



ISSN 1981 - 3031

A DIMENSÃO ESPACIAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Maria Carmem Bezerra Lima
Mestre em Educação
(SEMEC/SEDUC-PI)
mariacarmemb@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho é um recorte categorial de uma pesquisa de Mestrado em Educação, já concluída, intitulada “A qualidade em Educação Infantil nas representações sociais de professores da primeira infância”, cujo objetivo geral foi analisar as representações sociais de qualidade em educação infantil partilhadas por professores que atuam na primeira infância. Dialogamos com autores como Zabalza (1998); Dahlberg, Moss e Pence (2003); Marchesi e Martín (2003); Moscovici (1978); Jodelet (2001), Oliveira (2000), Carvalho e Rubiano (2001). A pesquisa foi de natureza qualitativa e se apoiou na análise de conteúdo, e nela a análise categorial. Utilizou-se a entrevista semiestruturada e foram sujeitos trinta professoras da Educação Infantil. As análises das relações de significados permitiram identificar que as representações sociais dessas professoras se ancoram, sobremaneira, no valor simbólico que prédio escolar ocupa para o desenvolvimento integral da criança, materializado pela categoria estrutura física adequada, sendo esta uma das categorias mais recorrentes, revelando assim, que a escola de qualidade passa, também, pela questão da qualidade dos seus espaços.

PALAVRAS-CHAVES: Qualidade. Educação Infantil. Estrutura Física.

INTRODUÇÃO

Depois da família, a escola é, por excelência, o local onde a criança passa boa parte de sua vida e onde ela é inserida nas primeiras experiências coletivas, assumindo assim importante papel no seu processo de socialização a partir das interações e relações que ela estabelece com o outro e com o ambiente. Desta forma, a experiência espacial constitui fator fundamental para a construção da autonomia e da aprendizagem na criança na medida em que o espaço está repleto de vivências sociais e

cognitivas que ativam seus processos mentais favorecendo o seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Neste sentido, o propósito deste trabalho é refletir sobre a importância que o espaço físico e o ambiente escolar exercem no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

Para tanto, analisa como a educação e a arquitetura se articulam no planejamento e organização dos espaços escolares. O reconhecimento da vivência espacial da criança como fator fundamental para o seu pleno desenvolvimento acentua as discussões acerca da concepção de edifício escolar e de sua complexidade dado o significado que a escola, enquanto instituição assume na contemporaneidade. Por isso, a relação espaço-usuário deve ser tomada como um importante parâmetro para a adequação do edifício escolar à proposta pedagógica da instituição, pois é nesse ambiente que a criança irá se desenvolver a partir das relações que estabelece entre o mundo e as pessoas.

Contudo, o que se tem observado é a prevaência de um modelo estrutural que não articula áreas de conhecimento que deveriam estar diretamente envolvidas nos projetos arquitetônicos da escola infantil, como a engenharia, a arquitetura e a educação, resultando, pois em projeções que não apresentam soluções espaciais satisfatórias por não atenderem aos propósitos pedagógicos da instituição.

Isso coloca em evidência o desconhecimento da importância que a criança tem de saber se situar espacialmente no plano físico e mental como fundamental para o desenvolvimento das habilidades de visualização, localização, orientação, organização e representação de objetos em diferentes espaços.

Considerando que de todos os espaços escolares a sala de aula é onde a criança permanece a maior parte do seu tempo, é necessário que reflitamos também como este microespaço se organiza na sua relação com a aprendizagem da criança. Isso implica, entre outras coisas, em pensar o teto, o chão, as paredes, o som ambiente, a disposição do mobiliário, o que for colocado sobre móveis e carteiras, a decoração da sala, enfim todas as suas dimensões, como potenciais meios para despertar a



ISSN 1981 - 3031

curiosidade, produzir desequilíbrios, educar a sensibilidade estética infantil, facilitando e apoiando a aprendizagem.

Os estudos que se apóiam nas teorias construtivistas e sociointeracionistas confirmam essa importância, pois são unânimes em afirmar que as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social, uma vez que este ajuda na estruturação das funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Isto é reafirmado por Barbosa e Horn (2001) que assim se posicionam em relação aos espaços destinados para as crianças:

Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de usos 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. (p. 67).

Nessa perspectiva, portanto, pensar a dimensão espacial de uma escola é não resumi-la apenas à questão da metragem, pois antes de tudo o espaço físico de qualquer instituição de educação infantil deve tornar-se um ambiente que permita emergir todas as dimensões que possibilitem o desenvolvimento integral da criança e que traduzam as suas diversas formas de espontaneidade e de expressão.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

A questão da qualidade se tornou nos últimos anos um tema amplamente difundido em todos os âmbitos da vida. No campo educacional, passamos a assistir à preocupação dos governos, em relação à qualidade da educação, ser manifestada em suas políticas. Assim, a palavra *qualidade* passou a ser tomada como estratégia para imprimir maior notoriedade ao praticado ou pretendido no âmbito do sistema escolar. No entanto, observa-se que essa difusão no meio educacional tem se dado à revelia de bases conceituais que estabeleçam padrões de referência orientadores para o sistema

educacional, pois, afinal de contas, o que significa uma educação de qualidade? Provavelmente, essa questão terá múltiplas respostas, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos.

Em linguagem comum, podemos dizer que o significado da palavra qualidade se associa ao valor, à excelência, àquilo que é digno de reconhecimento.

Os dicionários de Língua Portuguesa, segundo Davok (2007), nos apresentam qualidade como sendo

o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência. Assim, qualidade implica na idéia de comparação. (p. 206).

Ou seja, se a qualidade implica uma ideia de comparação, podemos então dizer que um objeto tem qualidade na medida em que suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau.

Embora no senso comum a educação de qualidade esteja associada à ideia de uma boa educação, na verdade, essa é uma expressão que comporta muitos significados, pois,

a expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 206, grifo da autora)

Zabalza (1998) identifica alguns eixos semânticos que buscam organizar esse conceito, destacando, entre outras visões mais frequentes, pelo menos as três seguintes:

- a) *A qualidade vinculada aos valores.* Atribui-se qualidade àquilo que representa algum dos valores vigentes. Para muitos autores este é o componente da “qualidade”: que contenha elementos valiosos.
- b) *A qualidade vinculada à efetividade.* Esta perspectiva atribui qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados.
- c) *A qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo.* (p. 31, grifos do autor).

Ao se aplicar, portanto, o conceito de qualidade no universo educacional, essas três concepções de qualidade se complementam, pois uma escola de qualidade precisa estar comprometida com os valores educativos pretendidos para o desenvolvimento integral do aluno e da sociedade. Precisa também ter o foco na busca de resultados de alto nível, pois não pode ser adjetivado como de qualidade algo cujos resultados são muito insipientes. Também um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam do processo avaliado, pois somente a satisfação de agentes e usuários garante que as ações produzidas e os resultados obtidos sejam de elevado nível (ZABALZA, 1998, p. 32).

Entretanto, não devemos perder de vista que quando falamos da qualidade, no que se refere à escola, precisamos partir do pressuposto de que se trata de algo que vai sendo alcançado, construído no dia a dia, dinâmico e, como tal, precisamos compreender a importância das condições culturais das escolas mais do que os elementos estruturais. Neste sentido, Zabalza (1998) considera importante vincular o tema da qualidade aos aspectos funcionais de escolas e serviços destinados à infância, pois tanto a pesquisa quanto a experiência têm mostrado que as variáveis que mais afetam o seu aperfeiçoamento estão relacionadas com os aspectos organizacionais e de funcionamento.

Definir, portanto, qualidade não é tarefa simples. Sua análise deve se dar numa perspectiva polissêmica, considerando que se trata de uma categoria que traz

implícitas várias significações, pois existem múltiplas aproximações que refletem ideologias, concepções e expectativas diferentes.

Para Marchesi e Matirn (2003, p. 20), “um caminho para ‘desbastar’ o conceito de qualidade na educação é considerar os objetivos que se coloca na educação”. Ou seja, a solidez desse conceito tem uma relação direta com as diferentes metas e objetivos perseguidos pelos sistemas educacionais. Assim, a qualidade da educação deve levar em conta as finalidades gerais da educação, o contexto em que se produz e o conjunto de seus processos. Portanto, afirmam esses autores, ela “não pode reduzir-se à obtenção de determinados níveis de rendimento escolar dos alunos. Deve incluir também um conjunto de aprendizagens relacionadas com seu desenvolvimento pessoal, afetivo, social, estético e moral.” (p. 21).

Nesta perspectiva, a qualidade na educação não deve se resumir apenas a aspectos quantificáveis com base em métodos avaliativos unilaterais, mas a partir de “métodos de avaliação que fomentem o debate coletivo e a atribuição de valor com base na negociação entre os diferentes” (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 233), a fim de que possamos considerar outros atributos que permeiam as instituições escolares, sobretudo, as de educação infantil, considerando as especificidades que são próprias das crianças e da infância.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a definição e compreensão teórico-conceitual da qualidade da educação não pode deixar de levar em conta as dimensões extrínsecas ou extra-escolares que permeiam tal temática, pois estudos e pesquisas¹ mostram que as dimensões extraescolares afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, daí porque tais dimensões não podem ser desprezadas se queremos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos.

Mas, para esses autores, por outro lado, também é fundamental não perder de vista a importância das dimensões que ocorrem no âmbito intraescolar, pois elas

¹ A esse respeito, ver Dourado, Oliveira e Santos (2007); Franco et al (2007); Dourado e Oliveira (2009).



ISSN 1981 - 3031

afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes.

Nosso grande desafio consiste, portanto, em que avancemos no debate sobre os conceitos e definições de qualidade e vislumbremos a possibilidade de construção de dimensões e fatores que expressem as diversas relações que se estabelecem no interior da escola.

O ESPAÇO ARQUITETÔNICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar um cenário no qual possam emergir interações que promovam o desenvolvimento integral da criança se faz necessário conceber o projeto arquitetônico como um dos elementos que compõe as condições de aprendizagem.

De acordo com a LDB 9.394/96, Art. 29 “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, 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”.

Atender, contudo, a essa prerrogativa legal implica em mudanças não só dos modelos curriculares, mas também num repensar dos arranjos arquitetônicos advindos, na sua grande maioria, de um modelo de atendimento assistencialista.

Em termos de orientações legais que tratem sobre o atendimento da criança pequena e em específico da infra-estrutura das instituições de Educação Infantil, além de outros que o antecederam, iremos encontrar nos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil e Parâmetros Básicos, ambos elaborados em 2005, as orientações básicas de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil na “perspectiva de subsidiar os sistemas de ensino em adaptações,

reformas e construções de espaços de Educação Infantil.” (BRASIL, 2006, p. 39). Trata-se, portanto, de documentos importantes para o ordenamento das instituições que irão acolher crianças pequenas.

Mas, embora se perceba, hoje, um crescente reconhecimento da importância dos componentes do ambiente escolar para o desenvolvimento da criança, é bastante comum se dissociar os aspectos físicos do prédio escolar do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criança, negando-se assim que “qualquer ambiente construído exerce um impacto tanto direto como indireto, ou simbólico, sobre os indivíduos”. (CAMPOS DE CARVALHO; RUBIANO, 2007, p. 108), pois o ambiente escolar pode afetar atitudes e comportamentos que vão incidir diretamente nas interações sociais da criança se manifestando de diversas formas, seja como mecanismo de atração ou de repulsa, “facilitando algumas atividades e obstruindo outras” (idem, p.108).

Os professores entrevistados nas diferentes escolas são unânimes em afirmar que há um descompasso entre a expansão da Educação Infantil e os arranjos espaciais, pois embora haja uma tendência em seguir um projeto padrão nas construções e reformas atuais, ainda estamos muito longe de aproximar a proposta de educação integral da criança ao projeto de edificação escolar. Citam como exemplo a ausência de espaços e condições que assegurem à criança o direito de brincar e de se movimentar, componentes importantes para sua formação integral. A falta de parquinhos, de brinquedos suficientes e de áreas cobertas amplas dão uma clara demonstração disso como podemos constatar nos seguintes depoimentos:

A questão da estrutura física é importante, né? Salas amplas, ventiladas, equipadas, tudo da altura da criança, pra que ela possa se locomover sem perigo. Onde a criança esteja bem protegida, e não adoecer facilmente por causa da presença de um mofo, e dentre tantas outras coisas, porque a criança tem uma saúde muito débil, nessa faixa etária, então tem que ter essa estrutura física adequada pra criança dessa faixa etária. Também brinquedo num espaço onde ela possa brincar, se movimentar, pular, correr, subir, descer. Então precisa desse espaço físico. (S2, 41-50 anos, CMEI da Esperança)

O espaço... tínhamos um espaço físico, não temos mais, porque ela cresceu a creche, né?. Agora eu acho que deveríamos ter uma área de lazer como parquinho pra criança já ir desenvolvendo a coordenação necessária, e também os movimentos, subir e descer, né? E



ISSN 1981 - 3031

também eu acho que deveria ter tipo assim, uma biblioteca, né? Um espaço assim de... Você sabe que a criança também ler com os olhos, com as gravuras, né? (S3, 31-35 anos, CMEI da Solidariedade)

Fazendo-se uma breve análise desses depoimentos, podemos inferir que essas professoras concebem a criança com um sujeito ativo e com uma enorme necessidade de interagir nas diferentes situações, como os jogos, as brincadeiras e nas diversas formas do movimento, reconhecendo-a com um sujeito que não se constrói sozinho, mas a partir das mediações que ela estabelece com o meio, indicando assim que a criança é um ser que é produto das relações sociais. Assim, apresentam uma representação construtivista da educação e apontam a estrutura física da escola como um indicador de qualidade.

Como se vê, apesar de estarmos inseridos num projeto que reconhece a criança como sujeito de direito amparando-a através de diversos instrumentos legais, é notório que a concretização desse ideal ainda não é compartilhado na sua plenitude pelas políticas públicas voltadas para o atendimento da criança pequena, uma vez que elas ainda preconizam por uma importância cada vez menor concedida às construções escolares, reforçando a nossa herança cultural de um processo tardio de invenção da escola.

De acordo com Sales (2000), as primeiras construções de prédios escolares públicos no Brasil remontam ao período de expansão da industrialização e do processo de urbanização, por volta de 1870. Os prédios desse período como os do início da República “foram inspirados em programas educacionais europeus, especialmente da França, vindo a influenciar, também, o ideário republicano e a organização das novas estruturas administrativas no Brasil (p. 49).”

A escola pública enquanto espaço foi se constituindo para atender a finalidades diversas. Algumas serviam de objeto de propagação das ações governamentais com um forte apelo pela aparência, sendo muito comum a busca da monumentalidade através do arrojo e da imponência de suas fachadas. Desta forma, vamos assistir ao longo dessa trajetória a adoção de diversos estilos, como: o

neoclássico, o neocolonial, o modernismo sendo este último o que rege as construções da atualidade e foi largamente influenciado por Anísio Teixeira que defendia que a educação, pela sua natureza “técnica e especializada, requeria espaços que fossem adequados e convenientemente planejados.” (SALES, 2000, p. 59),

Contudo, passadas algumas reformas educacionais e apesar de algumas mudanças de paradigmas, ainda é evidente a cisão entre a arquitetura e a educação. Os projetos arquitetônicos são planejados à revelia dos educadores e tomam a instituição de educação infantil como mera depositária de crianças e professores, pois ainda é configurada por uma estrutura física débil que funciona muitas das vezes como uma barreira para a aplicação de práticas e propostas pedagógicas que contribuam efetivamente para o aprendizado e desenvolvimento da criança. Isso se materializa através de prédios escolares com organizações espaciais semelhantes às de um século atrás, caracterizados, principalmente, por salas de aulas distribuídas em longos corredores, cadeiras dispostas em filas, pátios sem atrativos, paredes sem cores, enfim, espaços que segregam.

Estas características, contudo, não são vazias. Pelo contrário, estão carregadas de mensagens simbólicas sobre a intenção e os valores de quem o controlam. Nesta perspectiva é que Oliveira (2002, p. 192) advoga que “nenhum ambiente é neutro com respeito ao seu impacto sobre o comportamento humano, particularmente o desenvolvimento dos que nele estão envolvidos”.

Assim, ao se deparar com o ambiente escolar a criança empresta-lhe diferentes significações que podem lhe “provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia”. (OLIVEIRA, 2002, p. 192). Ou seja, a visão de espaço que a criança constrói vai para além do físico, como também constataremos em Souza Lima (1989, apud FARIA, 2001, p. 70) que assim se expressa:

o espaço é o “pano de fundo”, a “moldura”. Ele será qualificado adquirindo uma nova condição, a de ambiente: 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



ISSN 1981 - 3031

espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim os espaços de liberdade ou da opressão. (grifos da autora).

Campos de Carvalho e Rubiano (2007) advogam que de um modo geral os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender às necessidades dos adultos e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as especificidades das crianças. Assim para essas autoras, todo e qualquer ambiente construído para crianças, deveria atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: a identidade pessoal; o desenvolvimento de competência; oportunidades para crescimento; a sensação de segurança e confiança e oportunidades para contato social e privacidade.

Portanto, ao se pensar os espaços escolares destinados à educação da criança pequena é preciso, antes de tudo, pensar numa arquitetura que responda às expectativas de seus usuários, ou seja, às especificidades da criança reconhecendo-a como um sujeito histórico e social que é dotado de capacidades perceptivas e sensitivas a partir das quais lhes atribui significações que vão refletir de forma decisiva no seu processo de desenvolvimento.

A SALA DE AULA: O PALCO DAS INTERAÇÕES

De todos os espaços da escola a sala de aula é, notadamente, o grande palco das diversas atividades que integram a prática pedagógica, pois é nela onde a criança permanece a maior parte do tempo. Sendo assim, esse espaço deve estar adequadamente ambientado e organizado de modo a estimular e despertar a construção do conhecimento respeitando a escala da criança e os aspectos ergonômicos do ambiente, por isso sua organização é um “processo complexo que exige a ativação de conhecimentos e habilidades de diversos tipos.” (FORNEIRO, 1998, p. 242).

Dependendo da forma como for organizado seu espaço e das relações estabelecidas com os seus componentes, podemos ter vários cenários desde aqueles que instigam e mobiliza os saberes da criança, àqueles que limitam sua criatividade e até mesmo suas interações. Por isso, ao se organizar a sala de aula, devemos estar atentos às diversas possibilidades de uso do seu espaço físico a fim de torná-lo um espaço de experimentação e de descobertas pela criança, contribuindo efetivamente para o processo de construção do conhecimento e para o seu desenvolvimento integral.

Para incentivar as relações sociais no ambiente da sala de aula o arranjo espacial do mobiliário – mesas, cadeiras, estantes e demais equipamentos - deverá ser feito de modo que permita uma maior autonomia e independência da criança. As mesas e as cadeiras, por exemplo, devem ser leves para facilitar os deslocamentos feitos pelas próprias crianças possibilitando-lhes outros arranjos. As estantes devem conter materiais diversificados e ao alcance da criança, respeitando assim a sua escala. Neste sentido, “deve haver grande preocupação com a funcionalidade e a estética dos ambientes, já que todos os espaços servem para a educação visual, expressiva, cognitiva, ética e estética.” (OLIVEIRA, 2002, p. 194).

Assim, na medida em que os professores organizam o ambiente da sala de aula subjaz um modelo educativo implícito que está relacionado com suas concepções sobre o ensino, a sua formação cultural e profissional e sua experiência docente. Nesta perspectiva, iremos encontrar em Zabalza (1987, apud FORNEIRO, 1998) a afirmação de que

a forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui, por si só, uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo (...) A forma como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos(as). (p. 249).

Em suma, um espaço voltado para a criança e o modo como ele é organizado sempre é resultado das ideias, das opções e dos saberes das pessoas que nele habitam, traduzindo assim a cultura da infância e a imagem de criança que os adultos



ISSN 1981 - 3031

que organizaram possuem. Através do arranjo espacial também se revela o projeto educativo concebido para as crianças daquela instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de infância, de criança e de desenvolvimento tem passado por diversas transformações, sobretudo a partir do final do século XX, graças ao avanço de determinadas áreas do conhecimento como a medicina, a biologia e a psicologia, mas também graças à vasta produção das ciências sociais como a sociologia, a antropologia e a pedagogia, resultando numa preocupação cada vez maior, não só por parte do segmento educacional, mas da sociedade como um todo, de que uma outra compreensão de educação é necessária, a começar pela dimensão espacial das instituições escolares.

Os espaços na Educação Infantil devem então ser organizados de modo a favorecer e potencializar o desenvolvimento integral da criança propondo-lhe atividades que ajudem a estruturar suas funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Por esse viés, o papel do adulto no espaço, e em específico do professor, é o de um parceiro a quem cabe a responsabilidade pela estruturação e organização contínua do ambiente favorecendo o envolvimento das crianças em atividades e em interações com os companheiros, uma vez que o processo de aquisição do conhecimento deriva das relações sujeito-objeto.

Portanto, dar maior atenção aos diversos ambientes de que a criança faz parte, tanto no espaço externo quanto no interno da escola, torna-se primordial para garantir e proporcionar o seu pleno desenvolvimento em todos os aspectos. Por isso os espaços que se constituem dentro do contexto da educação infantil devem ser preparados para criança e com a criança, respeitando o direito que toda ela tem de buscar construir a sua autonomia, sua identidade bem como, o seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS



ISSN 1981 - 3031

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. **Arquitetura escolar e educação**: um modelo conceitual de abordagem interacionista. 2002. 208 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In. CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero?. Porto Alegre : Artmed, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. vol. 1.

CARVALHO, Maria I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 7. ed. São Paulo : Cortez, 2007.

DAVOK, Dilse Fries. Qualidade em educação. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Campinas: Sorocaba, SP. Disponível em <www.scielo.com.br>. Acesso em: 27 Set. 2008.

DOURADO, Luís Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **Qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p.

DOURADO, Luís Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: _____; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. Ed. Campina, SP: Autores Associados, 2005, p- 67-99.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In. ZABALZA, Miguel Antônio. (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre : Artmed, 1998.



ISSN 1981 - 3031

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação, política pública, educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>>. Acesso em: 01 Set. 2008.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan/abr. 2005. p. 227 – 251. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a1135124.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

SALES, Luis Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina : EDUFPI, 2000.