



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

AMBIENTE, ESPAÇOS E ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DE ORGANIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM CULTURALMENTE SIGNIFICATIVAS

Djanira Ribeiro Santana*
(UESB)

RESUMO

O presente artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na leitura dos Parâmetros de Qualidade e Infraestrutura Básica para a Educação Infantil (2008), na DCNEI (2010) e no estudo de autores da área da Educação Infantil como, Vygotsky (1994), Kuhlmann Jr. (2011), Kramer (1987; 1998), Forneiro (1998), e outros. A sua intenção é abordar uma breve reflexão acerca da posição historicamente ocupada pela organização dos espaços e ambientes na Educação Infantil, apresentando alguns desafios que os professores encontram na organização situações de aprendizagens culturalmente significativas. O texto também mostra os avanços que vem sendo conquistados com a implementação do programa ProInfância. Almeja-se que a temática aqui exposta contribua para intensificar o debate acerca do tema em estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Espaços e Ambientes. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil herdou a visão tradicional de sala de aula como lugar de silêncio e concentração necessários para que ocorra aprendizagem, ambiente controlado pelo professor que, na maioria das vezes, desconsidera as experiências prévias de seus alunos. Todavia, é preciso lançar um olhar diferenciado para as especificidades da educação infantil, considerando que as crianças pequenas não

*Pedagoga e Especialista em Educação Infantil pela UESB, Grupo de Pesquisa Infância, Educação e Contemporaneidade-UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus de Itapetinga. E-mail: djanira-santana@hotmail.com.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

conseguem se concentrar por muito tempo em uma atividade, pois é natural delas a curiosidade e a tendência de explorar o ambiente à sua volta. É por isso, que se faz necessário a organização de ambientes promotores de situações de aprendizagens culturalmente significativas em creches e pré-escolas.

Este artigo tem por objetivo apresentar uma breve reflexão sobre os desafios encontrados pelos professores de Educação Infantil para organizar a rotina das crianças transformando espaços educativos em ambientes promotores de situações de aprendizagem culturalmente significativas.

O presente trabalho é resultado de uma investigação bibliográfica acerca de como os professores tem organizado os espaços e ambientes de educação infantil para facilitar a aprendizagem das crianças. Para isso, foram realizadas leituras de autores importantes na área como Kramer (1987; 1998), Forneiro (1998), Dias e Farias (2008), dentre outros e a leitura de documentos referentes ao tema como, os Parâmetros de Qualidade e Infraestrutura Básica para a Educação Infantil (2008) e as Diretrizes – DCNEI (2010).

Inicialmente será apresentada uma síntese histórica sobre como tem sido usado os espaços das instituições de educação infantil e qual era a visão que se tinha das crianças que eram atendidas por estas instituições. Na sequência, serão abordadas de maneira resumida questões teóricas e legais a respeito de como está sendo debatido o tema organização dos espaços e ambientes na educação infantil em busca de uma aprendizagem culturalmente significativa para as crianças.

Por fim, o texto apresenta alguns desafios que os professores encontram para organizar nas salas de aula da educação infantil uma rotina promotora de situações de aprendizagens significativas e sugere algumas metodologias para a implementação desses ambientes educativos nas creches e pré-escolas.

No Brasil, a Educação de crianças com idade inferior a sete anos tem sido historicamente tratada com descaso pelo poder público. Desde a época Colonial, passando pelo Império e República que às crianças pequenas provenientes das



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

camadas populares foi direcionado um atendimento assistencialista e filantrópico, marcado pela criação de instituições de caridade, a exemplo da Casa ou Roda dos Expostos, fundada em 1726, na Bahia. Esta instituição acolhia crianças brancas, mestiças e principalmente negras, pois as mães escravas viam na roda a esperança de salvar seus filhos do trágico destino da escravidão. Além da Roda dos expostos, outras instituições foram fundadas ao longo dos séculos com a finalidade de assistir moral e socialmente a infância abandonada.

Contudo, durante séculos o atendimento prestado nestas instituições foi totalmente desprovido de caráter pedagógico, o que havia era uma preocupação de cunho médico-higienista (devido ao alto índice de mortalidade infantil), de caráter jurídico-policia (para evitar que essas crianças se tornassem delinquentes), além de uma forte intencionalidade religiosa (caracterizada pela prática da caridade cristã). Nota-se então, a inexistência de políticas públicas de educação direcionada à educação infantil das crianças oriundas das classes populares. Apesar do primeiro jardim-de-infância ter sido criado no Brasil (Rio de Janeiro) desde 1875, pelo médico Joaquim José Menezes Vieira e sua esposa D. Carlota, conforme Bastos (2001), esta instituição só contemplava as crianças da elite, do sexo masculino de três a seis anos.

Neste contexto, entre o fim do século XIX e início do século XX, o Brasil passava por um momento de transição política, do Império para a República, marcado por grandes transformações de ordem econômica e social. De acordo com Ghiraldelli (2008) e Aranha (1996), as modificações ocorridas neste período, como o fim da escravidão (1888), a proclamação da República (1889) e o rápido crescimento urbano-industrial provocaram mudanças significativas em todos os setores da sociedade brasileira, principalmente no campo educacional.

Tais mudanças repercutiram, sobretudo, na educação, pois o fortalecimento da burguesia industrial exigia mão-de-obra qualificada, o que não havia no Brasil, uma vez que o sistema educacional da época era totalmente aristocrático e excluía



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

uma grande parcela da sociedade direcionando a ela uma mera instrução rudimentar. Nesta época, segundo Kuhlmann Jr. (2011), foram fundadas as primeiras instituições pré-escolares no Brasil, em 1899, foi criado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro que posteriormente se espalhou por vários Estados do país.

De acordo com Kramer (1987), enquanto na França as creches surgiram na primeira metade do século XIX, no Brasil a primeira creche popular só foi criada em 1908. Diferente das creches francesas que surgiram para atender às crianças cujas mães trabalhavam na indústria, as creches brasileiras surgiram para prestar assistência às crianças procedentes das camadas populares cujas mães trabalhavam como domésticas.

Assim, a creche foi criada para atender prioritariamente às necessidades das mães trabalhadoras, cujas crianças precisavam ser cuidadas por alguém que pudesse atender às suas necessidades básicas de alimentação, sono e higiene. Para desenvolver essas tarefas, na ausência das mães, entendia-se que não era preciso um profissional qualificado (DIAS e FARIAS, 2008, p. 53).

Sendo assim, não havia intenção de organizar pedagogicamente os espaços e ambientes das creches nem de formar seus profissionais, pois as mesmas tinham como objetivo cuidar das crianças, esta instituição era vista como a guardiã dos pequenos para que suas mães trabalhassem. Historicamente, a creche tornou-se reconhecida como instituição cuidadora de crianças, enquanto que a educação propriamente dita ficaria por conta dos demais segmentos de ensino ou das instituições de educação infantil privadas.

Em se tratando da pré-escola no Brasil, ela vai se fortalecer na década de 1970, período politicamente conturbado em que o país vivia uma Ditadura Militar, na qual a escola como aparelho ideológico do Estado era controlada a rigor pelos militares. O governo importou programas educacionais dos Estados Unidos, dentre



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

eles destaca-se a política de educação compensatória para atender a crianças na faixa-etária de 4 a 6 anos nas pré-escolas. Esse programa educacional tinha seu embasamento teórico na teoria da privação cultural, segundo a qual, as crianças das camadas populares fracassavam na vida escolar por serem econômica e culturalmente carentes.

A abordagem da privação cultural se apoia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam 'desvantagens socioculturais', ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam 'insuficiências' que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças 'desfavoráveis' e as demais, na área do desempenho escolar (KRAMER, 1987, p. 33).

A partir daí, a educação infantil passou a ser responsabilizada pelo fracasso ou pelo sucesso dos alunos no ensino primário, ou seja, para que os alunos obtivessem sucesso no ensino fundamental era preciso iniciar o processo de preparação dessas crianças ainda na pré-escola, transformando-a numa espécie de escolarização das crianças. Neste contexto, não existia uma preocupação com a organização do espaço e do ambiente para promover o desenvolvimento infantil de modo que a aprendizagem fosse significativa para as crianças respeitando seus conhecimentos prévios e as especificidades da educação infantil.

Não era necessário preparar as salas de aula das creches e pré-escolas objetivando a formação plena da criança integrando cuidado e educação. Os espaços destinados a esta etapa educacional estavam voltados mais para o cuidado (nas creches), e posteriormente ao processo de escolarização ou ao brincar espontaneísta (nas pré-escolas). O ensino oferecido nestes espaços era desvinculado de qualquer embasamento teórico e descomprometido com a educação de qualidade e a promoção do desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, biológicos, psicológico, afetivo, cognitivo e social.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Para uma melhor compreensão do tema aqui abordado é necessário conceituar teoricamente o que se entende por espaço e ambiente na educação infantil. O termo espaço pode assumir diversos significados dependendo da área de conhecimento em que ele é utilizado, por exemplo, espaço para um arquiteto terá um significado diferente de um filósofo; para um professor ou um artista o mesmo termo assumirá significados distintos. Contudo, o sentido comumente mais atribuído à palavra espaço é referente ao espaço físico, ao local que abriga objetos de natureza diversa. No que se refere ao termo ambiente, muitas vezes ele é conceituado como equivalente a espaço, principalmente no campo pedagógico, onde o termo espaço escolar e ambiente escolar são tratados como se ambos fossem sinônimos, quando na verdade eles possuem sentidos diferenciados.

Segundo Forneiro (1998), o espaço escolar organizado pedagogicamente pelo professor transforma-se em um ambiente promotor de aprendizagem para as crianças (principalmente na educação infantil). Partindo desse pressuposto, percebe-se que espaço e ambiente mantem entre si uma relação de interdependência, de modo que um complementa a ação do outro no processo educativo.

O ambiente não é algo estático ou que exista a priori. Embora todos os elementos que compõe o ambiente (...) possam existir independentemente, cada um por si. O ambiente somente existe na inter-relação de todos eles. Não possui uma existência material, como o espaço físico. O ambiente existe na medida em que os elementos que o compõem interagem entre si (FORNEIRO, 1998, p. 235).

Pensar a rotina do ambiente educativo na Educação Infantil significa pensar um ambiente que como salienta Dias e Farias (2008), atenda às necessidades das crianças de superar obstáculos, se movimentarem, correr, pular, cantar, escorregar, subir, descer, saltar e brincar, levando-as a se sentirem protegidas e



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

seguras. É preciso desenvolver atividades relacionadas à exploração da natureza promovendo o contato das crianças com água, terra, areia, plantas, animais e outros elementos da natureza que não lhes ofereçam perigo. Assim, o ambiente escolar estará promovendo a socialização das crianças por meio do contato com os diversos elementos da cultura humana.

Em se tratando de creche, o ambiente deve ser organizado de maneira segura, que promova a construção da identidade pessoal e favoreça gradativamente a conquista da independência pela criança. Para Carvalho (2007), é fundamental haver ambientes para a estimulação dos sentidos (frio-quente, macio-duro, variação de cores, aromas, sabores e o contato com a variedade musical). É importante também que os bebês tenham espaços adequados para movimentar-se e desenvolver sua psicomotricidade engatinhando, andando, balançando, correndo em locais com tapetes, almofadas macias, cadeirinhas e degraus.

A instituição de educação infantil deve possuir, portanto, uma proposta pedagógica fundamentada em pressupostos teóricos que consideram a criança em suas dimensões histórica, sociocultural, política, psicoemocional, afetiva e cognitiva. Faz-se necessário também que o corpo docente tenha formação inicial e continuada adequada assegurada pela proposta pedagógica. Outro elemento indispensável para promover este ambiente educativo aos pequenos é a adequação do espaço físico da instituição, pois é neste espaço (interno e externo) projetado para a interação entre criança-criança e criança-adulto e para as brincadeiras e experimentos com elementos naturais e culturais que as crianças devem ser estimuladas a se apropriarem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

A teoria sócio-interacionista é um dos importantes pressupostos para fundamentar a organização dos espaços e ambientes educacionais na educação infantil. Conforme a teoria de Vygotsky (1994) existe dois níveis de desenvolvimento, o primeiro é denominado de nível de desenvolvimento real e



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

representa o que a criança já consegue realizar sozinha e o segundo é chamado de nível de desenvolvimento potencial representando a capacidade para aprender que a criança ainda não desenvolveu e necessitará da assistência de outras pessoas para desenvolvê-la. Entre ambos os níveis, está o que o autor nomeou de (ZDP) Zona de Desenvolvimento Proximal, a distância entre o que a criança já sabe e o que ela ainda não sabe, mas poderá aprender através da mediação do professor ou de um adulto.

Para Vygotsky (1994), a construção do pensamento e a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos se dão nas relações sociais através da interação entre adulto-criança e criança-criança. Através da criação do cantinho da leitura, de jogos, da brincadeira de faz de conta, dentre outros, esta aprendizagem acontece conforme o autor, primeiramente na relação interpessoal e posteriormente ela se torna intrapessoal. A criança aprende inicialmente por imitação de quem interage com ela, mas com o passar do tempo ela adquire independência e vai se tornando aos poucos produto e produtora de cultura.

Compreende-se aí, a relevância das interações histórico-sociais no campo da educação, de maneira particular na educação infantil, onde as crianças estão em processo de obtenção tanto da linguagem quanto do pensamento para as quais é indispensável haver uma interação entre sujeitos e entre o sujeito e o meio. Daí a importância de basear-se na perspectiva sócio-interacionista para organizar ambientes de aprendizagens culturalmente significativos para as crianças de 0 a 5 anos.

Todavia, para implementar nas instituições de Educação Infantil essa organização de espaços e ambientes a equipe gestora e as professoras se deparam com um antigo problema, a limitação do espaço físico, visto que no Brasil só a partir da promulgação da Constituição de 1988 que a Educação Infantil tornou-se direito das crianças. De lá para cá, foram muitas as conquistas em prol dessa etapa educacional, principalmente após a promulgação da Lei Nº 9.394/96 - Lei de



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que transformou a Educação Infantil na primeira etapa da Educação Básica.

A partir daí, a Educação Infantil vem conquistando seu espaço no cenário educacional e se configurando como um direito das crianças pequenas a terem uma educação de qualidade nas creches e pré-escolas brasileiras. Contudo, no campo da infraestrutura para as instituições o debate ainda é recente no país, pois tudo começou entre os anos de 2006 e 2007 quando foi elaborado pelo governo federal documentos como os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil que tratam especificamente da estrutura física de creches e pré-escolas. Paralelo a este documento, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), cuja finalidade é financiar a construção e reforma de creches e unidade de educação infantil públicas, bem como, adquirir imobiliário adequados para tais instituições.

Desde então, a Educação Infantil vem outorgando grande importância à organização dos espaços e ambientes educativos promotores de aprendizagem significativa para as crianças.

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2008, p. 08).

Outro documento que se refere ao tema em discussão reconhecendo-o como relevante para o processo educativo é o DCNEI (2010) - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (...);
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; (BRASIL, 2010, p. 19-20).

A elaboração desses documentos e o cumprimento dos mesmos através da implementação de programas como o ProInfância são de fundamental importância para a consolidação dos direitos da criança a uma educação infantil pública de qualidade. A construção das creches modelos, a realização de reformas nas unidades de educação infantil e a aquisição do imobiliário adequado para estas instituições contribuirão de modo significativo para a aplicação de uma metodologia que favoreça a construção de ambientes educativos capazes de promover uma aprendizagem culturalmente significativa para as crianças. Sendo assim, é necessário que o governo intensifique o investimento tanto no programa ProInfância quanto na formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil.

Apesar dos avanços registrados por meio dos documentos e leis que asseguram o direito das crianças de 0 a 5 anos a uma educação infantil pública de qualidade, o Brasil ainda não superou a antiga polarização entre cuidado e educação, falta muito para que o país atinja as metas e objetivos estabelecidos pelo MEC- Ministério de Educação e Cultura para a padronização da qualidade da Educação Infantil em todo território nacional. Na busca pela qualidade de seu trabalho os professores de educação infantil encontram várias barreiras, aqui serão abordadas as duas consideradas principais: a falta de formação tanto para os professores quanto para a equipe gestora (principalmente nas creches) e a inadequação do espaço físico. Tais barreiras se configuram em obstáculos que dificultam e impedem os professores de criarem ambientes que facilitem situações significativas de aprendizagem para as crianças considerando-as como sujeito histórico e sociocultural.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a raiz do problema se encontra em séculos de exclusão da educação infantil do sistema público de Educação do país, principalmente das creches, que foram e ainda são vistas por muitos como guardadora/cuidadora de crianças e por isso não se exige a formação adequada das professoras e demais funcionários que nelas trabalham. Tal formação atende o direito da criança de aprender, pois, ao contrário do que se pensa, as crianças de 0 a 3 anos de idade também devem ter sua rotina organizada em ambientes que promovam seu desenvolvimento de modo integral, conforme afirma os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008).

Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz de conta entre outras) desde que acompanhadas de parceiros experientes. Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando a troca entre parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diversos tipos de material em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (BRASIL, 2008, P. 16).

Por isso, é essencial que professores e equipe gestora que atuam na educação infantil tenha conhecimento das teorias que explicam o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a criança, considerando não apenas as dimensões psicológicas e afetivas, mas também a importância dos aspectos sociológicos, histórico-culturais e antropológicos e suas implicações no pensamento e na construção do conhecimento humano. Assim, as professoras poderão desempenhar sua função com base em fundamentos teóricos que as oriente na compreensão de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, como as crianças pequenas interpretam o mundo em sua volta e como elas podem organizar os espaços transformando-os em ambientes de aprendizagem.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Para isso, é necessário haver uma proposta pedagógica interessante e diferenciada para trabalhar a organização do ambiente e espaço nas creches e pré-escolas de acordo com temas geradores de atividades pedagógicas. Esses temas podem ser indicados pelos professores ou detectados pela equipe escolar que percebeu sua importância para as crianças naquele momento. Os temas também podem ser cíclicos, ou seja, pautados em datas comemorativas e festividades regionais e nacionais ou gerados pelas próprias crianças e suas famílias.

Kramer (1998) apresenta a seguinte proposta: dividir a sala em três áreas de interesses. Área movimentada onde as crianças tem liberdade para atuar e expressar de várias formas seu modo de compreender o mundo real e cultural através da brincadeira de faz-de-conta. Esta área deve ter casinha de boneca; blocos de construção, transportes e material de sucata em geral; instrumentos musicais variados, cordas e bolas. Área semimovimentada, as crianças desenvolvem atividades de artes plásticas que favorecem sua livre expressão e percepção do mundo exterior; brincam com diferentes jogos e confeccionam objetos. Nesta área deve ter materiais de recorte e colagem, tecelagem, modelagem e artes plásticas (tinta, argila, madeira, algodão, retalho e outros) e jogos de quebra-cabeça, encaixe e montagem.

A terceira e última área é tranquila, nela as atividades são voltadas para o campo das ciências sociais e naturais, onde as crianças manipulam livros, jornais e revista que despertam sua curiosidade acerca da natureza e da vida social. Mas além dessa proposta, existem outras possibilidades de organizar os espaços das creches e pré-escolas, esses ambientes devem oferecer uma variedade de brinquedos, jogos, materiais pedagógicos e de sucata (que não ofereçam perigo) e estimulem as crianças a adentrarem no mundo do faz-de-conta. Esses cantinhos podem ser organizados dentro ou fora da sala de aula, no pátio ou em outra área coletiva que a instituição possuir, deve-se ter o cuidado de alterná-los periodicamente para manter o interesse das crianças. É indispensável observá-las



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

atentamente interferindo sempre que for preciso para lançar novos desafios e criar situações capazes de enriquecer as experiências infantis.

Sendo assim, mesmo enfrentando as limitações dos espaços físicos os professores devem pesquisar a melhor maneira de aproveitar do espaço que dispõem em seu local de trabalho, visando organizar ambientes que facilitem o contato das crianças com as diversas linguagens sociais, naturais e matemática promovendo situações de aprendizagens que sejam culturalmente significativas para as crianças. Contudo, é preciso que a luta por uma formação adequada, valorização profissional e melhoria salarial para a categoria se fortaleça a cada dia, pois educação pública de qualidade é direito tanto das crianças pequenas, quanto de seus professores.

CONCLUSÕES

No decorrer da realização desse estudo pode-se perceber como é importante que os professores de educação infantil organizem os espaços das creches e pré-escolas transformando-os em ambientes promotores de aprendizagem culturalmente significativa para essas crianças. Uma vez que, a criação desses espaços de interação entre criança-criança e criança-adulto através dos cantinhos que estimulam as crianças a desenvolverem as linguagens (oral, matemática, sociedade e natureza, brincadeira, e outras) desempenham papel fundamental na construção do conhecimento e aquisição de autonomia pelas crianças.

Todavia, foi possível também identificar o quanto ao longo do tempo a Educação Infantil Brasileira tem sido relegada a último plano pelas políticas públicas de educação e como isso contribuiu para que não houvesse profissionais de educação preparados – munidos de conhecimentos teóricos que fundamentassem sua prática pedagógica para organização dos espaços e



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

ambientes promotores de aprendizagem para as crianças menores de 6/7 anos de idade. Uma importante constatação advinda da realização desse trabalho diz respeito à relevância do programa ProInfância para o melhoramento na qualidade da Educação Infantil em todo território nacional. Espera-se que a implementação do mesmo seja eficaz e contribua para que o país consiga superar o histórico descaso com a educação dessas crianças.

Desta forma, ao investir na formação dos profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil e em programas que reconheçam a importância do espaço físico dessas instituições, valorizando-os como promotores de aprendizagem para as crianças, tornar-se possível o cumprimento do que diz a Constituição Federal e a LDB acerca dos direitos das crianças a uma Educação Infantil pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** / Secretaria Básica. Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CEB/CNE. Brasília, 2010.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- CARVALHO, Mara Campos de. Por que as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: CLOTILDE, Maria; FERREIRA, Rossetti, et al, (Orgs.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles & FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Scipione, 2008.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALLA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: 3 ed. Cortez, 2008.

KRAMER, Sônia (Coord.). **Com a Pré-Escola nas Mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil.** Ática, 1998.

_____, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.