e os respectivos usos, com a eventual companhia de fotos e plantas (FRAGO, 1998, p. 12).

O espaço-escola, na segunda metade do século XIX, incorporou assim como as demais construções da sua época, a preocupação com a higiene e, posteriormente, com o conforto e a tecnologia. Essa mudança foi impulsionada pelas inovações pedagógicas, como também pelas exigências advindas da sociedade, por meio do industrialismo e do positivismo científico, o que reforça o aspecto cultural (e pedagógico) do prédio escolar.

Frago 1998 determina que nesta época alguns critérios de ocupação do espaço escolar eram determinados apenas por critérios de higiene e moralidade.

Somente em algumas ocasiões, mais tarde e nem sempre, acrescentam-se outros, como o deslocamento dos alunos, a própria tarefa educativa e as dimensões do estabelecimento de ensino". (FRAGO, 1998b, p. 82).

A localização da escola não é um problema de fácil solução, porquanto a construção de prédios em locais mais afastados contempla, por um lado, as variáveis referentes aos fatores educativo (distanciamento de barulho e possibilidade de contato com a natureza), higiênico e econômico (menor preço do terreno), mas, por outro lado, não equaciona o problema do transporte e deslocamentos, bem como não favorece a integração ao meio urbano. Esse dilema, embora antigo, é cada vez mais atual no contexto nacional e local, diante da necessidade de erigir prédios que contemplem a demanda da população por ensino público de qualidade (FRAGO, 1998b, p. 85).

A importância do espaço para a criança, na sua necessidade de viver num ambiente

que lhe seja agradável, confortável, de algum modo instigante, não ao ponto de ameaçar a sua integridade e de fazê-lo viver sobressaltado. A complexidade do espaço faz com que seja indispensável uma multiplicidade de visões de áreas diversas do conhecimento na sua compreensão, pois, durante muito tempo, o espaço escolar foi visto como neutro, sem qualquer influência no projeto pedagógico nele desenvolvido.

Os fundamentos da organização espacial são a postura do corpo e as relações (próximas ou não) entre as pessoas. Segundo ele, o homem organiza o espaço de modo a adaptá-lo às suas necessidades biológicas e relações sociais, a partir da vivência íntima com seu corpo e com outras pessoas. (TUAN, 1983, p. 39)

É por meio das relações e organizações espaciais nas escolas que o currículo ensina (silenciosamente) não somente saberes, mas também, e principalmente, valores e atitudes diante do mundo. Esses valores e atitudes podem favorecer tanto o desenvolvimento, a criatividade ou o poder disciplinar, como nos fala Gallo (2000,p.171)

Mas a disciplina do currículo escolar estende-se para além dos próprios saberes e de seu exercício; nas instituições modernas, na escola em particular, a disciplina encarna-se nos corpos. Se a escola é o lugar do aprendizado, pelo indivíduo, dos saberes, é também o espaço onde o indivíduo aprende seu lugar. Nas instituições, nada é por acaso; na escola, a geopolítica dos prédios e do interior das salas de aula é muito bem planejado, visando essa incorporação do poder disciplinar.

A Educação escolar desenvolve-se num espaço físico, o qual, a depender da sua infraestrutura e dos recursos disponibilizados, contribui (ou não) para que os objetivos enunciados (e os ocultos) sejam alcançados. Da mesma opinião é Rocha (2000):

A disposição espacial – seja aquela da localização da escola no tecido urbano, da distribuição do(s) edifício(s) no terreno, da organização interna (salas de aula, espaços cheios e vazios, abertos e fechados, corredores, fluxos de entrada e saída, salas de professores, espaço reservado à administração e direção, entre outros), e mesmo aquela da distribuição interna entre os vários elementos (móveis, portas, janelas, etc.) que compõem os diversos ambientes/espaços escolares – é sempre um elemento de demarcação não somente arquitetural mas, consideravelmente, pedagógico. São as práticas escolares – aí incluídos os espaços técnica e pedagogicamente constituídos – que contribuem fortemente para fazer de nós aquilo que somos. Pois, dentro destes espaços escolares – e a partir deles e suas diversas relações e inter-relações – é que se dá o exercício pedagógico. (2000a, p. 7)

A urgência do desvendamento dessa trama decorre do fato de que dentro da educação os conhecimentos são mutáveis e o espaço escolar deve dialogar com as mudanças ocorridas.

As escolas têm uma estrutura física. Essa estrutura tem uma história e sua razão de ser. O componente arquitetônico vem sendo visto mais como uma contingência, como uma necessidade de delimitar um espaço reservado para a educação do que como um fator de peso nas relações que vão se estabelecer nesse espaço. Sua desatualização, em relação a outros segmentos da sociedade, e rigidez, compactuam na interiorização de relações hierárquicas que se ligam a uma necessidade de veicular os valores ultrapassados que persistem. (FRANÇA, 1994, p. 98).

Loureiro (1999), fala sobre a relação entre a organização social e espacial, que não apenas funciona como um papel simbólico dentro da unidade de ensino.

Estudar a relação entre organização social e padrão espacial significa admitir, como hipótese inicial de trabalho, que arquitetura e organizações sociais interagem tanto no plano simbólico, sendo arquitetura uma expressão de ideias sociais consensuais sobre a função social, quanto no plano mais pragmático, do programa e da organização espacial. Significaria, portanto, admitir, em relação às edificações institucionais, que o prédio ele mesmo não só exerceria o papel simbólico de representar aquela instituição, mas também agiria como um coadjuvante nos procedimentos para a realização da função social que é objetivo do mesmo. (LOUREIRO, 1999, p. 09)

Moussatché (1998) observa a desconsideração e significação o ambiente físico dentro do cotidiano das escolas e a indevida atenção ao currículo oculto dos prédios escolares.

O que se mostra preocupante é a aparente desconsideração, no cotidiano da escola, com as significações atribuídas a seus ambientes físicos. Temos a impressão de que, nas sociedades complexas contemporâneas, planeja-se os ambientes físicos sem dar a devida atenção a suas características educativas (positivas e negativas) como se estes não tivessem nenhuma relação com as representações neles e sobre eles elaboradas. Por mais que muitos autores, como Foucault, Bourdieu e Certeau (para citar apenas alguns), nos mostrem a existência de um “currículo oculto” nos prédios escolares, estes ainda possuem a condição de “objeto pouco estudado” (Meighan, 1986). (MOUSSATCHÉ, 1998, p. 13-14).

6.0 O espaço físico e a organização do trabalho para as crianças

Propondo a organização do espaço/tempo na educação infantil, HORN (2007) reitera

que esta seja feita a partir da observação daquilo que é objeto de interação e brincadeiras das crianças, como estas se desenvolvem, as preferências dessas crianças, bem como o contexto sociocultural no qual a proposta pedagógica está inserida. A perspectiva apresentada é de que o espaço e o tempo são categorias de organização das atividades. “A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais”. (HORN, 2001, p. 67-68)

O conceito de espaço é multiforme, se destina a qualificar situações, ambientes, estruturas, distâncias, extensões, lugares. Quando HORN 2007 propõe a “Organização das Atividades no Espaço”, criva a perspectiva do espaço como ambiente destinado às crianças e como seleção de atividades a serem materializadas nesse ambiente, a autora alerta que ao se pensar no espaço para as crianças é necessário:

levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.” (HORN, 2007, p. 73)

O livro Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil, de HORN (2007) apresenta um roteiro de opções de organização de atividades no tempo e no espaço das instituições de Educação Infantil. Identifica-se a necessidade de examinar a caracterização dos tempos e espaços, as representações históricas e determinações socioculturais que vêm marcando as atribuições e os usos dos próprios espaços institucionais e interpessoais. Para Horn (2007) o espaço não é algo que emoldure, não é somente algo físico, ele é parte das relações. O docente é mediador dessa relação espaço e discente, fazendo com que ele seja atrativo e que traga inúmeras possibilidades de experiências.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma com que as crianças e adultos ocupam esse espaço e interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.” (HORN, 2007a, p. 15)

A autora cita que Frago (1998) enfatiza que a corrente piagetiana valoriza a parte cognitiva e que as experiências espaciais ajudam na construção das estruturas sensoriais das crianças. Segundo Piaget (1978), a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir de ações e das manipulações sobre o espaço que ela faz parte. A psicogênese das estruturas topológicas na infância deve valorizar as experiências para pleno desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. “Portanto, não basta a criança estar em um espaço organizado a desafiar suas competências, é preciso ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente.” HORN, 2007a, p. 15

CONCLUSÃO

Diante do estudo realizado é possível concluir que, este artigo pode contribuir para que se lance um olhar diferenciado para o espaço de regência na educação infantil, e assim promover um melhor ensino aprendizagem em espaços diversificados, desafiadores e convidativos, para o alunado dessa e das próximas gerações.

Mais que convidativo os espaços escolares podem e devem ser usados em sincronia com a proposta pedagógica da escola e o docente usar o espaço como uma ferramenta a mais para despertar interesse e a aprendizagem na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARGUIL, P. Meireles. **O Homem e a Conquista dos Espaços**. Fortaleza: LCR, 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BUFFA. E. ; PINTO, G.A. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971. São Carlos: EDUFSCar; INEP, 2002.

FRAGO, Antônio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa.

Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

MAYUMI. W. Souza. **Espaço para a Educação Pré-escolar**. Texto preparado para o Seminário do CEDATE/MEC, Brasília, outubro de 1985. Fonte: Acervo Mayumi Souza Lima,.

_____. **Espaços educativos: uso e construção**. Brasília, MEC/CEDATE, 1988, pp.9-10.

SEGAWA, H. **Arquiteturas Escolares**. Projeto; São Paulo, 1986.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.